



Los que se quedan.
Un estudio sobre padres y madres de clase media de la Ciudad de Buenos
Aires que eligen escuela pública

Tesis para optar por el grado de
Maestría en Políticas Educativas
de la
Universidad Torcuato Di Tella

Candidata: Prof. Verónica Gottau
Director: Prof. Dr. Mariano Narodowski

Enero de 2014

Agradecimientos

La presente Tesis es el resultado de un esfuerzo personal y su vez es el resultado de un trabajo conjunto, en el cual, directa o indirectamente, participaron amigos, compañeros, profesores, opinando, corrigiendo, dando ánimo en los momentos de crisis y acompañando en los momentos de felicidad.

Agradezco a la Universidad Torcuato Di Tella, en el nombre de la Directora del Área de Educación, Dra. Claudia Romero, por la oportunidad de formación académica de excelencia y a dicha Universidad y al programa PROFOR del Ministerio de Educación de la Nación por el apoyo financiero brindado.

A la Organización ORT Argentina y al Colegio Nacional de Buenos Aires les agradezco el apoyo y el estímulo a mi tarea.

Agradezco muy especialmente a mi director de tesis Prof. Dr. Mariano Narodowski por fomentar y apoyar en todo momento mi formación, por compartir su experiencia y conocimiento y por haber confiado en mí.

Agradezco también a Mauro Moschetti por los consejos, la ayuda y el ánimo que me brindó.

Al Prof. Mariano Palamidessi por su invaluable aporte intelectual y sus atinados comentarios y sugerencias.

Les debo también mil gracias a mis compañeras y compañeros del posgrado de la UTDT, fueron dos años de tardes divertidas y charlas compartidas como también a todos los profesores, cómplices de esta hermosa aventura que significó la maestría.

Por último, pero no menos importante, agradezco a mi familia por haberme inculcado el valor del esfuerzo y la importancia del estudio.

Abstract

Este trabajo tiene como objetivo describir las percepciones vinculadas a la construcción de criterios que responden a identidades de clase y culturales, en relación a la elección de escuela, por parte de padres y madres con hijos en edad escolar, que viven en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y que envían a sus hijos a escuelas secundarias públicas, teniendo recursos económicos como para enviarlos a una escuela privada.

Si bien es probable que su existencia sea estadísticamente poco relevante, la importancia de su estudio estaría ligada a la conformación de discursos e identidades contraculturales que avalan la decisión tomada en detrimento de la práctica mayoritaria para su sector social. Por ello, la pregunta que guía este trabajo es cuáles son los motivos que explicitan quienes quedan pudiendo salir y en qué medida la elección de escuela pública contribuiría a la construcción de identidades ligadas a lo público.

Palabras clave: Argentina, elección de escuela, educación pública, clase media, identidades.

Contenido

<i>Introducción</i>	5
Capítulo 1	7
EDUCACIÓN PRIVADA Y CUASI MONOPOLIO ESTATAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO	7
El crecimiento de la matrícula de la educación privada en la argentina	7
El cuasimonopolio estatal del sistema educativo.....	16
Capítulo 2	19
LA CUESTIÓN DE LA ELECCIÓN DE ESCUELA	19
La investigación académica sobre school choice	19
Capítulo 3	23
LA CUESTIÓN DE LA ELECCIÓN DE ESCUELAS EN LA ARGENTINA	23
Elección de escuela desde un enfoque sistémico	23
Elección de escuela: un modo de habitar la sociedad	24
Capítulo 4	30
REGISTROS TEÓRICOS DE LA ELECCIÓN DE ESCUELA	30
La elección de escuela en el enfoque neoclásico y neoinstitucionalista del análisis de los sistemas educativos.....	31
La elección de escuela como derecho	32
La elección de escuela como “privilegio de clase”	34
La elección de escuela como construcción de identidad reflexiva.....	36
Capítulo 5	43
MARCO METODOLOGICO	43
OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS	43
Objetivos general y específicos.....	43
Hipótesis del trabajo y objetivos	43
Método	44
Descripción de la muestra.....	46
Capítulo 6	47
LA ELECCIÓN DE ESCUELA	47
La escuela estatal es buena porque es estatal.....	47

No debe pagarse por educación porque es un derecho.....	55
La escuela pública es pluralista.....	58
La escuela pública es socialmente transformadora	60
Lo escuela pública como contrafigura de “lo privado”	64
Hay grietas en la escuela pública democrática	65
CONCLUSIONES.....	70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	I
Anexo I.....	X
Anexo II.....	XIII

Introducción

En las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI, se ha observado en la Argentina un relevante crecimiento de la matrícula de las escuelas privadas en detrimento de las escuelas de gestión estatal (Narodowski & Moschetti, 2013), consolidando una tendencia de salida del sector estatal que viene produciéndose desde los años sesenta del siglo XX (Narodowski & Andrada, 2004). Este escenario muestra que una parte significativa de las familias con hijos en edad escolar migran de la escuela pública a la escuela privada o directamente deciden la matriculación privada de los hijos como primera opción, a pesar de que la escolarización de los padres hubo de transcurrir en escuelas públicas (del Cueto 2001 & Gamallo: 2011) y de la garantía de gratuidad que brinda la Constitución Nacional y las leyes vigentes respecto de la asistencia escolar desde el preescolar hasta la escuela secundaria (Sabsay, 1997); (Pagano, Sverdlick & Costas, 2007)

Este fenómeno ha sido interpretado por Narodowski (2008) a partir del concepto de “salida” de Albert Hirschman (1977) y del de “cuasimonopolio” estatal del sistema educativo (D’Aspremont & Gabszewicz, 1985). En esta perspectiva, el crecimiento de la matrícula privada del sistema educativo argentino no se explica meramente por opciones sociológicas o tendencias culturales ocultas sino que las mismas, en todo caso, proveen de contenido a variables estructurales que diseñan un modo específico de provisión del bien educación. Esta hipótesis, corroborada en trabajos recientes (Moschetti, 2013; Narodowski & Moschetti, 2013; Narodowski, Moschetti & Alegre, 2013), se confirmaría en la medida que la evidencia de investigación muestra que la escuela pública se va convirtiendo gradualmente en un espacio para los sectores de menores recursos mientras que a las escuelas privadas “salen” los sectores medios y altos (Narodowski & Nores, 2000; Gasparini, Jaume, Serio & Vázquez, 2011; Narodowski, Moschetti & Gottau, 2013). Desde una visión socio-histórica (Narodowski, M, 1999; Morduchowicz, 2000), la disminución de la matrícula pública estaría más bien relacionada con el rol de estado y el ocaso de la escuela moderna- homogeneizadora, universalizante- como agente civilizador, la cual apuntaba a formar un único modelo de hombre.

Si hacemos un análisis desde la perspectiva de la demanda, se podría inferir con Fernández Enguita (2002) que la opción de elección de escuela pareciera estar directamente vinculada con el nivel socioeconómico de las familias: solo quienes no pueden pagar educación privada elegirían ir a la escuela pública. Ésta presunción estaría sostenida por investigaciones cualitativas (Tiramonti, 2004; Ziegler 2004) que avalan diversas estrategias de las elites y de los sectores medios para elegir lo que consideran las mejores escuelas para sus hijos.

Si bien por un lado los estudios antes mencionados muestran que el sector privado está compuesto por sectores de la sociedad que tienen capacidad de salida, la existencia de muchas familias pertenecientes a sectores medios y altos que matriculan a sus hijos en escuelas públicas no debe ser desconocida. La referencia no es -solamente- a las escuelas comúnmente llamadas “tradicionales”, como las escuelas universitarias que cuentan con un riguroso examen de ingreso para la educación media (Scialabba, 2006; Tiramonti, 2007) sino a aquellas escuelas públicas regulares, a pesar de poseer los recursos económicos para enviarlos a escuelas privadas.

No se poseen datos acerca de la magnitud cuantitativa de este grupo de *electores de escuela pública de clase media* y es probable que su existencia sea estadísticamente poco relevante. No obstante, la importancia de su estudio estaría ligada no a su carácter cuantitativo sino cualitativo. ¿Cuáles son las principales razones o motivaciones que orientan y/o fundamentan la elección de escuelas públicas por parte de padres cuyos hijos están en edad escolar media en la ciudad autónoma de Buenos Aires? ¿Es la identidad social de estos grupos un factor importante a la hora de elegir, estimando allí la valoración de lo público por sobre lo privado y la identificación con la educación pública como tradición? ¿O podría haber también razones que incluyan un simple cálculo económico o financiero? Y finalmente, ¿Los discursos e identidades que se construyen en ese proyecto de elección tienen chances de conformar una propuesta política consistente para toda la clase media que ponga en riesgo el modelo cuasimonopólico estatal del sistema educativo o se trata, apenas, de una expresión políticamente poco relevante?

Capítulo 1

EDUCACIÓN PRIVADA Y CUASI MONOPOLIO ESTATAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

El crecimiento de la matrícula de la educación privada en la argentina¹

En este capítulo nos concentraremos en el análisis del comportamiento de la matrícula privada en el periodo de 1994-2011² para comprender el contexto socioeducacional en el que tienen lugar las elecciones de escuela pública que aquí se habrán de estudiar. En línea con el modelo teórico que sustenta nuestra investigación, el cual será presentado en detalle en los capítulos siguientes, el incremento de la matrícula del sector privado se contemplará en relación con el comportamiento y características del sector público, lo cual implica mirar al sistema educativo en su compleja totalidad, a fin de comprender y dar cuenta del eje principal sobre el que se basa el concepto de cuasimonopolio estatal: que lejos de competir, el sector público y privado conforman una dinámica articulada que asegura la provisión del servicio educativo a toda la población (Narodowski, 2008).

Analizaremos a continuación las características del comportamiento de la matrícula tanto pública como privada en dos periodos: 1994-2000 y 2000-2011. El objetivo de dicho análisis es mostrar que tanto para el total del país como para CABA existe una marcada tendencia de salida del sector estatal hacia el sector privado. A fin de lograr dicho objetivo, analizaremos el comportamiento de la matrícula en clave sistémica: (a) Evolución de la matrícula del sector

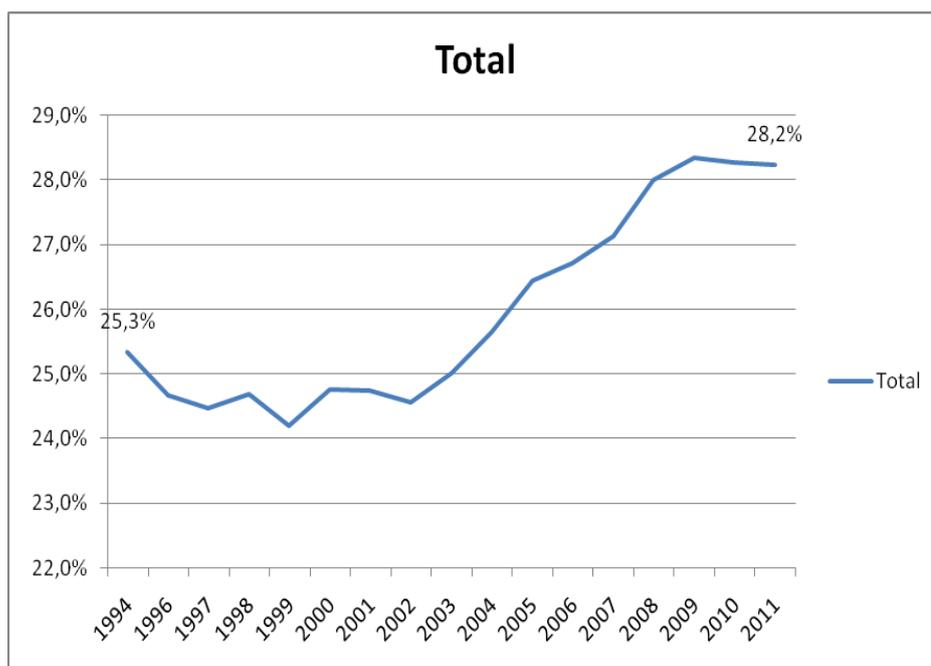
¹ Nos circunscribimos al análisis del período 1994-2011 por motivos de rigor estadístico. La Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) comenzó a relevar y sistematizar la información de la cantidad de alumnos en el sistema privado y su apertura por jurisdicción a partir de 1994. Los datos previos disponibles muestran inconsistencias y no cuentan con la apertura por jurisdicción.

privado de educación común (1994-2010) como porcentaje del total, (b) Evolución de la matrícula en el sector privado como porcentaje del total 1994-2011, CABA, por nivel, (c) Crecimiento de la matrícula privada de educación común en 4 las jurisdicciones con mayor densidad -65% de la población del país, (d) Crecimiento de la matrícula privada de educación común en jurisdicciones menos pobladas, (e) Variaciones porcentuales de las matrículas estatal, privada y total por jurisdicción (1994-2010) y (f) Composición social de la matrícula de la educación pública y privada.

a) Evolución de la matrícula del sector privado de educación común (1994-2011) como porcentaje del total.

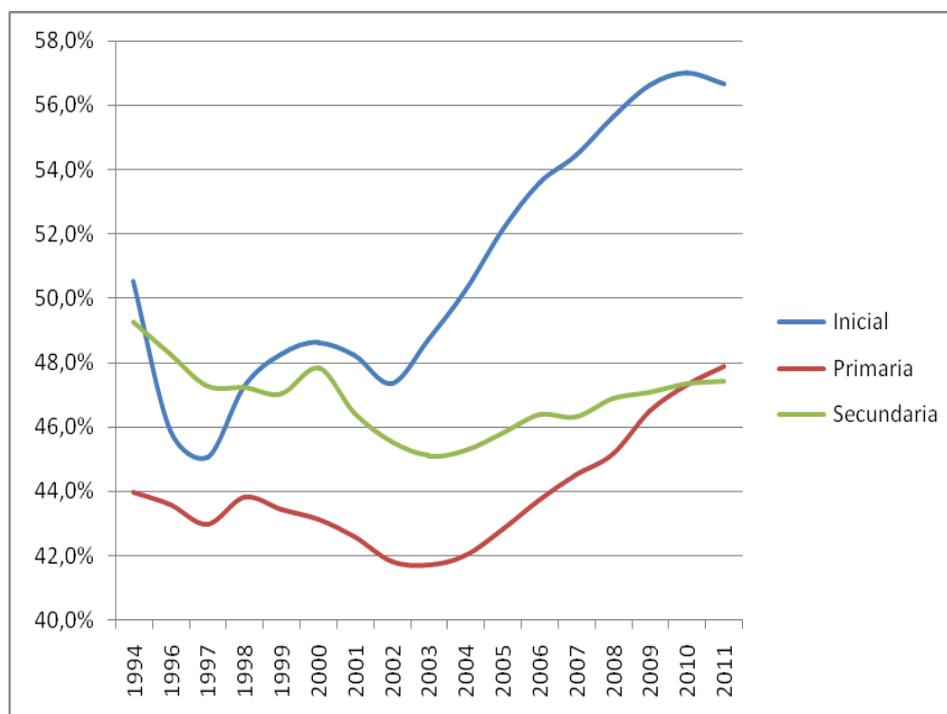
Si analizamos el comportamiento de la matrícula del sector privado en términos relativos a la matrícula total (estatal y privada) se puede observar una significativa diferencia entre los períodos 1994-2002- en el cual la participación del sector privado llega a 24%- y el periodo 2003-2011, periodo que culmina en 2010 con 28,2%. Como el cuadro lo demuestra, no se registra crecimiento sostenido hasta 2003. Sin embargo, a partir de 2003 se acelera el crecimiento Ver gráfico 1 y 2.

Gráfico 1: Evolución de la matrícula del sector privado de educación común (1994-2010) como porcentaje del total.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Di-NIECE- Ministerio de Educación de la Nación.

b) Evolución de la matrícula en el sector privado como porcentaje del total 1994-2011. CABA. Por nivel. Grafico 2



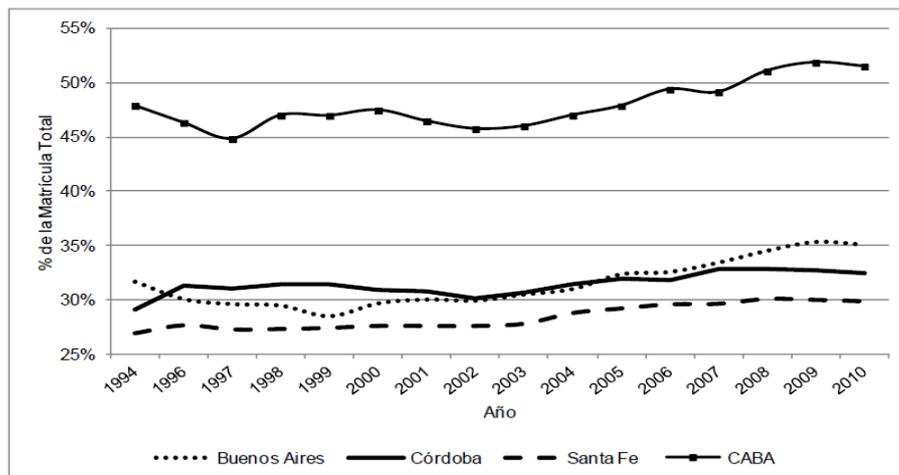
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Di-NIECE- Ministerio de Educación de la Nación.

Una mirada sobre el gráfico 2 nos muestra una marcada tendencia de crecimiento de la educación privada en CABA en general así también como para cada nivel en particular. Para el caso de nivel inicial, se puede observar un crecimiento errático para el periodo 1994-2002: una fuerte caída entre 1994-1997, punto en el que comienza a repuntar, llegando en 2003 a estar por encima del 50% (porcentaje inicial en 1994). Para el período 2003-2011, se puede observar un crecimiento constante. En lo referente al nivel primario, inicia con 44% y si bien muestra una caída hasta el año 2003, a partir de ahí crece en casi 8 puntos porcentuales hasta llegar a 48% en 2011. Si analizamos la matrícula de nivel secundario, podemos ver una escasa disminución de apenas 2 puntos porcentuales, lo cual distribuido en 10 años nos ayuda a concluir que la matrícula en el sector privado se ha mantenido estable. Una hipótesis que podría explicar el no crecimiento es la incorporación de nuevos sectores a la educación media en los años 90, que son los sectores de menores recursos, sumado a una fuerte deserción en 2001 y 2002 por la crisis y el costo de oportunidad, aunque a partir de 2003 crece en forma constante.

c) Evolución de la matrícula del sector privado por jurisdicciones con mayor densidad.

A continuación presentaremos el crecimiento de la matrícula del sector privado en las jurisdicciones que concentran al 65% del total de la matrícula del país: Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Gráfico 3: Evolución de la matrícula del sector privado de educación común. Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1994-2010) como porcentaje del total.



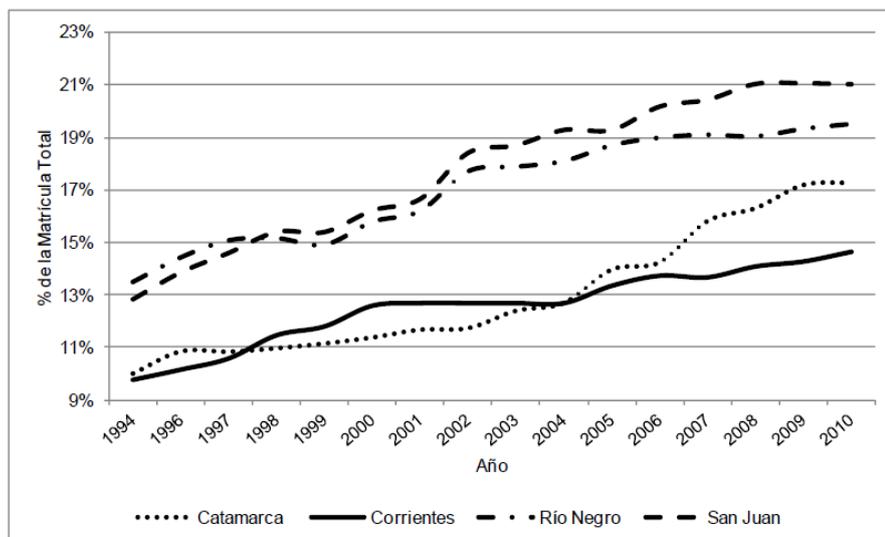
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la DiNIECE – Ministerio de Educación de la Nación

Para el caso de ciudad de Buenos Aires, a partir de 2008, se alcanzan tasas incluso superiores al 50%. Para el caso de las otras tres jurisdicciones, si bien sus índices se encuentran por debajo de dicha cifra, sus tasas de participación son superiores al resto del país. Sin embargo, las 4 jurisdicciones evidencian una tendencia de crecimiento errático para el periodo 1994-2002 y de crecimiento sostenido a partir de 2003.

d) Evolución de la matrícula del sector privado por jurisdicciones con menor población.

Si volcamos la mirada hacia jurisdicciones menos pobladas podemos observar algunas características singulares en lo referente al proceso de privatización.

Gráfico 4: Evolución de la matrícula del sector privado de educación común. Catamarca, Corrientes, Río Negro y San Juan (1994-2010) como porcentaje del total.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la DiNIECE – Ministerio de Educación de la Nación

En primer lugar, se advierte una tendencia de crecimiento sostenido y no se evidencia ninguna ruptura o punto de quiebre significativo. En términos porcentuales de crecimiento absoluto, San Juan pasa de un 13% en 1994 a un 21% en 2010, Río Negro y Catamarca logran un avance de 7 puntos porcentuales mientras que en Corrientes el incremento absoluto es del 6% para la serie analizada.

e) Variaciones porcentuales de las matrículas estatal, privada y total por jurisdicción (1994-2010).

En el siguiente cuadro (Grafico 5) se puede evidenciar las variaciones porcentuales en lo relativo a la matrícula de todas las jurisdicciones, para ambos sectores durante el periodo 1994-2010.

Grafico 5: Variaciones porcentuales de las matrículas estatal, privada y total por jurisdicción (1994-2010).

Jurisdicción	Privada	Estatal	Total	Privada vs Estatal
Buenos Aires	39%	19%	26%	20%
C.A.B.A.	21%	4%	12%	16%
Catamarca	148%	31%	43%	117%
Chaco	88%	40%	44%	48%
Chubut	40%	38%	38%	2%
Córdoba	38%	18%	24%	20%
Corrientes	97%	24%	31%	73%
Entre Ríos	39%	14%	20%	25%
Formosa	64%	35%	37%	29%
Jujuy	103%	15%	23%	88%
La Pampa	80%	11%	20%	69%
La Rioja	96%	38%	43%	58%
Mendoza	56%	20%	26%	36%
Misiones	73%	34%	41%	39%
Neuquén	116%	17%	25%	99%
Río Negro	69%	9%	17%	60%
Salta	62%	39%	43%	23%
San Juan	110%	16%	28%	94%
San Luis	58%	47%	49%	10%
Santa Cruz	79%	55%	58%	24%
Santa Fe	17%	1%	5%	16%
Santiago del Estero	57%	24%	28%	33%
Tierra del Fuego	208%	50%	69%	158%
Tucumán	29%	34%	33%	-5%
Total País	40%	21%	25%	19%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Di-NIECE- Ministerio de Educación de la Nación.

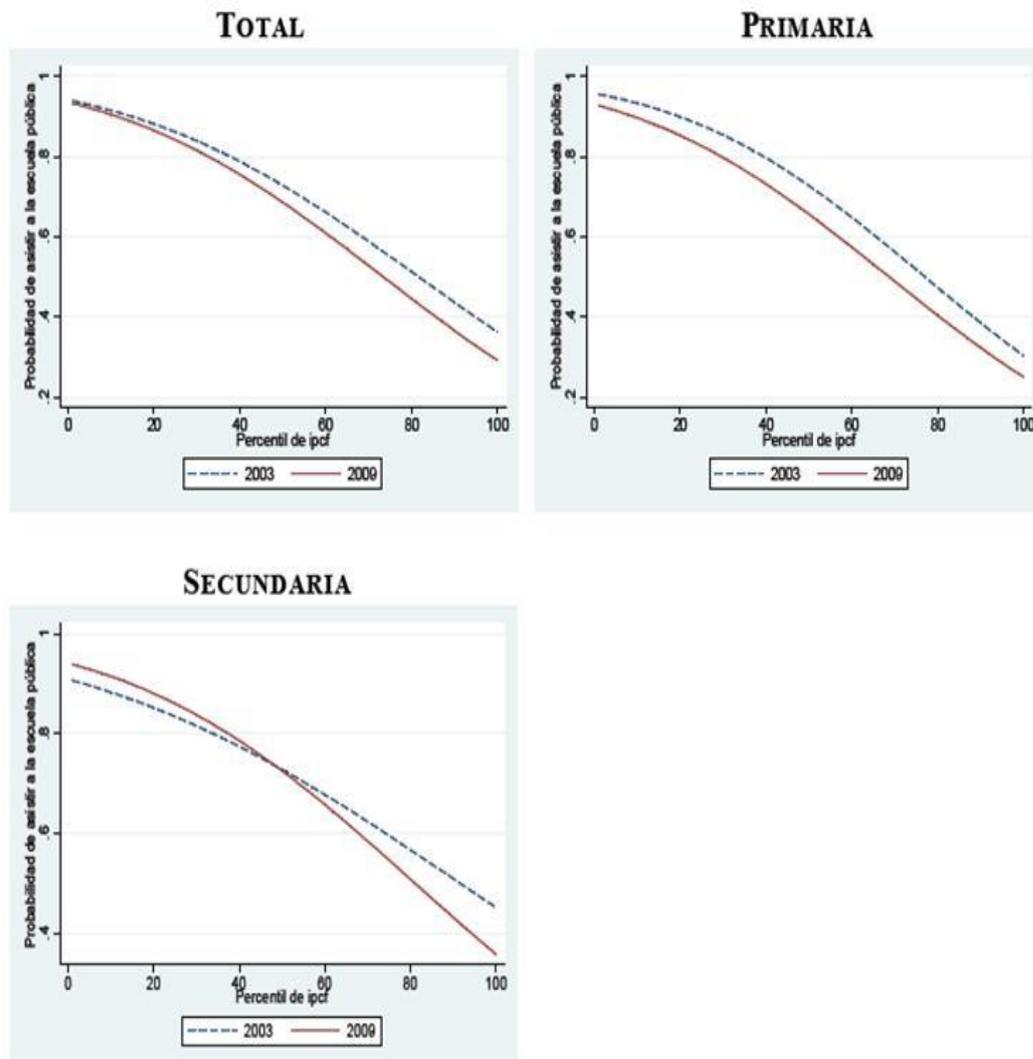
De acuerdo a lo observado podríamos afirmar que con excepción de Tucumán el incremento de la matrícula pública ha sido menor que la privada. Este cuadro corrobora que el proceso de privatización de la educación en la Argentina atraviesa todas las provincias y sus respectivas políticas educativas. Recordemos que la Argentina presenta una administración provincial de sus sistemas educativos y, además, que cada provincia muestra marcadas diferencias respecto de las otras, respecto de su nivel de crecimiento económico y de otros datos sociales vinculados al empleo y la pobreza, sumado a las diferencias político-partidarias en los diferentes gobiernos. A

pesar de esta heterogeneidad, la matrícula privada crece en todas las provincias.

f) Composición social de la matrícula

Algunos trabajos recientes demuestran con datos estadísticos la correlación entre el ingreso per cápita y la probabilidad de inscribirse en una escuela pública para el periodo 2003-2009 (Gasparini, Jaume, Serio & Vázquez, 2011). De acuerdo al modelo econométrico utilizado, los autores señalan que la probabilidad de asistir a una escuela pública disminuye a medida se incrementa el ingreso per cápita. El siguiente gráfico muestra que entre el primer y decimo decil hay una brecha de 60 puntos porcentuales en la probabilidad de asistir a una escuela pública.

Gráfico 6: Análisis condicionado de probabilidad de asistir a la escuela pública en Argentina.



Fuente: Gasparini, Jaume, Serio, & Vázquez, 2011.

Nota: Las estimaciones se realizaron con un modelo probit de probabilidad de asistir a un colegio público utilizando el número de miembros y la edad como variables de control, considerando estas variables fijas en su valor medio.

Así, por un lado estos estudios prueban que el sector privado se encuentra habitado por aquellas familias que poseen capacidad de 'salida' en términos de Hirschman y correlativamente solo un pequeño número de familias con recursos económicos permanecen leales a la educación pública. Por otro lado, el sector público de la educación argentina está compuesto principalmente por sectores de bajos recursos. Podríamos concluir pues, a partir de un estudio reciente (Narodowski, Moschetti & Gottau, 2013), que el sistema educativo argentino contiene un alto nivel de segregación socioeconómica: los sectores de menores recursos hacen uso de la educación pública y gratuita y los

sectores medios y altos salen del sistema monopólico estatal y optan por educación privada para sus hijos.

En vista de dicho esquema, debemos destacar que tanto los sectores medios y altos como los sectores de menores recursos no representan sectores necesariamente homogéneos, sino que existen diferencias al interior de cada sector. Sin embargo, en términos de nivel de ingreso como proxy de su posición socioeconómica, la escuela pública se encuentra mayoritariamente poblada por sectores de bajos recursos.

Una mirada crítica hacia las cifras hasta aquí presentadas nos ilustra acerca de un sistema de provisión de la educación en el cual hay una marcada tendencia hacia la *salida* del monopolio estatal por parte de quienes poseen recursos. Lo cual daría lugar a pensar que en la escuela pública solo permanecen quienes no tienen recursos de salida. Sin embargo, al poner a prueba el modelo de cuasi monopolio estatal de provisión del bien educativo se pudo observar una contra tendencia por parte de un sector de la sociedad que aun teniendo recursos opta por quedarse o ser *leal* a la escuela pública.

El cuasimonopolio estatal del sistema educativo

Llamamos ‘cuasi monopolio estatal’ a la resultante del conjunto de la provisión del servicio educativo que consta de un sector “tradicional monopólico” controlado por el Estado en términos de regulación, financiación y provisión y un nuevo sector conformado por quienes están dispuestos a pagar por una educación que ya tienen paga. A este sector lo llamamos “sector de salida”. En la Argentina, este proceso, proceso comienza a evidenciarse con más claridad a partir de 1960 (Narodowski & Andrada, 2004).

En línea con lo planteado por Narodowski (2008 y 2010), la descripción antes mencionada del cuasi monopolio estatal responde a la noción de cuasi monopolio trazada por D’Aspremont y Gabszewicz (1985). La apertura del tradicional monopolio estatal estaría dada, en parte, por la propia insuficiencia del Estado en relación al incremento de la demanda dentro de la propia estructura monopólica. Este nuevo sector lejos de competir con el sector

tradicional conforma con él una dinámica articulada, garantizando su perdurabilidad. Esta doble provisión aseguraría, por un lado, una mayor oferta pedagógica y por otro lado actuaría como “bail out” en el sentido que, de no existir la provisión de gestión privada, el estado no podría financiar la educación de la totalidad de la población (Narodowski, 2008; Narodowski & Moschetti, 2012).

En este punto se hace necesario aclarar que el concepto de cuasi monopolio estatal hace referencia también a ciertos rasgos característicos de la postmodernidad, a saber, la pluralidad y la heterogeneidad como meta valor. Así, el cuasi monopolio estatal cumple una doble función: resolver el problema fiscal por medio de la absorción de la explosión de la matrícula, y satisfacer la complejidad y diversidad cultural de la demanda, o al menos de una parte de ella.

El cuasi monopolio estatal como sistema de provisión del servicio educativo vendría a redefinir, a su vez, el rol del Estado y su intervención en la educación. Por un lado, el Estado puede limitarse a ofrecer un marco regulatorio y financiamiento total o parcial para el sector de salida. Los criterios de financiamiento estarían determinados en relación a la funcionalidad de las instituciones de salida y su grado de contribución al sostenimiento del sector tradicional por parte del gasto público.

En la Argentina, y a diferencia de otros sistemas educativos, en el financiamiento a la educación se subsidia únicamente a la oferta (a las escuelas) y no a la demanda (no a los padres electores de escuelas) (Rivas & Mezzadra, 2010). De esta manera, el sostenimiento financiero estatal del sector de salida está dado más por un aporte en el descenso de los precios que en el empoderamiento directo a las familias para la elección de escuelas.

Una segunda mirada, pero no menos importante estaría puesta en la creación de salidas internas, flexibilizaciones dentro del propio sistema tradicional. En este caso la salida estaría dada ya no para quienes pueden costearla sino para quienes demandan ofertas pedagógicas diversas. Es el caso de las *Charter Schools* en los Estados Unidos o en Canadá. De este modo, el cuasi monopolio estatal parece otorgar respuestas no solo al problema de un crecimiento de la demanda en términos cuantitativos sino

también al problema de una creciente heterogeneidad al interior del propio sistema educativo.

Así, el constante crecimiento de la matrícula de colegios de gestión privada ha venido a re-definir el lugar de la escuela pública tradicional especialmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: el 54,3 % de la población se matricula en la educación privada. Esto hace que desde una perspectiva sociológica, quienes quedan en la escuela pública representen el sector socioeconómico más desfavorecido.

Sin embargo, si bien es verdad que quienes no pueden pagar escuela privada no tienen otra alternativa que la escuela pública, hay quienes pudiendo pagar una cuota mensual optan por la educación estatal gratuita. Por eso, la pregunta que guía este trabajo es quienes quedan pudiendo salir y qué motivos rigen esa elección. En segundo lugar, en qué medida la elección de escuela pública contribuiría a la construcción de determinadas identidades. El valor de esta investigación reside en “echar luz”, sobre los motivos que subyacen en esta suerte de “contra-tendencia”, entendiendo que la tendencia predominante de elección de escuelas por parte de la clase media de Buenos Aires en los últimos 20 años ha sido elección de escuela privada. Además, su estudio permitirá comprender con mayor profundidad la dinámica de la elección de escuelas, sus razones como así también aportar nueva información sobre sectores diversos del cuasimonopolio.

Como muestran estudios (Scialabba, 2006) la escuela pública ha venido sufriendo un cierto desprestigio por parte de la percepción de las clases medias y medias altas que ya no la eligen. Así, el presente trabajo haría un gran aporte en el estudio de las cualidades positivas, valores y puntos fuertes de la escuela pública por parte de aquellos sectores de clase media que aún la vienen sosteniendo.

Capítulo 2

LA CUESTIÓN DE LA ELECCIÓN DE ESCUELA

La investigación académica sobre school choice

La cuestión de la elección de escuelas (*school choice*) ha sido uno de los temas más relevantes y a la vez controversiales en la producción académica internacional en educación en los últimos 30 años. Se trata de estudios que abordan temas sociológicos, económicos, filosóficos y pedagógicos adscriptos a diversas teorías, filosofías y posiciones ideológicas. Estudios cuantitativos y cualitativos que usan fuentes primarias, secundarias o evidencia historiográfica. Una magnitud de la enorme cantidad de trabajos puede darlo desde la base JStor, que al 20 de octubre de 2013 cuenta con 514,113 papers que abordan el tema de “school choice” en el título hasta la misma existencia de Journals académicos especializados directamente en el tema como el *Journal of School Choice*.

Si bien buena parte de la producción académica parece constituir un efecto de las políticas explícitamente pro-choice llevadas a cabo en varios países como Nueva Zelanda, Inglaterra o Suecia (Whitty, Power, & Halpin, 1999; Gordon & Whitty, 2002) el tema excede a la evaluación de la aplicación de políticas públicas (Ball, 2006; Ball & Youdell 2008;) o a la evaluación de su no aplicación (Gintis, 2002) y se posiciona respecto de procesos más amplios: la reformulación del Estado (Bolívar, 2003), la aparición de opciones y preferencias en sociedades de consumo (Narodowski, Nores, Andrada, 2002), procesos de segregación socioeconómica (Gorard, 2002), avances del neoliberalismo (Apple, 2004), emergencia de una moral managerialista en las prácticas educativas (Ball, 2004), libertad de enseñanza (Torrendell, 2007); conformación de identidades culturales en la educación (Bernstein, 1997); el problema urbano en la educación (Henig, 1994; Ryan & Heise, 2002; Fernández Esquinas, 2004); posiciones de clase (Davies, 2004); la posición de

las familias como consumidores (Langouët, & Léger, 2002) y muchas otras dimensiones de análisis más. El libro *The Globalization of School Choice* (Forsey, Davies & Geoffrey, 2008) bien puede dar una resumida y esquemática síntesis de estas vertientes. Una revisión exhaustiva de la literatura implicaría un proyecto de investigación en sí mismo.

Sin embargo, podemos concluir que tras el concepto de elección de escuela y tratando de esquematizar todas estas vertientes, se condensan dos líneas relevantes de investigación. La primera, posiblemente la original, es la de los estudios que tienden a proponer medidas de política educativa pro mercado como forma de mejorar la eficiencia, la equidad y la calidad de la educación fomentando la introducción de regulaciones de mercado en un sistema educativo (y la conformación de un cuasi mercado educativo). Esta línea, probablemente fundada en los años 40 del siglo XX pero que muestra en el trabajo de Chubb & Moe (1991) su nave insignia, tuvo su apogeo histórico entre los años ochenta y noventa del siglo XX con las reformas educativas pro choice en Inglaterra y Gales, Nueva Zelanda, Chile y Suecia, y generó también un conjunto de estudios críticos a la llamada *marketization* de la educación que también forman parte de esa primera línea. Un caso específico, entre miles, podría verse en el estudio realizado por Gorard y Fitz (1998), llevado a cabo en el sur de Gales acerca de los posibles efectos de la libertad de elección de escuela en la composición social en las escuelas. En su conclusión sostienen que la introducción de reformas pro-choice en Inglaterra y Gales en 1988 han tenido un impacto que si bien podría considerarse pequeño es significativo en términos de consolidación de la estratificación social pre existente. Otro ejemplo, entre una inconmensurable cantidad de papers podría brindarlo el estudio reciente realizado por Olmedo y Santa cruz (2010), quienes analizan los procesos de privatización endógena y exógena y su impacto sobre la propia naturaleza de la educación como bien. Los estudios liderados por S. Ball han marcado una tendencia dentro de esta primera corriente en la que podríamos incluso arriesgar- aún sin evidencia que lo respalde- que los trabajos “anti choice” han superado en cantidad, a los estudios “pro choice”.

La segunda posición presenta estudios que si bien pueden llegar a situarse a favor o en contra de la introducción de mecanismos de mercado en la

educación se interesan menos por los arreglos político-institucionales y más por los mismos mecanismos de elección de escuelas por parte de las familias; es decir, se trata de investigaciones en las que la pregunta es por cuestiones sociológicas y/o antropológicas y menos por cuestiones políticas aunque estas estén presentes en las conclusiones. Así, por ejemplo, Van Zanten (2007) trata el proceso de elección de la escuela por parte de los padres desde la perspectiva de la reflexividad de los actores. En su estudio hace hincapié en tres dimensiones: (a) recolección y acceso a la información, (b) análisis de las causas de los problemas de las escuelas públicas en los barrios, marcado por intereses personales, (c) análisis de las consecuencias de elección de escuelas, el cual muestra la tensión entre la elección como responsabilidad individual y el bien común. En su conclusión, la autora resalta la importancia de tener en cuenta la capacidad de razonamiento de los padres a fin de poder construir modelos interpretativos más amplios y generar un espacio para la democracia deliberativa. Esta segunda postura ha dado lugar también a una enorme cantidad de estudios e investigaciones y a debates académicos que aún no se han cerrado.

El estudio que estamos aquí desarrollando opta claramente por la segunda opción: si bien es indispensable tener en cuenta las regulaciones, las normas y los mecanismos legales y sociales (o los “incentivos” en la jerga de la economía política neoinstitucionalista) el punto central de la investigación es la pregunta por la construcción de la elección de un determinado establecimiento educativo por parte de un grupo de familias.

Más todavía, en esta segunda opción no es indispensable la existencia de mecanismos que explícitamente promuevan la elección de escuela sino que la organización del sistema educativo sencillamente permite hacerlo. Este es el caso argentino donde, como veremos, aunque no haya dispositivos que incentiven a la población a elegir escuelas (no solo no hay programas pro-choice sino que, incluso, la matriculación en una escuela privada no ofrece exenciones impositivas a la demanda) amplios sectores poblacionales sí eligen escuelas (pública o privada) para sus hijos, como hemos mostrado en el capítulo anterior.

En este sentido, este estudio es tributario de los trabajos de Scott Davies y Janice Aurini para el caso canadiense. Ambos autores se han dedicado a profundizar en los mecanismos de elección de escuelas públicas y privadas (sobre todo en la región de Toronto) por parte de familias (sobre todo familias de clase media) y cómo ellas construyen discursos e identidades relativas a la educación pública, a la educación de sus hijos y a sí mismas (Davies,2004; Aurin,(2012).

Capítulo 3

LA CUESTIÓN DE LA ELECCIÓN DE ESCUELAS EN LA ARGENTINA

Elección de escuela desde un enfoque sistémico

En línea con lo planteado anteriormente, Narodowski y Andrada (2004) exploran la problemática de la elección de escuelas en la organización de un sistema educativo sustentada en un cuasi monopolio estatal (con control total de la regulación pero con control parcial de la provisión y financiación de aquellos centros escolares privados que eran/son admitidos por el Estado). Asimismo, Narodowski, M. Nores, M. y Andrada M. (2002) cuestionan qué grupos tienen la posibilidad de elegir y qué grupos no tienen ninguna posibilidad de hacerlo de acuerdo con la oferta educativa, la burocracia estatal y las regulaciones existentes. Dicho estudio confirma que los sectores que pueden pagar escuela privada tienden a abandonar el sector público. Mencionan a su vez la existencia de circuitos informales para conseguir vacante en la escuela pública (Narodowski, 2000b). A la pregunta de qué sectores eligen la escuela de sus hijos nos encontramos con: grupo A: aquellos capaces de financiar la educación privada. Dentro de este grupo está el subgrupo A1: quienes reciben ayuda de la escuela y subgrupo A2: ayuda a la escuela por parte del estado. Grupo B: sectores que cuentan con herramientas de presión para eludir las normas impuestas por el estado. En síntesis, los sectores socioeconómicos desfavorecidos con escasa capacidad financiera o presión institucional parecen estar privados de la posibilidad de elegir la escuela de sus hijos.

Desde la óptica de Narodowski y Nores (2000), el movimiento de matrícula público-privada y la elección de escuela es analizado en términos de oferta y demanda. El análisis de los resultados les permitió demostrar, en primer lugar, que la relación entre necesidades básicas insatisfechas y matrícula pública es claramente positiva. En segundo lugar, que la relación entre oferta de escuelas privadas y matrícula pública es negativa; es decir, a mayores niveles de oferta

privada, la matrícula pública estimada es menor. Con lo dicho anteriormente, es posible concluir que los sectores sociales más pobres de la población tienden a quedarse en el sistema educativo público y no se advierte una salida importante de estos sectores para matricularse en escuelas privadas.

A su vez, si bien el trabajo de Narodowski, M., Andrada, M. (2001) analiza el caso de provincia de Buenos Aires, hace un gran aporte a fin de entender la relación entre clases sociales y elección de escuela. Según esta investigación los sectores de menor nivel de instrucción y de menor nivel socioeconómico son los que no pueden más que matricular a sus hijos en la escuela pública cercana a su domicilio, mientras que los alumnos provenientes de sectores medios y medios altos de la población, clase trabajadora con ingresos que alcanzan o superan el básico salarial y aquellos que son dueños de los medios de producción, tienden a migrar hacia el sector privado y los grupos sociales de mayor capacidad económica poseen estrategias para elegir la escuela usualmente privada que más se adapte a sus preferencias.

En términos sistémicos, el argentino es un sistema de elección de escuelas “sin vouchers”, tal como lo acuñaran Narodowski y Nores (2003): se trata de un modelo que no estimula explícitamente la elección de escuelas (descontando, claro está, los subsidios a la oferta ya reseñados) pero que en su dinámica cuasimonopólica precisa que los sectores con capacidad de elección y recursos económicos, no se “queden” en la escuela pública y “salgan” al sector privado.

Elección de escuela: un modo de habitar la sociedad

La investigación realizada por Veleda (2003) en dos partidos del conurbano bonaerense (General San Martín y Vicente López) sobre las diversas fracciones de la clase media se propone estudiar el comportamiento de las familias frente a la elección de escuela. Para la autora, la segregación y desigualdad tendrían un origen tanto exógeno-relativo a la estructura social-como endógeno- pertinente a procesos propiamente educativos. Entre los principales hallazgos del estudio encontramos que existe una clara relación

entre la oferta educativa y las características socio-económicas de la población, lo cual implica que, de acuerdo a la zona de residencia, las posibilidades de acceso a la educación serían diferentes. Se podría decir entonces que la segregación social o del espacio urbano constituiría un importante factor exógeno de segregación educativa. Por otro lado, las mismas escuelas también harían su aporte en la profundización de la segregación. Según la evidencia recolectada, las escuelas más demandadas tienden a seleccionar su población en función de criterios sociales y escolares. Para la mayoría de los sectores empobrecidos de la clase media, frente a la imposibilidad de optar por una privada, la escuela pública sería la una elección *por defecto*.

Si volcamos la mirada hacia la literatura que intenta comprender los motivos de elección de escuela podemos observar que en términos cuantitativos no abundan los estudios sobre el tema. Sin embargo, su importancia radica en la injerencia cualitativa aportada por varios estudios, algunos de los cuales mencionaremos a continuación.

En su investigación sobre motivos de elección de escuela en familias de todos los sectores sociales de la Ciudad de Buenos Aires Scialabba (2006), observa que las evaluaciones más críticas de las familias están dirigidas hacia la educación en su conjunto en Argentina y las más positivas hacia la educación privada. El 47,5% de la población encuestada consideraba que la calidad de la educación en la Ciudad es “muy buena” o “buena”, el 37,6% “regular” y el 12,6% cree que la calidad de la educación en la Ciudad de Buenos Aires es “mala” o “muy mala”. Tomando como base los datos presentados por Scialabba (2006), al analizar esa situación desde múltiples perspectivas nos encontramos con diferentes resultados:

a) En función del tipo de gestión de las escuelas elegidas, quienes envían a sus hijos a escuelas públicas consideran que su calidad es buena el 60,9%, el 25% regular, y el 11,8% cree que la calidad es mala. Quienes envían a sus hijos a escuelas privadas laicas, el 43% considera que la educación pública es buena 43%, el 33,8% regular y el 21,9% mala. Quienes envían a sus hijos a escuelas privadas religiosas, el 29,9%, considera que la educación pública es buena, 36,4% piensa que es regular, y el 24,4% sostiene que es mala.

b) En función de la edad de los encuestados los menores de 35 años son los que realizan la mejor evaluación de la calidad de la educación en la Ciudad de Buenos Aires: un 60,4% de ellos cree que su calidad es buena, el 32,4% regular y solo un 7,2% considera que es mala. De los mayores de 45 años, 39,9% cree que la educación pública es buena o muy buena mientras que el 67% cree que la educación privada es buena o muy buena.

c) En función al máximo nivel educativo alcanzado por los padres, para el caso de la educación pública, cuanto más alto es el nivel alcanzado (nivel universitario o postgrado) más negativa es la evaluación. En el caso de la educación privada, a mayor nivel educativo de los padres más positiva es la evaluación.

d) Si se desglosan los datos en función de la orientación político-ideológica del encuestado, se observa que aquellos padres que se ubican en el centro son quienes realizan una mejor evaluación de la calidad de la educación en la CBA (54,2% vs. 46,2% centro-izquierda, 38,4% centro-derecha y 47,8% de quienes no se ubican en ninguna posición).

e) En función del nivel socioeconómico, los sectores más bajos realizan una mejor evaluación de la educación pública, mientras que la población de NES alto considera que la educación privada es buena o muy buena (78%) y solo un 48% de este mismo sector alto considera que la educación pública es buena o muy buena.

Scialabba (2006) sostiene que, en Argentina los sectores más desfavorecidos en términos socioeconómicos o de presión institucional pierden la posibilidad de elegir la educación que quieren para sus hijos y solo pueden ir a la escuela pública. En relación a la percepción de calidad, solo aquellas familias cuyos hijos asisten a la escuela pública evaluaban a esta última como mejor que la educación privada y -por el contrario- los padres cuyos hijos asisten a escuela privada, el mayor porcentaje consideraba que la escuela pública ha empeorado o se ha mantenido igual desde la época en que ellos iban a la escuela.

Por su parte, Gómez Schettini (2007) realizó una descripción de los principales motivos mencionados por las familias en la elección de escuela en sectores de muy bajos ingresos en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires.

Su principal objetivo fue abordar los motivos de la elección. En este estudio, el concepto de elección de escuela es concebido más como una práctica social que como una elección meramente racional, dado que en el caso de los sectores de menores recursos, el proceso de elección queda restringido a los factores económicos. Desde esta perspectiva, se plantea una clara distinción entre elección y aceptación. Así, entre quienes aceptan la escuela asignada a sus hijos por el Estado estarían quienes no cuentan con los medios económicos, ni con herramientas informativas necesarias, ni con los medios de presión o influencia social necesarios para poder acceder a las escuelas públicas más solicitadas. Dentro del grupo de quienes eligen estarían aquellos padres que envían a sus hijos a colegios privados confesionales: podríamos decir que a pesar de contar con escasos recursos financieros han tomado la decisión de brindarles a sus hijos una educación privada. A dicha decisión se podrían sumar otros factores, tales como el signo de pertenencia y distinción que representa para los padres el acceso a un círculo privilegiado. Por lo tanto, optan por recurrir a beneficios que ofrecen las instituciones escolares privadas confesionales, a saber, becas. Según las conclusiones arribadas en ese trabajo, la variedad de los criterios de elección guardarían directa relación con la posesión de un determinado capital cultural por parte de los padres y probablemente miembros de la familia. Asimismo, la autora señala que los determinantes de oportunidades escolares se encuentran sujetos a los recursos económicos, culturales y sociales de cada familia, sin dejar de lado cuestiones materiales tales como la cercanía, el comedor, o el transporte. Así, encontramos que el proceso de elección de escuela es un proceso complejo, atravesado por un conjunto de razones, estrategias y redes sociales, que se modifican según el sector social.

Por su parte, el trabajo de Tiramonti (2007) analiza los mandados y sentidos atribuidos a la escuela desde una perspectiva socio-histórica. Así, la representación de la escuela como medio de ascenso social a comienzos del siglo XX tiene su anclaje en la construcción de la escuela primaria y secundaria como dispositivo de regulación y de selección y construcción de la diferencia respectivamente. Del mismo modo, la posterior articulación entre educación y desarrollo enraizada en la teoría del capital humano, partía del supuesto que

una mayor educación escolar aportaría un doble beneficio: individual por un lado, dado que se vería reflejado en salarios más altos y un mayor nivel de desarrollo económico en su conjunto por otro lado. En el interior de la escuela, esta se vio atravesada por el mandato de contención.

Tiramonti, (2007) da cuenta de esta compleja trama mostrando un campo educativo fragmentado, entendido como “*un espacio auto referido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias, las primeras marcan los límites o las fronteras, las otras dan cuenta de la heterogeneidad de estos espacios*”. El fragmento actúa como una frontera de referencia para las opciones escolares” (p.26). Este análisis marcaría un cambio en el proceso de elección de escuelas, el cual ya no sería el resultado de un cálculo racional de costo-beneficio. Según la autora, los valores y creencias que conforman una determinada representación de la realidad, del lugar que se ocupa en ella, de las oportunidades y riesgos, todas estas representaciones e interpretaciones serían elementos determinantes a la hora de elegir. Podríamos decir que el proceso de elección de escuelas se enmarca dentro de un proceso más general de reforzamiento de la pertenencia cultural y no necesariamente de una decisión basada en variables económicas. Familias que se encuentran dentro del mismo nivel socio-económico o la misma clase social (entendida en términos de ingreso) hacen elecciones diferentes. Las diferentes conformaciones valorativas serían los rectores a la hora de elegir una escuela para sus hijos (Tiramonti, 2007). Entre dichas valoraciones, la autora señala: (a) la valoración de lo público representado en términos de resistencia a la mercantilización de la educación; (b) valoración de lo público entendida como única opción de acceso a la educación; (c) lo público como lugar donde se valora el saber y (d) el peso de las tradiciones familiares a la hora de elegir una escuela. Se puede observar entonces que en el proceso de elección de escuelas, el universo socio-cultural y valorativo comparte su espacio con las elecciones meramente racionales. La fragmentación planteada por Tiramonti estaría determinada por la pertenencia a cada grupo socio-cultural, el cual no se limita al nivel socioeconómico o de clase. Así, cada grupo demanda valores y saberes a la escuela de acuerdo a su representación del mundo y subjetividad.

De este modo, la búsqueda de escuela es vista también como una búsqueda de espacios de pertenencia e identidad, un modo de habitar la sociedad (Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. 2007). En el proceso de elección de escuela ya no se evalúa solamente la construcción de un futuro. En términos de Bauman (2000) la entronización del “*hoy*” demanda una gratificación por el tiempo presente.

Capítulo 4

REGISTROS TEÓRICOS DE LA ELECCIÓN DE ESCUELA

Aun acordando que la investigación sobre elección de escuelas posee dos dimensiones posibles (como propuesta de programa o como análisis de las lógicas inmanentes a la elección) es posible advertir un conjunto de miradas que atraviesan una o ambas dimensiones.

De acuerdo a lo expuesto, es posible comprender que el debate actual sobre el tema de elección de escuelas está planteado- en cualquiera de estas dos posiciones aglutinantes- desde una perspectiva ideológica no homogénea. Entre otros estudios, Torrendell (2007) presenta un enfoque crítico sobre los fundamentos y efectos posibles de la elección de escuela y resalta el carácter polisémico del término que hace necesario delimitar bien los conceptos para no caer en ambigüedades o en vaguedades.

Por un lado, nos encontramos con sus impulsores y defensores acérrimos o moderados y por otro lado con aquellos que cuestionan sus beneficios. Sin embargo, dentro del primer grupo, a saber, sus defensores, también se puede ver una variedad de posturas: “neoliberales”, “neoclásicos”, “neoinstitucionalistas”, “libertarios” y hasta “socialistas por mercado” como el caso de Herbert Gintis (2002).

Muy esquemáticamente, los primeros confían en la eficacia social de los mecanismos de mercado, que llevados al campo educativo ayudarían a los más pobres. En el segundo grupo se encuentran quienes consideran que dichos mecanismos quiebran los lazos sociales que debe asegurar la política estatal. El meollo de la cuestión se encuentra en la tensión producida entre la libertad de enseñanza y la libre elección de escuelas.

Para ordenar la cuestión hemos construido una categorización que permite entender a la “elección de escuela” distinguiendo diferentes aspectos que destacan en su construcción discursiva.

La elección de escuela en el enfoque neoclásico y neoinstitucionalista del análisis de los sistemas educativos.

Desde un amplio espectro que va de los trabajos clásicos de (Milton Friedmann y John Savage, 1948) hasta los neoclásicos y neoinstitucionalistas como John Chubb y Terry Moe (1991) se propuso un cambio radical en la provisión y administración del sistema educativo que consistía en la sustitución de regulaciones burocráticas por arreglos institucionales basados en la introducción de elementos de mercado.

En el marco de este escenario, Chubb & Moe (1991) proponen un nuevo modelo de escuela pública basado en la autonomía escolar, que consiste en quitar del medio las burocracias e introducir elementos de mercado en el sistema educativo: competencia entre instituciones y posibilidad de elección. Dichos autores parten del supuesto que hay una relación directa entre el rendimiento escolar y su estructura y organización (Narodowski, Nores & Andrada, 2002a) y que los intereses de los padres deben ser tenidos en cuenta. El eje de la discusión está entre control burocrático versus control del mercado.

Un cambio tan radical en la provisión, administración y regulación del sistema educativo no podía no encontrarse con fuertes críticas. Y así lo fue. Sus detractores sostenían que la investigación de Chubb & Moe tenía una base estadística pobre y su argumentación era demasiado abarcativa como para derribar todo un sistema educativo (Whitty, 1997). Si bien había investigación empírica, esta había sido utilizada para justificar una retórica que supone una eficacia de los mercados.

Desde la perspectiva de Stephen Ball (1999), la introducción de elementos de mercado en el sistema educativo cambiaría el sentido de la educación, no solo en cuanto a qué implica ser profesor sino también en lo relativo a procesos y contenidos de la enseñanza y el aprendizaje. Su mayor crítica apunta a la concepción del mercado simplemente como un mecanismo más eficiente de provisión del servicio educativo, lo cual supone cierta neutralidad. Esta

propagación del mercado como la gran narrativa que define y limita la gran variedad de relaciones al interior de Estado y entre el Estado y la sociedad civil y la economía es lo que Ball (2001) llama el nuevo paradigma. En el actual engranaje de formas institucionales, redes y normas que aseguran una cierta compatibilidad de conductas de mercado este nuevo paradigma juega un rol crucial.

Apple (1996) alega que tanto los neoliberales como los neo conservadores en su defensa de valores del mercado y tradicionales respectivamente, ven en la escuela a la principal responsable de los problemas sociales. El autor analiza las políticas educativas pro mercado no solo como iniciativas del gobierno sino también como resultantes de procesos sociales complejos. Hace referencia al surgimiento de la nueva derecha (Ronald Reagan y Margaret Thatcher) como promotores de lo que él llama “la modernización conservadora”.

El trabajo realizado por Witte (1998) en su investigación sobre el experimento de Milwaukee introduce una visión menos radicalizada sobre las políticas educativas pro mercado. Aduce que todo posicionamiento ya sea a favor o en contra de los programas de elección de escuela (Charter Schools o Vouchers) es igualmente erróneo. Concluye que si bien el programa de vouchers tuvo éxito en el caso de Milwaukee bien podría suceder que el mismo programa surta un efecto contrario en términos de igualdad en otros sectores socioeconómicos diferentes. En síntesis, no convalida la universalidad del sistema de Vouchers o Charter Schools.

La elección de escuela como derecho

Se hace necesario aclarar que la cuestión de la justicia educativa encontró eco en la segunda generación del debate sobre los programas de elección de escuelas y sus efectos en los sistemas educativos, más precisamente en los trabajos de Brighthouse (2000) y Macedo, (2003). Mientras que la primera generación concentró sus estudios en la eficiencia y la competencia (Chubb, & Moe, 1991; Gintis, 2002; Hoxby, 2003; Scout, 2004), la segunda camada

considera a la elección de escuelas como un mecanismo para ayudar a los más desfavorecidos (Viteritti, 2003).

El enfoque de la elección de escuela como derecho tiene su fundamento en la concepción rawlsiana de la justicia, la cual aplicada a los sistemas educativos se basa en cuatro ejes: igualdad de oportunidades, umbral mínimo de aptitudes escolares generales y sociales de los alumnos más desfavorecidos, reducción de las diferencias en los resultados escolares y facilitación de la autonomía personal de los niños (Andrada, 2008). Otro fundamento dentro de esta perspectiva de análisis de justicia al campo educativo es la propuesta por Meuret (1999) y Gerese (2003). Ambos concentran su eje de análisis en el estudio de las desigualdades de funcionamiento de los sistemas educativos. Sin embargo, mientras que el primero sostiene que dichas desigualdades pueden ser corregidas por medio de una acción, el segundo focaliza su atención en las consecuencias negativas tanto en el plano escolar social que dichas desigualdades pueden tener.

En línea con lo planteado anteriormente, Brighthouse (2000) sugiere medidas compensatorias a fin de que los recursos sean utilizados en la educación del alumno específico para el cual han sido destinados, concepto que se dio a conocer como “recursos educativos eficaces” (Andrada, 2008). Dicho concepto parte del supuesto que la elección escolar por sí misma no mejora la equidad de los sistemas educativos, dado que al cambiar el funcionamiento de la demanda por medio de las posibilidades de elección cambia también el funcionamiento del sistema escolar. Por lo tanto, los programas de elección de escuela deberían tener como prioridad a los alumnos más desfavorecidos para hacer valer su derecho de igualdad de posibilidades en cuanto al acceso, tratamiento y resultados educativos.

Esto nos lleva al análisis de la problemática de elección de escuela desde una mirada política. Para los defensores del igualitarismo liberal (Brighthouse, 2000), la educación sería tanto un bien público desde el lado de las externalidades positivas como un bien privado e individual considerando sus beneficios: desarrollo personal, mayores ingresos entre otros. En este sentido, la libertad educativa de los padres tendría una naturaleza instrumental ya que recaería en los padres el derecho a elegir sobre el bienestar de sus hijos. El

Estado por su parte, según Brighouse (2000) debe proveer oportunidades para que los niños desarrollen su autonomía personal.

Brighouse (2000) presenta una nueva teoría de justicia educativa y sostiene que para que haya justicia es necesario que todos los niños tengan la oportunidad de convertirse en personas autónomas, cada persona debe valer por sí misma, y no debe ser tratada simplemente como un medio para un fin colectivo. La elección de escuela es para Brighouse una propuesta que puede contribuir a la justicia social y que es además compatible con otras reformas.

La elección de escuela como “privilegio de clase”

La pregunta que subyace a este enfoque es: ¿quienes eligen y quienes pueden elegir? Un interesante aporte es el realizado por Ziegler (2007) en su investigación sobre las elecciones de escuela de un determinado sector de la sociedad. La autora aborda una perspectiva diferente sobre el proceso de elección escolar al estudiar las elecciones escolares de los sectores de elite. Sostiene que a través del estudio de la excepcionalidad es posible explicar lo general y a la excepción misma y encuentra una estrecha relación entre los cambios estructurales acaecidos en la década de los 90 y la oferta educativa. De acuerdo a la autora, siguiendo a Bourdieu, entiende por elite a los sectores que combinan diferentes formas de capital: económico, cultural y social.

El trabajo de investigación se realizó en tres escuelas: una en la ciudad de Buenos Aires dependiente de la universidad y gratuita y dos en zona norte del conurbano bonaerense, ambas de gestión privada aunque una es de carácter confesional y la otra laica. Las tres instituciones estudiadas gozan de amplia trayectoria y prestigio institucional. Si bien sus modos de gestión son diferentes tienen como objetivo la preparación de sus estudiantes para posiciones de prestigio social y poder (Ziegler, 2007).

El propósito del trabajo fue indagar sobre los objetivos, motivaciones y expectativas de padres y madres y su relación con la reproducción del modo de vida. Entre las principales motivaciones la autora encuentra: la búsqueda de la excelencia académica, el prestigio y la formación tradicional y una preparación

de calidad que garantice acceso a la universidad y la vida profesional. Entre los principales rasgos compartidos por las escuelas estudiadas podemos nombrar: un fuerte control sobre los procesos de socialización, sentimiento de pertenencia a un grupo de status o a un grupo de semejanza por parte de los alumnos, quienes viven el imperativo ideológico de la escuela. La principal diferencia estaría marcada por los sentidos que los padres le imprimen a estas escuelas: (a) la mención a la tradición, la cual opera como mecanismo de conservación de clase, juega un papel importante a la hora de elegir la escuela para sus hijos y es entendida como un bienpreciado, sabiduría acumulada, que es menester conservar y pasar a las nuevas generaciones a fin de oficiar como marco de acción; (b) la formación religiosa: quienes eligen escuelas de este tipo pertenecen a grupos excluyentes en los cuales la matriz religiosa constituye una condición sine qua non para la elección de escuela; (c) la formación bilingüe de alto nivel académico y orientación internacional como condición determinante. Estas instituciones bilingües introducen un aspecto innovador a las escuelas tradicionales como estrategia para desarrollar la competencia y preparar a los alumnos a desenvolverse en un mundo globalizado.

En síntesis Ziegler destaca tres aspectos fundamentales a la hora de elegir estas escuelas: educar para la competencia (escuelas privadas laicas), educar para la conservación y en los valores cristianos (escuelas privadas confesionales) y educar para la distinción intelectual (escuela pública dependiente de la universidad) (Ziegler, 2004).

Así, la elección de escuela en estos sectores de elite sería entendida como una estrategia que dichos sectores emplean para conservar su posición de poder y privilegio. Tanto las familias como las escuelas se enmarcan dentro de una lógica mercantilista y búsqueda de status. La selección es de doble vía: las familias seleccionan a las escuelas que más representan sus intereses y las escuelas procuran elegir a las familias mejor provistas de capital: social, cultural, económico y simbólico, estableciendo así una ruptura con la elección racional y el discurso economicista (Tiramonti & Ziegler, 2008). Quienes eligen escuelas privadas de elite encuentran un escenario acorde para la socialización

de sus hijos. Quienes eligen la escuela pública de elite tendrían una procedencia más heterogénea y móvil.

El concepto de “cierre social” (el cual refiere a Max Weber para aludir los privilegios y beneficios de un grupo que intenta excluir a los otros y construir un monopolio) encuentra su asidero en las extensas jornadas escolares, en sociabilidades en ámbitos acotados y en un núcleo de valores compartido entre la comunidad y dichas instituciones, a saber -compasión, gratificación personal, caridad religiosa- los cuales enseñan una forma de relacionarse con “los otros” (Tiramonti & Ziegler, 2008). Como resultado, según estos investigadores, tenemos una mayor fragmentación educativa que se vuelca a la sociedad y a su vez una fragmentación social que encuentra su nicho en ofertas educativas de elite. No debemos dejar de mencionar que la función de la escuela como mecanismo de integración social no se ve reflejada en dichas escuelas de elite.

Este enfoque fue bien profundizado por Davies (2004); Aurin (2012) agregándole a las posturas anteriores los aportes de Ingelhart (2006) en el sentido de que la elección aparece como un valor en sí mismo. El estudio documenta las estrategias, valores y criterios que las familias de clase social media y alta utilizan a la hora de elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos, a fin de crear situaciones que les resulten ventajosas sin por ello hacer referencia o uso de recursos económicos. Así, resaltan la importancia de la educación y la responsabilidad como valores que deben ser transmitidos de una generación a otra, destacan la importancia de la formación de la personalidad, y consideran altamente positivo exponer a sus hijos a experiencias y culturas nuevas y diversas, cuyo valor formativo sería el desarrollo de una batería de competencias culturales amplia. Se podría inferir a partir de dicho trabajo que los padres enfatizan en todo momento el valor de recursos de base cultural. En segundo lugar, en todo momento creen necesario apoyar los intereses de sus hijos y respetar su autonomía, enseñándoles así el valor de la educación como responsabilidad personal.

La elección de escuela como construcción de identidad reflexiva.

El quiebre de la estructura monopólica estatal o, en otras palabras, la conformación de un mecanismo de salida dentro del monopolio estatal ha dado lugar a una mayor diversidad pedagógica de oferta educativa. Esto hizo que desde la perspectiva de la demanda los padres puedan elegir conforme a sus motivaciones, expectativas, creencias e identidades. Abordar la cuestión de construcción de identidades a partir de la elección de escuela hace necesario la construcción de una serie de ejes y criterios que nos permitan analizar dichas motivaciones y subjetividades.

El estudio de la construcción de identidades ha sido de gran utilidad a su vez para echar luz sobre una serie de procesos sociales, emocionales y cognitivos, así también como relaciones de poder, reconocimiento social y no menos importante para el objetivo de este trabajo, intentar comprender el sentido de pertenencia en los contextos educativos (Coll, & Falsafi, 2010).

En cuanto a la definición del concepto de identidad, abunda la bibliografía al respecto. Desde la perspectiva de Bruner, la identidad sería el “resultado de la participación de la persona en situaciones o contextos determinados” (Coll & Falsafi, 2010:20), mientras que desde la visión de Giddens (1991) ésta sería una forma de situar la persona en contexto, una forma de construcción de la individualidad en entornos socio-culturales, entendida más bien como un proceso relacional, político y social. Desde una mirada similar, para Gergen (1996) y Bruner (1997 y 2002) la construcción del sujeto solo es posible mediante el encuentro intersubjetivo. En este sentido, la percepción del mundo escolar, conforma un relato mediante el cual el sujeto se constituye e identifica, haciendo posible de esta manera una comprensión de su mundo, es decir, su propio contexto. Esta dimensión social de la identidad es tomada a partir de Walter Benjamin (2008), la experiencia narrada pasa a formar parte de lo colectivo y esta narración es entendida como sinónimo de identidad. Por otro lado, Dubar (2002) sostiene que lo que es paradójico del proceso de construcción de identidades reside en que aquello que singulariza a la identidad es lo que a su vez comparte con la alteridad. Desde esta perspectiva, la identidad escolar es diferencia y es también pertenencia. Esta visión debe ser complementada y complejizada por el concepto planteado por Robin (1996), en tanto que los sujetos si bien actúan en función de sus posibilidades,

éstas se encuentran delimitadas por el grado de autoconciencia resultante del contexto en el que los sujetos interactúan y de la lucha política, social y cultural que deben librar.

En línea con lo expuesto anteriormente, Bernstein (1998) plantea que el debilitamiento de la base colectiva de las identidades modernas daría lugar a nuevas identidades que emergen tanto del sector oficial como local o informal. Por su parte, “el mercado” ha creado una serie de recursos disponibles para tales fines. En definitiva, lo que está en juego es una nueva relación entre el Estado y el mercado. De acuerdo a la perspectiva del autor, las identidades pedagógicas son medios utilizados para abordar los cambios culturales y económicos.

Dicho autor (1998) hace referencia a distintos tipos de identidades. Las identidades construidas a partir de los recursos centrados (identidades pedagógicas que se generan por los recursos gestionados por el Estado) pueden ser de dos tipos: (a) las denominadas identidades pedagógicas retrospectivas, las cuales hacen referencia a grandes narrativas nacionales, religiosas o culturales del pasado y tienen como objetivo estabilizar el pasado ante la presencia de un futuro incierto. La educación Uitoto (Colombia) es un claro ejemplo de educación y construcción de identidad retrospectiva. La educación y la vida cotidiana está regulada por modelos paradigmáticos de los tiempos primigenios, al tiempo que dichos modelos brindan identidad y coherencia al grupo. Por otra parte, las identidades pedagógicas prospectivas (b) recontextualizan aquellos elementos del pasado que legitimen un cambio necesario y urgente. Los movimientos sociales que apuntan a la formación de un “nuevo hombre” son un claro ejemplo de identidad prospectiva. El movimiento campesino de los Sin Tierra (Brasil), es una experiencia de lucha y resistencia social a la vez que un proceso educativo de nuevas formas de vida, de una nueva relación entre lo público y lo privado que apunta a la creación de un “nuevo hombre”. Se reinventa el pasado en función de un futuro diferente.

Las identidades descentradas, referidas al mercado y basadas en la competencia individual, aluden a las identidades generadas mediante recursos locales, donde las instituciones gozan de cierta autonomía en relación al uso de sus recursos y se refieren al presente. Son de dos tipos: (a) identidades

descentradas terapéuticas: procuran generar un pensamiento autónomo y responden a un conjunto de teorías de desarrollo personal, social y cognitivo. Por ejemplo, la teoría del “capital” humano que desde una perspectiva individualista y de carácter eficientista de los recursos humanos aboga por la autonomía, entendida como un modo de conocer y de relacionarse. En las Identidades descentradas de mercado (b), la autonomía está orientada a la producción de un output. Se trata de producir una identidad que tenga un valor de mercado, se trata de construir una identidad que refleje las contingencias externas. Las instituciones que se enmarcan dentro de esta identidad, producirán proyectos educativos y prácticas pedagógicas diversas siempre contingentes al mercado, y generarían identidades competitivas, diferenciadas e hipersensibles a su entorno.

Así, vemos que hay tradiciones generadoras de identidades que se resistan a desaparecer, mientras que hay otras emergentes que chocan con las ya existentes. Podríamos concluir entonces que, para Bernstein, a diferencia del sujeto del siglo XX, el sujeto del siglo XXI no se desdibuja en las grandes narrativas. Esta elocución del nuevo sujeto da lugar a una nueva relación entre las diversas identidades pedagógicas donde el referente es la interioridad, donde las identidades “adscritas del siglo XX” (edad, clase social, género) se encuentran debilitadas en tanto recurso para la construcción de identidades. La identidad que otrora gozaba de una base colectiva estable, ahora puede ser fácilmente alcanzable desde una perspectiva individual y, reflexiva que se construye sobre lo social.

Al igual que Bernstein, Dubet y Martuceli (1999) analizan el tema de construcción de identidades desde un enfoque post estructuralista y sostienen que *“las diferencias que se afirman hoy son procesadas por los actores como identidades propias, como modo de subjetivación y de reconstrucción de sí”* (Dubet y Martuceli; pp 271). Entre los factores que provocarían el estallido de identidades sociales estarían: una estructura social cada vez más compleja y una cultura cada vez menos institucionalizada. Así, las antiguas certezas caen y es responsabilidad de los individuos gerenciar con sus propios recursos situaciones diversas. En este sentido, la identidad es entendida como un recurso utilizado ante situaciones diversas y en segundo lugar como resultado

de una correlación (o no) entre lo social y lo cultural, o en otras palabras, el resultado de la interrelación entre la experiencia subjetiva y la realidad socio económica de cada individuo. A fin de ilustrar dicha construcción, menciona tres ejemplos de movimientos identificatorios colectivos: (a) el caso de los inmigrantes o etnia en donde la integración se convierte en una multiplicidad de experiencias “*surgidas de la articulación de movilizaciones económicas, retraimientos y afirmaciones identificatorias*” (pp.279), (b) el caso de la mujeres o género como deseo de poder expresar una identidad femenina la cual vendría a definirse más a través de la preocupación por el otro y (c) grupo etario o edad: en el cual la participación en la vida activa o su posición en el sistema escolar serian factores de alto impacto en la construcción de una experiencia identificatoria.

Dubet y Martucceli proponen tres grandes modelos de estrategias identificatorias, para lo cual toman como eje la tensión entre el Yo público y el Yo privado y parten del supuesto que toda construcción de identidad oculta alguna forma de dominación. Así, en la Estrategia 1 habría una mayor identificación por parte del individuo con el Yo público: recurren a dicha estrategia quienes se encuentran entre las clases más altas o escalafones más altos de la sociedad, quienes a menudo sienten que su experiencia social tiene el respaldo de las instituciones lo cual facilita la formación de una representación identificatoria estable.

Estrategia 2: los actores que recurren a esta estrategia se ven obligados a reconocer su Yo privado. Se forma una tensión entre su Yo público y su Yo privado. A veces se presenta una dualidad ampliamente demarcada y los individuos se ven atrapados entre dos registros diferentes. Como podría ser el ejemplo de un inmigrante no occidental en una cultura occidental.

Estrategia 3: la distancia es tan grande entre las dos dimensiones identificatorias que no logran organizar su experiencia, por ejemplo cuando la tensión entre los intereses personales o particulares y aquello que la escuela ofrece es insalvable. Esta incapacidad de asumir y resolver esta escisión da lugar a expresiones de repliegue sobre sí mismo. En este caso la identidad se da por la ausencia de articulación entre las distintas lógicas. Cuanto menor es

el dominio de la situación, más rígida es la identidad que se conforma, sintiendo que así se protege de la situación de la cual es víctima.

En línea con lo planteado por Dubet y Martucceli (1999), la desinstitucionalización de una sociedad que se presenta como cada vez más compleja y la puesta en cuestión del Estado como garante del funcionamiento eficaz y homogéneo de los sistemas escolares (Narodowski, 1999), hace que las antiguas certezas caigan dando lugar a un estallido de viejas identidades estatalizadas (Lewko, vivir sin estado).

Según dichos autores la construcción de la identidad se da más por el lado de la expresión de la subjetividad. El tema de la identidad exige una nueva articulación entre los individuos y la sociedad teniendo en cuenta que los valores comunes y las identidades colectivas ya no aseguran un principio de cohesión social. La identidad es un trabajo sobre uno mismo. Hoy ni el sistema de clases ni la unidad cultural explican la identidad. A su vez, reconocen que las distintas estrategias provienen de posiciones sociales desiguales.

El tema de la construcción de identidad gira en torno a dos principios: igualdad y libertad entendidas como dos filosofías incompatibles ya que ninguna sociedad en el mundo podrá estar compuesta por individuos totalmente libres y totalmente iguales entre sí (Bobbio, 1993; Bovero, 2006). En el primer caso, la diversidad social tiene que tener como contrapartida la unidad política, para la segunda se trata de permitir la mayor expresión de las diferencias, la integración se concibe en términos sistémicos. No habría ya referencia a lo universal y así la identidad se daría a partir de las diferencias. La acción de cada individuo en la construcción de su propia identidad estaría regulada por un juego de intereses, por el deseo de integración. La identidad ya no puede ser entendida como el cumplimiento de un rol, un programa o un principio general denominación.

Este conjunto de miradas polisémicas sobre la cuestión de elección de escuela, tanto desde la perspectiva de school choice como programa o desde un posicionamiento sociológico que analiza las lógicas propias del proceso de elección, nos permite analizar las motivaciones, e identidades de quienes pueden elegir escuela para sus hijos. Así, podríamos aventurar a decir que existe un entretejido de mecanismos y dispositivos que hacen posible la

elección de escuela por parte de padres de acuerdo a sus necesidades e intereses: (a) introducción de mecanismos de desregulación burocrática y autonomía escolar; (b) elaboración de programas de vouchers y school choice para que todos puedan elegir escuela, (c) introducción de mecanismos de diferenciación que aseguran la posición y privilegio de clase y (d) des homogeneización de la oferta pedagógica, mecanismo que permite la construcción de una identidad reflexiva y social a la vez que crea un sentido de pertenencia, el cual ayuda a acortar la distancia y tensión entre yo público -y el yo privado.

Capítulo 5

MARCO METODOLOGICO

OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS

Objetivos general y específicos

Este trabajo tiene como objetivo describir las percepciones vinculadas a la construcción de criterios que responden a identidades de clase y culturales, en relación a la elección de escuela, por parte de padres y madres con hijos en edad escolar, que viven en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y que envían a sus hijos a escuelas secundarias públicas³, teniendo recursos económicos como para enviarlos a una escuela privada. Al comienzo de la investigación surgieron varios interrogantes, algunos de los cuales podríamos citar a continuación:

- (a) ¿Cuáles son las principales motivaciones explicitadas por los padres y las madres que eligen educación pública?
- (b) ¿Cuál es la percepción y representación que dichos padres tiene de ella?
- (c) ¿Cuáles son los criterios que se construyen y explicitan respecto de la elección de escuela?
- (d) ¿Qué identidad se conforma en dicho proceso de elección?

Hipótesis del trabajo y objetivos

³ En la Argentina, en función de la Ley Nacional de Educación, la categorización de escuelas supone que todas son públicas, unas de “gestión estatal” y otras de “gestión privada”. Atendiendo a una audiencia más amplia, en este estudio vamos a referirnos de acuerdo a los términos usuales en la literatura académica internacional: a las primeras llamaremos “escuelas públicas” y a las segundas “escuelas privadas”

En este sentido, este trabajo pretende contribuir a responder si es la construcción de identidades reflexivas vinculadas a la elección de escuela pública lo que permitiría sostener la escolarización en la escuela pública por parte de familias que podrían solventar financieramente el acceso a la escuela privada. De acuerdo a nuestra hipótesis, estas identidades estarían sostenidas por los siguientes aspectos:

a) Una construcción ideológica de las responsabilidades ciudadanas respecto del compromiso personal con la educación pública que permite una autoafirmación familiar y/o puntualiza como disvalor la elección de escuela privada y las políticas públicas que la sostienen. Es posible que en estos electores de escuela pública, el hecho de la elección de escuelas sea percibida como una suerte de resistencia política o cultural.

b) Una estimación positiva de la oferta curricular, la disciplina y la formación académica de la educación pública minimizando la relevancia de sus críticas o supeditándolas a una comparación con características negativas de las escuelas privadas.

c) Una ponderación positiva de la "heterogeneidad social" que existiría en la matrícula de la educación pública como factor relevante en la socialización de sus hijos.

d) La existencia de tradiciones familiares que refuerzan los procesos de decisión y la construcción identitaria.

De acuerdo a lo expuesto, nos proponemos identificar las principales motivaciones en el proceso de elección de escuela pública, su percepción y representación y comprender los criterios que se construyen e indagar respecto de la posibilidad de construcción de identidades reflexivas, identificando sus marcas discursivas y cotejando sus agonistas.

Método

Para tales fines, se efectuó, en primer lugar, un análisis de datos estadísticos oficiales que permitieron contextualizar la evolución histórica y la situación actual de las familias cuyos hijos de entre 12/13 y 17/20 años permanecen en la escuela secundaria pública común en cualquiera de sus modalidades, tanto

para la Argentina como en la Ciudad de Buenos Aires. Como ya se ha expuesto en secciones precedentes, para esto, se trabajó con base en los datos oficiales de escolarización provistos por el Ministerio de Educación de la Nación (DINIECE, 2010); de los Censos Nacionales de Población y Vivienda 2001 y 2010 (INDEC, 2012a) y la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC, 2012b) y con estudios recientes que procesan y analizan algunas de estas fuentes primarias (Narodowski y Moschetti, 2012).

Para poder cumplir con los objetivos de la investigación fue necesario llevar adelante entrevistas a padres y madres de sectores medios y altos que mandan a sus hijos a escuelas públicas. La unidad de análisis fueron los padres y las madres residentes en la Ciudad de Buenos Aires con hijos en edad escolar y que envían a sus hijos a escuelas secundarias públicas que posean un nivel de ingreso familiar superior a los 8.000 pesos mensuales en 2012, lo cual las ubica en el segmento del 20% de familias con mayores ingresos de la Argentina (INDEC, 2012).

Como en la Argentina el nivel de ingresos de las familias no solo que no es un dato público sino que muchas veces es ocultado o retaceado por motivos disímiles (presión impositiva, inseguridad, entre otros) y la percepción de los actores respecto de su lugar en la pirámide de distribución del ingreso suele auto ubicarse muy por debajo de la realidad (Cruces, Pérez-Truglia & Tetaz, 2011), se entrevistaron padres y madres⁴ que mostraban indicadores usuales en la investigación social para determinar la pertenencia a sectores medios/altos excluida, obviamente, la escuela de los hijos: servicio de medicina privada, automóviles de fabricación reciente, vivienda y barrio en el que viven, lugar, frecuencia y duración de las vacaciones.

Para implementar el trabajo de campo, se tomaron 14 entrevistas semi-estructuradas abiertas hasta alcanzar la saturación teórica. Las preguntas correspondientes se hicieron a 14 familias diferentes en entrevistas de aproximadamente una hora de duración. Se acompaña el formulario de la entrevista que fue probado en dos oportunidades previas al trabajo de campo.

⁴ Las entrevistas se llevaron a cabo entre Agosto y Diciembre de 2013.

Descripción de la muestra⁵

Los resultados de las entrevistas nos arrojan los siguientes datos: el 100% es propietario. En la mayoría de los casos, la madre es profesional aunque no así el padre. El nivel educativo de las madres es en todos los casos terciario o universitario. Salvo quienes eligieron escuela técnica, todos han tenido participación en política actual o en el pasado. Quienes eligen escuela técnica pública para sus hijos son quienes tienen hijos varones. Quienes eligen escuela pública para sus hijos, no los envían a cualquier colegio, sino que hay una selección previa o por cercanía o por perfil de la institución. Son por lo general instituciones que gozan de cierto prestigio o podrían bien considerarse de elite en barrios asociados a clases medias. Pareciera haber una tradición, las madres que asistieron a escuela pública parecen elegir para sus hijos la misma educación. En todos los casos, madres y padres trabajan por lo cual les hubiera resultado más conveniente y cómodo enviarlos a colegio privado doble turno⁶.

Lo barrios de los colegios elegidos son barrios donde vive gente de clase media al igual que los barrios donde viven. Tiene un nivel educativo con secundaria completa como mínimo lo que puede contrarrestar cualquier falencia del sistema educativo institucional estatal.

En la mayoría de los casos los niños de escuela pública entrevistados viven en familias mono parentales por lo que la constitución familiar o el trabajo de los padres no parecieran ser un factor determinante a la hora de elegir colegio público.

⁵ En el Anexo se encuentra el listado de entrevistados y el detalle de sus principales características

⁶ Uno de los déficits de este estudio, y que podrá ser completado en estudios futuros, es que no se ha realizado un abordaje comprensivo de los procesos de elección de escuelas, en los que sabemos, de acuerdo a la literatura existente, que el rol del padre no es equivalente al de la madre. Puede verse a este respecto: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2011.573252#.UtPIQNJWHvE>

Capítulo 6

LA ELECCIÓN DE ESCUELA

A partir de la evidencia recogida en las entrevistas a padres de clase media que envían a sus hijos a escuelas públicas fue posible inferir un conjunto de cinco enunciados (“lemas”) que condensan las motivaciones y criterios de elección de escuela pública y la identidad que dicha elección conforma para la población muestra.

Estos cinco enunciados o lemas son construidos a partir de los testimonios de los entrevistados y como se verá, no son taxativos ni son excluyentes entre sí y buena parte de las características de cada uno de ellos sirve para complementar la explicación de los otros cuatro. De esta manera, es posible agrupar la evidencia para analizarla a la luz de los conceptos y categorías teóricas ya desarrollados anteriormente.

La escuela estatal es buena porque es estatal

Pareciera ser que los criterios que se construyen y explicitan en el proceso de elección de escuela pública coadyuvan en la conformación de una suerte de identidad ‘estatalista’. Su fundamentación tautológica y circular forma parte del núcleo de este lema.

A su vez, esta identidad incluye el compartir una cierta curiosidad e inquietudes por cuestiones sociales, de “compromiso social” y los entrevistados parecen percibir en la escuela pública un medio para canalizarlos.

Por otro lado, las familias dicen valorar el conocimiento e involucrarse directa y personalmente en la educación de sus hijos. Por lo general, siguen una tradición familiar de escuela pública.

Finalmente, este primer rasgo de Identidad ‘Estatalista’ convoca a la llamada “Lucha” Política: todos los entrevistados adhieren a una visión política de izquierda o centro izquierda y participan activamente en la actualidad en

política o al menos expresan haberlo hecho en el pasado; “defienden” a la educación pública de los ataques de “la derecha” y se comprometen con eso.⁷

Al indagar sobre la cuestión del valor de lo estatal, los padres entrevistados arguyen que la escuela pública connota prestigio por sí misma y dicho prestigio estaría dado por una serie de factores considerados de suma importancia. En primer lugar mencionan el nivel académico de los profesores y el alto grado de formación académica que dichas instituciones imparten. De acuerdo a las entrevistas realizadas, quienes eligen escuela pública están muy satisfechos con la denominada calidad educativa y dicen encontrar en ella excelencia académica, especialmente en contraposición a la educación privada, como se puede observar en las siguientes afirmaciones:

“Hay colegios más caros y son esos que no te dejan pasar la puerta si te ven más o menos ...Y esas escuelas definitivamente me parecen que no las elegiría de ninguna manera en comparación con lo que ofrece la escuela pública: calidad educativa. Y te digo que en cuestiones académicas realmente no ofrecen nada superior a lo que ofrecen las escuelas públicas”. (E8)

“No creo que la escuela privada sea mejor que la escuela pública, sí, que tiene más marketing, ofrece quizás más limpieza, quizás no tanto el ausentismo de los docentes en la escuela privada”.

“Pero me parece que la escuela pública es más franca, yo estoy segura que se ve lo que realmente pasa. O sea que si el maestro no fue, yo sé que no fue pero cuando está el maestro, tengo las garantías de que la cosa va bien”. (E5)

⁷ Otro posible déficit de la muestra sea el sesgo ideológico de los entrevistados. La cuestión es que ante esta homogeneidad se intentó contactar familias de clase media que eligiesen escuela pública y que tuvieran un perfil ideológico disímil (o al menos que fuesen explícitamente “apolíticos”) y no se pudo lograr. Después de 10 intentos estableciendo diferentes redes y vínculos se prefirió consignar esta cuestión sin que eso amerite una inferencia.

En segundo lugar, esa educación de calidad académica está siempre atravesada, en el testimonio de los entrevistados, por una alusión constante a una formación basada en el pluralismo. Esto remite en términos más generales a un lema específico “la educación pública es pluralista” pero en este caso remarcan el carácter “formativo” o incluso “académico” más allá de la cuestión ideológica.

“Lo que creo que siempre caracterizo a la escuela pública es el espectro amplio, la diversidad de ideas y los compañeros, de, bueno tenes un montón para elegir y conocer, todo tipo de chicos y profesores había de todo, desde recalcitrantemente conservadores” (E3)

En tercer lugar, pero no menos importante, para los padres electores de escuela pública, esta sigue ocupando el lugar del saber, no solo en términos académicos sino que asocian a la escuela elegida como una institución donde circula el conocimiento científico en contraposición respecto de creencias religiosas.

“Más allá del tema económico fundamentalmente me parece, que lo importante es concurrir a un colegio estatal donde la experiencia es diferente, las cosas que circulan como conocimiento y socialmente son diferentes, es específicamente más enriquecedor el estatal”.

¿En qué sentido enriquecedor?

“La participación política, que los profesores son de buen nivel, que los conocimientos que circulan son otros porque hay menos censura y más libertad, y la posibilidad de encontrarte con chicos de diferentes segmentos sociales.” (E2)

Estos padres que eligen escuela pública para sus hijos parecen ponderar el carácter meritocrático que en ella dicen encontrar y explicitan pretender para sus hijos, rescatar el esfuerzo personal como medio de apropiarse del saber y de lo público.

“Una de las cosas que a mí más me movía que vaya a una escuela del estado era que yo siempre quise que nadie le regale nada”. “Y que él se gane lo que se gane y que no pase de grado o de año porque rompe la pared...” (E 11)

“La escuela pública para mi hijo es una muy buena experiencia social e intelectual en algún punto sabían que tenían que estudiar. É se llevó materias, no se las regalaban, tenía que ponerse a estudiar, se llevó pocas, cosa que para mí fue terrible, yo era buena estudiante.” (E7)

Es importante destacar, que –según los entrevistados- los hijos tienen una gran participación y voz en el proceso de elección de escuela y en todo momento consideran el perfil de su hijo/a en relación a la orientación ofrecida por la escuela media elegida. Esta determinación parece formar parte de lo meritocrático: el hijo es el que elige la escuela (pública) y es el que va a atravesarla en base a su propio esfuerzo:

“entonces ahí teníamos la opción de que xxx fuera al Pele o al Buenos Aires y él no quiso, empezó a hacer el curso de ingreso y dijo yo no quiero esta escuela, no es para mí”. E7

“En realidad el colegio lo eligió el. para Pablo habíamos elegido con el padre el Nacional Buenos Aires porque es prestigioso y público⁸. Él no había elegido ese colegio, y empezó a hacer el curso de ingreso hasta mitad de año, le iba muy mal en ese curso de ingreso porque él no quería ir a ese colegio, y además yo creo que es un, o fue una elección errada por cuanto tendría que haber yo visto el perfil primero, analizado el perfil, primero lo que él quería y después el perfil de chico porque no cualquier chico, eso lo sabemos, puede pasar las barreras.”

⁸ El Colegio Nacional de Buenos Aires es una escuela de enseñanza media, porteña y muy tradicional que depende de la Universidad de Buenos Aires. Para ingresar, los aspirantes de 11 y 12 años de edad deben someterse a un duro curso de ingreso de carácter obligatorio. Como fuera consignado antes, deliberadamente el diseño muestral no seleccionó a padres de alumnos de esa escuela.

Nótese que en el relato, al hijo le iba mal en el curso de ingreso pero no por su falta de talento sino porque no era lo que había elegido.

“Finalmente fue a un colegio público, [...] pero fue más una elección de él en ese sentido, no fue a cualquier colegio que sea público” (E1)

A esto se suman los criterios de elección de escuela basados en la tradición familiar que se construyen y explicitan en el proceso de elección de escuela pública y que coadyuvan a la conformación de una identidad ‘estatalista’.

“Yo iba a escuela rural pública, mamá maestra, hija y nieta de maestra, mi abuela era la directora de la escuela rural del pueblo. Entonces hay una tradición muy marcada, esta antigua tradición de guardapolvo blanco, esa es un poco la tradición de mi casa“. (E 7)

Esta identidad estatalista, parecen incluir una cierta curiosidad e inquietudes por cuestiones sociales y ven en la escuela pública un medio privilegiado para su canalización, especialmente asociado al mérito individual:

“y me gusta mucho también la economía política y las cuestiones que tenían que ver con política. [La elección de escuela estatal] tiene que ver con mi evolución posterior. (...)o para mí siempre fue, y para el padre de los chicos también, siempre fue muy importante la educación, esta idea que con la educación o teniendo educación vos podes lograr muchas cosas” (E1).

“No sé con otros padres que mandan a sus hijos a la escuela pública tengo en común la ideología porque puede ser variada pero sí de apostar a lo público, a que tu hijo no se forme en una elite que no sepa que pasa a su alrededor, al menos que conozcan que se puedan manejar en diferentes ámbitos” (...)

La escuela pública es buena porque forma en la heterogeneidad. Y aquí ya aparece en el dibujo de esta identidad la contraposición con lo privado:

“creo que esa variedad de personas, porque no están tan cuidaditos como uno cree que están en la privada, al menos en la visión que uno tiene, pasan cosas más reales en la pública, de pronto variadas y distintas situaciones económicas”. (E3).

Para estos padres electores de escuela pública, la educación de sus hijos no es un asunto banal y ellos explicitan el involucrarse directamente en ella:

“se había juntado un montón de pintura entonces eso lo tiene que hacer el gobierno de la ciudad, bueno no lo hace, que hacemos ¿nos quedamos esperamos o accionamos. Entonces llamamos a una reunión, de la escuela éramos 20, y dijimos lo dividimos por grado nos juntamos por grado” (E11)

“yo empiezo a conectarme con gente y todas las voces iban al liceo 9, que es un liceo con proyecto 13 que está en Belgrano R, que varias personas de clases media con desarrollo intelectual habían hecho su experiencia ahí con los chicos y estaban muy conformes, mucho actor mucha gente más progre, una escuela media solo secundaria, media manzana, yo ya estaba viviendo acá en Palermo por lo cual me quedaba muy bien”. (E 7)

Como se vio, los padres entrevistados explicitan adherir a posiciones de izquierda o centro izquierda y en su mayoría son muy politizados. Solo algunos pocos se muestran indiferentes en lo relativo a la participación en actividades políticas pero igualmente se muestran como conocedores sutiles de la realidad política.

“Elegí para mis hijos la escuela pública porque soy comunista, corta!”

“Vengo de una familia de izquierda, militante del partido PC, yo me afilié a los 13 años: Milité en el centro de estudiantes en el colegio. Mi tía también, mi tío también. Mi viejo no militaba pero era un tipo de izquierda también y, nada, lo llevo adentro, ahora bueno... 15 años de inactividad política. Aunque en realidad, la política la tengo adentro, nunca falté a una marcha y esas cosas. Y

en noviembre de este año nos acercamos al local [menciona un local partidario de una agrupación política de izquierda] y estamos activos, demasiado activos".
(E 14)

Por esto, expresan compartir una concepción del espacio público en el que está incluida la escuela pública como lugar de participación y acción, y resaltan en todo momento el carácter democrático del espacio público.

"Cuesta como conservar eso público ... como hacerse ... pasa en la escuela hay una cooperadora que si querés a vos la educación de tu hijo te sale 20 pesos por mes; y hay gente que no ve eso , que lo público es hacer una parte de lo público que uno es parte de lo público. Y que uno tiene que apropiarse de eso, ¿no?" (E 12)

En este sentido, la educación es entendida como acción, la cual supone un ciudadano activo.

"Hay como una distancia o que la escuela te tiene que ofrecer a vos y vos como ciudadano no asumir el rol. Hoy hablaba de la democracia representativa y planteábamos una participativa y también tiene que ver con eso: Ahora está con el tema y tuvimos una reunión con toda la escuela para pintar las aulas." (E 12)

Estos padres sostienen que la participación política de los hijos en la vida de la escuela fomenta el debate y la apertura hacia nuevas ideas. Así, al interrogante de cuáles fueron los factores que influenciaron en su decisión de elegir escuela pública la Entrevistada N° 1 responde:

"También el hecho de haber militado en un partido político. Me encontraba con gente de la misma edad y con mis mismo intereses, y en segundo o tercer lugar, con el objetivo de cambiar algo". (E1)

A la pregunta de si fueron los amigos un factor determinante para que estuviera contento en la escuela pública, la Entrevistada N° 2 responde:

“fundamentalmente lo que paso que en los últimos años se puso a militar políticamente entonces paso a tener su grupo de pertenencia en lo política desde la militancia”

“Para mí fue importante la conciencia política por el centro de estudiantes, también cierta cuestión más ligada a la política, el tema de formar parte de una agrupación, tener derechos, pelear por ellos, bueno por supuesto esto a mi hijo se lo despertó claramente la secundaria.” (E7)

Se puede observar nítidamente en los entrevistados que detrás de la militancia política presente o pasada subyace una suerte de “espíritu de lucha” que se proyecta a la escuela pública: algunos de estos padres de clase media envían a sus hijos a la escuela pública para que peleen y luchen por ella. Como bien lo expresa la Entrevistada N° 7:

“Porqué nosotros defendemos la escuela pública pero hasta que nuestros hijos no estén en la escuela pública, la escuela pública no va a cambiar, para mi es así, que nosotros defendamos la escuela pública cuando estamos en el gobierno haciendo gestión, y yo creo que la escuela pública no va a cambiar hasta que nuestros hijos no estén ahí” (E7).

Sin embargo, es notorio que ninguno de los entrevistados admite participar en organizaciones sociales o políticas de defensa de la escuela pública.⁹

⁹ Esto es muy razonable. En la Argentina no existen organizaciones específicas de promoción, reforma o defensa de la escuela pública más allá de las acciones que usualmente llevan adelante sindicatos docentes o agrupaciones partidarias.

No debe pagarse por educación porque es un derecho

La educación es entendida como derecho, y por lo tanto como asunto de Estado, descartando así la posibilidad de concebir a la educación como un bien de mercado, un bien transable. Bajo este relato, las familias explican que el no gasto en escuela privada obedece a la consecución de un derecho inalienable que no debe ser conculcado. Dicen “la educación pública es un derecho constitucional inviolable”

Desde esta perspectiva, sería el Estado el único agente educador obligado a otorgar o proveer educación, para lo cual quedaría bajo su entera responsabilidad no solo la provisión sino también la regulación y el financiamiento en su totalidad.

Para el grupo de padres entrevistados, la educación es inherente a la sociedad misma, es una cuestión social y no meramente una cuestión de elección individual. Como bien lo aclara entrevistado N° 5.

“Es una inversión desde nosotros mismos, nosotros mismos como sociedad invertimos para nuestros hijos, no solo económicamente sino desde otro lado, para tener una mejor sociedad y es responsabilidad de nosotros hacer eso, no lo puedo delegar en un empresario, y el dueño de una empresa es un empresario” (E5)

De esta afirmación se desprende que la educación es entendida ante todo como una suerte de “inversión social” que debe poder garantizar el derecho a un nivel básico de educación, fomentar igualdad de oportunidades y el acceso igualitario. La educación como ***inversión desde nosotros*** mismos implica actuar e interactuar, ser partícipes activos.

“La escuela debe ser pública primero por el compromiso del país, del Estado, que tiene para con la sociedad futura, es un compromiso que tiene la sociedad por la sociedad, y el Estado lo encierra todo.”(E 5).

“...la cooperadora no es cuanto me sale cuanto pago, sino poné de vos, que no es lo mismo que poner 20 pesos. Hoy me decía una mamá que había hecho todo jardín en una escuela privada y fue a la reunión y todo y la escuela era privada y la directora lloraba todo el tiempo que no nos alcanza la plata y yo las miraba y le decía yo no voy a hacer nada, porque es un negocio y si te va mal no sé, fijate. Es una empresa. La escuela se cerró, pero para mí que ahora estoy acá, tiene que ver con que yo hago, estoy dispuesta hacer. Pongo de mí, porque lo público es mío, no es lo mismo que pagar y dame a cambio de esa plata que puse, hay una construcción de lo social y eso está bueno, donde lo público y lo social se construye, no se paga.” (E11)

En línea con lo antes expuesto, se pudo observar además que en el proceso de elección de escuela, los padres entrevistados priorizan su concepción de educación como derecho, y que como tal deber ser garantizado por el Estado en forma gratuita. A pesar de valorar algunos servicios ofrecidos por las escuelas privadas y reconocer algunas deficiencias en la escuela pública (las grietas a las que se refiere el lema 4), se posicionan como firmes defensores de una educación pública y gratuita, entendida como derecho.

“Y para mí un principio básico es que yo no pagaría en educación porque la educación para mí es un derecho. Para mí es como eso base, después que si que veo cosas que me gustaría que funcionaran de otra manera, escuelas que vos pagas y tienen otras otros servicios, y me gustaría que algunas cosas sí las pudiera llegar a tener como críticas pero no lo cambiaría”. (E12)

Es interesante corroborar que los entrevistados no expresan un alivio económico por no tener que erogar por educación privada: todo su relato está puesto en la cuestión del derecho a la educación y en la gratuidad como su consecuencia obvia.

En este sentido, para el grupo de padres entrevistados la educación es un derecho y como tal su ejercicio no puede ser delegado a un empresario sino que es responsabilidad de todos los ciudadanos.

“Para mí toda la educación debería ser un derecho, si lo consideramos un derecho, el Estado debería estar, si lo consideremos solamente un bien de mercado, ahí hay distintas posiciones. Yo creo que el Estado debería intervenir en la distribución de los recursos privados también, pero yo creo que ahí es muy regresivo en la medida en que el Estado subsidia a escuelas privadas y subejecuta para las públicas; no reciben el mismo tratamiento las públicas que las privadas porque aparte las privadas reciben la contribución de los alumnos padres.”(E10)

Nótese el alto nivel de información de estos padres electores de escuela pública. Están al tanto de la existencia de subsidios a las escuelas privadas y de la supuesta sub-ejecución presupuestaria de fondos públicos para la escuela pública. Y ambos elementos son combinados en el testimonio de manera que el derecho a la educación pública, corroborando lo visto en el punto anterior, es la consecuencia de una “lucha”.

Por eso, estos padres distinguen bien, en la asunción de este derecho a la educación gratuita, quienes son conscientes de esta “lucha” y quiénes no. A la pregunta de quiénes eligen escuela pública, respondieron que hay básicamente dos grupos: a) quienes no pueden pagar escuela privada y b) quienes no pagarían aunque poseyesen los recursos por ser la educación un derecho. En este punto se incluyen

“Al elegir escuela privada, la gente está pagando por algo que tiene gratis. En la escuela pública se queda aquel que no puede pagar la escuela privada y aquel que tiene la convicción, la clase media, que tiene la convicción de la escuela pública, que tiene otra mirada.” (E5)

“Tengo compañeros [en el ámbito de la militancia política] que mandan a sus hijos a privados (...). Algunos deciden por comodidad, para mí sería una contradicción, tengo una mirada política de cómo deberían ser las cosas, digamos, defender la educación pública y mandar a mi hijo a una escuela privada, una contradicción entre e la teoría y la práctica”. (E12)

En resumen, desde esta identidad, la composición de la matrícula de la educación pública quedaría integrada por quienes no tienen conciencia y van a escuela pública (tal vez por no poder acceder a una escuela privada) y por los electores conscientes que, como ellos, entienden que la educación es un derecho inalienable del Estado y la escuela pública un ámbito de lucha. No hay en ellos un cálculo económico favorable a las finanzas personales sino una convicción basada en el derecho a la educación gratuita y la lucha:

“la oferta (en una escuela privada) es diferente y tiene un mercado muy diferente. Y además cada escuela privada tiene su perfil muy determinado y ahí si arma esta cuestión del que entra y el que no entra, seleccionan, me parece terrible, tremendo, pero bueno es así y hay gente que le gusta pertenecer a ese tipo de comunidades. A mí me ahuyenta, me pasa todo lo contrario, me siento totalmente incomoda, en la escuela pública yo me siento como pez en el agua, no tengo problema en ir a una reunión, no voy a estar mirando cómo se comporta el resto.”

¿O sea que la escuela pública se elige?, preguntó el entrevistador

“Si, exactamente.”(E8)

La escuela pública es pluralista.

La evidencia recogida en el trabajo de campo muestra que estas familias de sectores medios/altos que eligen escuela pública asocian la experiencia educacional con una experiencia plural y rica desde lo social. Valorán la heterogeneidad social, cultural y económica, la diversidad y la pluralidad poniendo en la escuela privada las cualidades de homogeneidad y autoritarismo. Consideran a los colegios privados como “burbujas” donde no aprenden los verdaderos valores de la sociedad.

Para los padres entrevistados la escuela pública no representa un universo único. Una mirada analítica sobre el imaginario y las representaciones de la escuela pública, nos arroja a un campo donde se puede ver una multiplicidad de posturas e imaginarios.

“Lo que creo que siempre caracterizo a la escuela pública es el espectro amplio, la diversidad de ideas y los compañeros..de ...bueno tenes un montón para elegir y conocer, todo tipo de chicos y profesores.” (E3)

A la pregunta de cuál consideraban el mayor aporte de la escuela pública en términos de experiencia educativa, las respuestas variaron de acuerdo la perspectiva asumida. Para varios entrevistados, la escuela pública contribuye al desarrollo de un “espíritu crítico” y a un mayor “compromiso social”.

“En la escuela pública existe el tema de los valores, el concepto de ciudadanía, de lo público, conciencia social. Yo me acuerdo que le decía esta buenísima la escuela pero no te olvides que eso sería lo ideal para todas las escuelas (refiriéndose a la escuela pública de su hijo en el barrio de Palermo, recientemente construida), el tema de la formación el valor de la educación como derecho.” (E 12)

Desde una perspectiva política, los padres valoran la conciencia política que la escuela forma, dando lugar a un concepto de ciudadanía, participación y actividad política que convalida la democracia como sistema de gobierno y estilo de vida, la lucha política por los derechos humanos y la defensa de su propia ideología.

“Si yo lo veo (a mi hijo) líder del centro de estudiantes. Ayer llegó y ya había estado, yo me imagino mi casa ahí estudiando con un montón de chicos. Para mí el secundario te cambia la cabeza, él me contaba que había ido al centro de estudiantes que después estuvieron hablando y se juntó con otra chica y en otro momento la profesora de historia y la otra chica creo que se llama Irene dijo, me parece que son candidatos para ser delegados, y me decía yo quiero ir a la marcha del 24 y yo le dije vos fuiste un montón de veces a la marcha, de repente no quisiste ir mas y de hecho yo voy, y me decía, no, pero yo quiero ir y bueno ponete de acuerdo yo voy a ir.” (E12)

Desde una perspectiva social, valoran la diversidad socio económico como experiencia formadora, y la no discriminación como valor en sí mismo. Son familias que resaltan la importancia de “lo colectivo” como opuesto al “interés individual”.

“(En la escuela pública) hay mucha variedad. Hay gente de izquierda, no tan de izquierda, mas peronistas y había cantidad de gente que no se mete en nada, que se mantienen al margen pero encontrás madres y gente involucrada con la educación, profesores que trataban de ver qué pasaba, si había reuniones de y con profesores de asistir, escuchar a ver que decían y también dar el aporte de lo nuestro siempre me parece que en ese sentido hubo un compromiso.” (E2)

La escuela pública es socialmente transformadora

Estos padres comparten la visión de la escuela pública como agente social instituido y a su vez instituyente, un agente inherentemente social capaz de de transformar y mejorar la sociedad misma en la que está inserta. Estas escuelas promueven transformaciones sociales mientras las escuelas privadas son conservadoras y “reaccionarias”.

Acercando la mirada a la cuestión de los principales sentidos y funciones de la escuela, nos encontramos con un entramado de valores simbólicos atribuidos a la escuela que fue preciso desentramar a partir de la totalidad de respuestas obtenidas.

En primer lugar, los padres reconocen que es a través de la escuela y de la educación que se puede lograr un cambio y una sociedad mejor.

Entrevistadora: ¿Que otras cosas sentís que le dio? Por ejemplo la posibilidad de desarrollarse, conocer gente de distintos sectores...

“Sí, conocer gente de distintos sectores y él mismo es bastante elitista porque se relaciona con gente de su entorno, su estilo, hay muchos chicos de corte de pelo, pelo teñido, pero esos chicos se eliminan solos, pero esta bueno para aprender a respetar las diferencias, que son distintos y así es la sociedad, y muchos también que vienen de sectores más humildes y hacen un esfuerzo,

chicos que se levantan a las 5:00 de la mañana y vienen solos y viajan en tres solitos y salen de noche.”(E6)

Es ésta precisamente una de las principales funciones atribuidas a la escuela pública: un agente inherentemente social capaz de transformar la sociedad misma en la que está inserta.

*”Honestamente lo que el colegio estatal le da a mi hijo es un espíritu crítico que él lo tiene y también esta cuestión de querer trabajar socialmente, que lo está haciendo hoy, para realizar algún cambio, para lograr cambios en la sociedad.”
(E1)*

De aquí se desprende también el carácter integrador atribuido a la escuela pública. La mayoría de los padres entrevistados resaltan el carácter formador de lo heterogéneo y de la diferencia como otra de las importantes funciones sociales que cumple la escuela pública.

“Una escuela linda, los padres súper interesantes, hijos de actores, hijos del barrio, había... Lucas tiene uno de sus mejores amigos... el papa es florista, tiene un puesto de flores y viven en una pensión. Lucas tiene dos amigos muy amigos en la escuela, uno es hijo de padres profesionales, Lorenzo, y Blas que es músico y su madre lo abandono y su padre es florista y el papá lo envió a escuela pública.” (E7)

En línea con lo antes expuesto, podemos afirmar que la mayoría de los padres entrevistados encuentran un valor altamente positivo en la escuela como agente formador de ciudadanos. En este sentido, la escuela pública es visualizada como una institución educativa que defiende el interés público, que apunta a la formación de personas que participan activamente a fin de lograr una sociedad mejor y que parte de una concepción del alumno como ciudadano y no como consumidor de un bien de mercado.

“porque ante una sociedad que no había juzgado a los militares por ese golpe militar tener a la autoridad máxima del colegio que si lo juzga y lo dice en voz alta frente a todo su alumnado, fue muy importante porque de alguna manera, mi hijo fue a casa con ese comentario, y se armó un debate y eso es importante.” (E2)

“lo social se construye no se paga, lo público es hacer una parte de lo público, no un recurso que se usa o un bien que se consume “(E12)

Asimismo, algunos electores de escuela pública ven en ella una representación de la sociedad en miniatura, una experiencia plural similar a la realidad social.

“Y por eso la escuela pública. Porque es una copia de lo que va a vivir toda su vida. Un vecino molesto, alguien en la calle que te a, un jefe que es malhumorado. Pero para mí la escuela pública es una muestra de la sociedad, lo prepara para vivir en sociedad.” (E5)

De esta manera, la escuela oficiaría de escenario fundamental que contribuye a preparar a los niños para una mejor inserción en la sociedad. A la pregunta de cuál ha sido el mayor aporte de la escuela pública en relación a la educación de sus hijos/as, la Entrevistada N° 5 responde:

“El ingreso a la sociedad, no sé si lo académico solamente porque lo académico también mucho le he dado yo y les ha dado la realidad, los diarios, la televisión, o sea, los chicos no aprenden solo de la escuela. Eso que el maestro se cree que lo único que trasmite es saber, no, el maestro tiene saber, el alumno es una esponja, incluso está el alumno que es un poco flojito y el chico sigue aprendiendo, pero el contacto con la realidad que después lo va a tener con sus vecinos, con la sociedad, eso ingresa desde la escuela. Y por eso la escuela pública.” (E5)

“con menor financiamiento, con menos recursos y con un público socialmente más deprimido se logran los mismos objetivos (que en las escuela privada)” (E10).

La representación de la escuela como formadora de un hombre público es una idea que comparten muchos de los padres que optan por enviar a sus hijos a escuela pública.

“para mí la educación pública no tiene que ver solamente con que sea estatal o que no pagues, tiene que ver con ciertos criterios, con la concepción de lo público de verse como hombre público, como un hombre que se integra a un espacio social integrado” (E10).

“Mis hijos tienen una directora que les habló del mayo francés y no hay miedo a hablar a discutir...Conozco a gente amiga (que son papás) de chicas que van a colegios religiosos dicen, no, nosotros nada que ver, de eso no se habla” (E2)

Así, de acuerdo a lo expresado por los padres entrevistados, a diferencia de la educación de gestión privada, en la escuela pública se respira una mayor libertad de opinión y de cátedra.

“Además creo que de todas maneras el colegio público siempre garantiza la libertad de opinión, garantiza la libertad de cátedra, la libertad básica que es tener derecho a una educación igual para todos y esos valores están escritos en la constitución.” (E1).

Además, rescatan el sentido de justicia entendido como igualdad de oportunidades como un valor de suma importancia, valor solamente asociado a la escuela pública. La escuela pública es postulada en función de un ideal igualitarista y transformador.

“Me parece que (la escuela pública) le da la posibilidad a todo el mundo de, independientemente del poder adquisitivo que tenga, es decir que se le da a todo el mundo la misma posibilidad, hay gente que la toma y gente que no la toma.” (E11)

“Valorar lo laico, una convivencia para todas las personas y en donde no se haga hincapié en ningún tipo de cuestión religiosa, porque no, porque me parece que no va, que no corresponde, no es algo de lo que el Estado deba ocuparse, el Estado se tiene que ocupar de que todos los habitantes tengan la posibilidad de acceder a las cuestiones elementales de educación, académicamente, y a su vez de sociabilidad que es fundamental.” (E 8)

Lo escuela pública como contrafigura de “lo privado”

De acuerdo a lo expresado por los padres entrevistados, la escuela privada no es entendida como un complemento de la escuela pública, sino más bien su contrafigura. Escuela pública y privada estarían en este sentido en constante rivalidad y competencia. Para lo cual, la escuela pública cumpliría una función de compromiso social mientras que la escuela privada solo apuntaría a satisfacer los intereses individuales de quienes pueden pagar. En este aspecto, lo privado es visto como un disvalor y la educación privada como una ‘injusticia’.

“En la elección también del colegio público tuvo que ver también esta cosa así pornográfica de la aparición de tantos colegios privados de la década de los 90 y eso relacionado con el gobierno que hizo que aparecieran tantos colegios privados, como que la educación pasó a ser un negocio y no un valor en sí mismo, era como una repugnancia que tenía a siquiera decir yo quiero que mi hijo vaya a un colegio privado.” (E1)

“Pero hay colegios más caros y son esos que no te dejan pasar la puerta si te ven más o menos..... Y además hay como una identificación con las escuelas

americanas que me parece horrendo a mí...el lenguaje... en vez de las fiestas de fin de año se hacen las bla bla bla no sé qué, no hablame normal". (E 8)

En la educación privada, el alumno pasa a ser un cliente que convive en una especie de gueto o mundillo cerrado en donde la discriminación es moneda corriente. La educación privada está catalogada como un negocio, como un bien de mercado y como una cuestión comercial, no como valor en sí mismo. Citando palabras textuales de la Entrevistada N° 12, la educación privada *'arruina, no educa'*. La mayoría de los padres entrevistados arguyen que es la ausencia de debate político, o de cuestionamiento social lo que marcaría la gran diferencia entre educación pública y privada. Además de sostener en forma despectiva que la educación privada es educación para el *'chetaje'*.

"También tengo el caso de parte del padre de las chicas, sobrinos, que viven en Olivos, son más chiquitos. Hicieron todo privado, ahora vos los ves a los pibes y la madre misma las quiere matar, porque las arruinaron. Mi hijo casi la mata a la prima porque no sé qué le dijo 'esos negrito que están no sé dónde. El mayor terminó la secundaria en (Nombre del colegio privado) pero dentro de todo es más bien conservador, tradicional, ahora la más chica, es top top." (E° 3)

"(Nombre del hijo) venía de la casa de un amigo y nos encontramos cuando yo venía con Lucia de la escuela y venían de una escuela privada, tipo escuela xxxx una mujer rubia, gorda con un nene más rubio que ella y se ve que todos (todos hace referencia al su hijo y los amigos que estaban con el hijo) lo escucharon y le dice (la madre al hijo rubio) 'Así que entró un nene nuevo, un nene que es morochito, distinto a ustedes'. Yo lo escuche y tenía ganas de decirle... Son temas que a mí me sorprende de él, que las capte él." (E12)

Hay grietas en la escuela pública democrática

Se pudo observar en el análisis de la evidencia obtenida que en algunos casos los padres entrevistados hacen un 'uso privado' de sus recursos simbólicos y culturales para conseguir una vacante en la escuela elegida o para conquistar alguna excepción favorable a sus hijos.

En relación con esto los entrevistados aducen que el sistema tiene pequeñas islas de anomalías (de las que, incluso, ellos mismos sacan provecho) y que a lo largo de su relato no relacionan con otras características positivas.

Si bien la mayoría de los padres ven en 'lo público' un meta valor y por ende buscan para su hijos una educación pública, se pudo observar que en algunos casos los padres entrevistados explicitan en forma más o menos abierta el 'uso privado' que hacen de sus recursos culturales, lo cual guardaría relación con el uso de recursos económicos para fines individuales. Como se puede observar en la afirmación de la Entrevistada N°7:

“Por primera vez toqué a alguien, a gente de la ciudad, le pedí por favor y estamos contentísimos con la secundaria que tuvo”.

En otras palabras, al no salir sorteado en la escuela pública pretendida o al querer acceder a una escuela que no le corresponde por el barrio en el que viven, los padres recurren a su círculo de amistades o su poder en términos de capital cultural para quebrar el sentido de justicia sobre el cual descansa la escuela pública y que fuera en los entrevistados, un contenido central de respaldo a su elección. En línea con lo anterior, el Entrevistado N°10 hace un análisis crítico de los mecanismos extra oficiales para acceder a una escuela pública.

“bueno entonces para poder entrar ahí muevo mis influencias y mis contactos como (cargo que ocupa), mas privada que esa experiencia es imposible.” (E10)

Se puede observar también en la mayoría de los padres entrevistados una mirada nostálgica e incluso contradictoria de la escuela pública, una cierta añoranza por aquel lugar que garantizaba la eliminación o anulación de las

diferencias de clases sociales. Quienes envían a sus hijos a escuela públicas, confiesan que hoy en día ya no es así. (E 10).

“Acá sos igual vos que sos el hijo del médico que vos que sos de padres desocupados o segunda generación de desocupados, bueno esa experiencia ya hoy no existe y no lo garantiza o creo que hoy lo garantizan más algunas escuelas privadas y no estatales porque hay escuelas estatales que son de elite que además de elite son perversas”.

Así, se pudo observar que el imaginario y representaciones que los padres entrevistados tienen de la escuela pública es un campo que si bien aparenta ser lineal y uniforme, al interior, el entramado de ideas da lugar a ciertas contradicciones y tensiones entre lo que dicen encontrar y ver, y aquello que realmente ven y encuentran en la escuela pública. Por un lado reconocen el carácter democrático de la escuela pública pero a su vez dejan ver al mismo tiempo que hoy en día la escuela pública tal vez ya no sea garantía de esa experiencia plural. Al indagar sobre las posibles razones y causas de dichas tensiones, recurren a una explicación de carácter exógeno, a saber, el rol del estado, el surgimiento de nuevos paradigmas, entre otros. Como bien lo expresa el Entrevistado N° 10:

“El sentido del carácter democrático del espacio público y lo que me diferencia ahora de muchos de ellos es pensar que no necesariamente eso lo garantiza, o sea mandarlo a una escuela estatal no necesariamente es garantía de la experiencia plural de la democracia. Fundamentalmente esta superposición entre estatal y público me parece que es lo que está puesto en tensión y que la necesidad de pensar lo público desde otro lugar que no es necesariamente pensar lo público desde el mercado, pensar que puede haber algún tipo de relación en eso, o sea lo público no coincide con lo estatal pero también se lleva muy mal con el interés privado que se manifiesta en el mercado.”

“El estado durante un tiempo garantizó, me parece, el estado de bienestar, la redistribución, garantizar esta experiencia plural pero creo eso en este momento ya se están pensando lógicas de redistribución, de bienestar pero no

necesariamente a través de estos criterios homogéneos que teníamos antes. El reconocimiento de la diferencia ahora tiene un carácter mucho más formativo que no lo puede aplanar la experiencia estatal.” (E10)

Además de las observaciones antes mencionadas, y luego de haber resaltado todos los aspectos positivos de la escuela pública, muchos acordaron que la escuela pública de hoy en día ya no es garantía de experiencia plural y ya “no es la misma que antes”. Se hace necesario aclarar en este punto la diferencia entre la concepción de escuela pública como entramado de representaciones y sentidos con un sustento en la realidad actual o pasada y la decepción actual acerca de la realidad concreta en lo referente a escuela pública, es decir, la escuela tal como se la puede ver hoy.

Así, cuando la mayoría de los padres entrevistados vuelcan una mirada nostálgica hacia la escuela pública estarían aludiendo al primer concepto, a saber, el entramado de representaciones y sentidos, al cual le sumarían la actual decepción. En relación a la experiencia de escuela pública hoy comparada con **en** pasado, uno de los padres entrevistados reflexionó acerca de un quiebre del sentido de inclusión y heterogeneidad socio económica:

“..Había la tensión hacia el reconocimiento de la diferencia, estaba trazado a partir del todos. Y eso es lo que se rompió, no hay, ahora hay un todos pero hay un todos menos donde hay menos alcance y más restringido para determinado sector social, son todos los de ese sector social.” (E 10)

Este punto de quiebre dio lugar a una serie de complejas relaciones entre aquello que los padres entrevistados piensan o defienden de la escuela pública y lo que ésta realmente les brinda.

“Mandarlos a una escuela estatal no necesariamente garantiza la experiencia plural de la democracia. Hoy la escuela pública ya no garantiza experiencia plural. Mis hijos no tuvieron eso, todos sus compañeros eran de sectores medio, medio baja. No conoció ahí, al contrario, sectores sociales bastante

depreciados, una experiencia que no fue rica, rica en ese sentido, por decirte algo, le gustaba el rock 'n' roll y después le termino gustando la cumbia” (E 10).

“Todo el nivel educativo bajó y esta no es una excepción, yo noto diferencias desde la mayor que empezó 6 años antes que la más chica, cuando estaba haciendo 1er año Pao empezaba en la primaria, han compartido maestros, entonces eso también está bueno, ver cómo el mismo maestro tiro la chancleta. Después es como una escuela un poco más politizada, de hecho hay delegados, entonces está esto del alumno que siempre quiere superarse y el que dice total esto es un paso hacia la facultad.” (E13)

En resumen, estos padres que eligen orgullosamente escuela pública (a) consideran que la persona es ante todo un ciudadano y que el alumno debe formarse en esa dirección,(b) consideran que la educación pública y gratuita es más justa y democrática, (c) resaltan la importancia de desarrollar un compromiso social y una perspectiva social de la educación,(d) optan por ofrecerle a sus hijos una experiencia plural, en vez de priorizar y exaltar su condición de clase media, (e) desean transmitirle sus hijos el mismo espíritu crítico que ellos tienen y arguyen que eso solo lo logra la escuela pública, (f)consideran a la lucha política como una suerte de experiencia pedagógica saludable y esperable en la formación de sus hijos, (g) consideran que la escuela pública es un lugar formador de ciudadanos críticos, que defiende el interés colectivo por encima del individual, (h)ven al mercado y a lo privado como un enemigo e (i) no colisionan el uso de sus contactos para conseguir privilegios en el sistema educativo con su postura ideológica pro igualdad y derechos aunque (j)reconocen el carácter nostálgico de algunas de sus pretensiones.

CONCLUSIONES

Se podría argumentar, después de analizada la evidencia que los electores de escuela pública pertenecientes a sectores medios y altos aquí estudiados conforman una suerte de *contracultura*, no en sentido de ir contra mandatos parentales –como fuera definido el concepto originalmente- sino en el sentido de clásico de Clark y otros (1976); es decir, como una forma “suave” de ir contra cierto orden establecido.

Es muy llamativo que, aún sin conocerse entre sí, todos los entrevistados usaron un conjunto de palabras y conceptos muy semejantes sino idénticos. Y el carácter contracultural aunque socialmente ineficaz de esta “reivindicación” es evidente: el cuasimonopolio estatal del sistema educativo argentino existe toda vez que la mayoría de los sectores medios/altos no forman parte de este grupo ni adoptan esta identidad. Como se vio, tampoco está en ellos convencer a otros.

El núcleo duro de este relato identitario parece consistir en caracterizar lo privado como un disvalor y lo público como un valor supremo e inimpugnable. En el sentido de Bernstein (1998) adscriben a una identidad estatal centrada a partir de la cual inscriben la experiencia escolar de sus hijos como parte central de la experiencia familiar.

Se podría concluir, de acuerdo a la evidencia recogida, que estos padres de clase media/ alta electores de escuela pública podrían ser categorizados dentro de una de una identidad estatalista, centrada, nostálgicamente moderna, en la cual el mayor referente es lo universal y colectivo, y donde no habría mayor tensión entre el Yo público y el Yo individual. Así, ante el surgimiento de nuevos paradigmas, donde la singularidad y subjetividad cuestionan conceptos universales, la identidad de esta contracultura se aferra a su propia visión del mundo, es impermeable a influencias ideológicas consideradas nocivas (el mercado, lo privado, etc) aun reconociendo que la época de oro de la escuela pública ya pasó. O sea, una identidad que se advierte rígida pero que se agrieta en un relato por momentos contradictorio aunque incólume, terco en la argumentación.

Padres orgullosos de no resignarse a lo privado y de ser diferentes a la mayoría de sus semejantes reivindican que la escuela pública es también una “elección” y desde ese punto la sostienen para sus hijos, atravesados por el relato que parece aglutinar una identidad educacional fuerte y que, contraculturalmente congrega a una parte de la población de la clase media urbana de la Ciudad de Buenos Aires- que, aunque estadísticamente sea irrelevante, simbólicamente parece ser significativa.

En su gran mayoría consideran a la escuela como una suerte de mini sociedad en la cual la diversidad de clases sociales y religiones, conforma un valor y no una amenaza. Creen que la gratuidad de la educación es un derecho constitucional inviolable, y por ende más bien un asunto de Estado y no un servicio que se deba adquirir en el mercado. De hecho abominan el mercado y desde esta posición, ven en lo privado (en las escuelas privadas) un disvalor y en lo público un valor que, como ya fuera explicado antes, prácticamente se explica por sí mismo.

La contrafigura sería el colegio privado: “burbuja” donde no aprenden los verdaderos valores de la sociedad. En este sentido, estos padres que suelen seguir una tradición familiar de educación pública, parecen compartir una visión explícitamente anti elitista de la educación, donde la igualdad es un medio y a su vez un fin en sí mismo. Para este grupo, la educación familiar y el capital cultural de cada familia es tan valioso y determinante como lo institucional, por lo cual no estiman necesario que en la escuela sus hijos necesiten relacionarse como medio de ascenso social. Al contrario, es en el pluralismo y la heterogeneidad de la composición de la matrícula que anida el valor central de la elección de la escuela pública, conclusión semejante a la que sostuviera Aurin (2011) para el caso de las familias de clase media de Toronto: se exalta lo plural y se oculta su pertenencia de clase (al menos hasta el momento de reconocer la necesidad de utilizar capital familiar simbólico para acceder a determinados ámbitos).

La evidencia permite ser interpretada en línea con lo planteado por Inglehart (1971), quien postulaba que *“los valores en una sociedad industrial avanzada iban a tender a cambiar de objetivos materiales a objetivos posmaterialistas”* (2012:34), *entendiendo por estos últimos la autoexpresión*”,

“la calidad de vida”, “el pertenecer” y “la libre elección” Según los propios entrevistados pareciera haber dos tipos poblacionales antagónicos bien definidos en la misma escuela pública: quienes no pueden elegir otra escolarización por falta de recursos y por eso mandan a sus hijos a escuela pública y quienes realmente eligen escuela pública a pesar de contar con los recursos materiales o culturales que les permitirían volcarse por otra opción: estos encuentran en la escuela pública otros objetivos superadores de la mera instrucción escolar, la pluralidad, heterogeneidad social, libre expresión; y muy especialmente la alusión constante a la “lucha política”: está claro que estos electores lúcidos y reflexivos construyen o al menos participan de una identidad contracultural y que busca valores post materialistas. A pesar de que las identidades y los valores poseen otros contenidos, se trata de la misma lógica que, como vimos en la bibliografía citada, la clase media envía a sus hijos a escuelas privadas.

Así, y considerando que el modelo de cuasi monopolio estatal de provisión del servicio educativo pone en juego una nueva relación entre el Estado y el mercado, podríamos decir que quienes optan por escuela pública teniendo recursos para emigrar a escuelas privadas estarían rechazando el modelo cuasi monopólico de provisión de educación y solo reconocerían al sistema tradicional basado en un monopolio estatal de la educación escolar.

Sin embargo, como ha mostrado la evidencia, esta supuesta resistencia no posee ninguna forma de adscripción a agrupamientos políticos ni ninguna articulación en el campo de la esfera pública. Paradojalmente, quienes se consideran parte de una “lucha” por la recuperación del espacio público no conforman ningún grupo capaz de construir políticamente a favor de la escuela pública y en contra de la privatización de la educación acaecida en la Argentina en las últimas décadas y particularmente en los últimos lustros.

Esta es la paradoja: se trata de testimonios individuales y privados que bregan por lo colectivo y por lo público: la organización cuasimonopólica del sistema educativo argentino nada tiene que temer frente a estos sectores de clase media que se quedan en la escuela pública con el objetivo proclamado de defenderla.

Por eso, si bien se trata de identidades pedagógicas centradas y estatalizadas (en el sentido de Bernstein, 1998) y que para construirla utilizan recursos del Estado, la paradoja anterior muestra que la recurrencia a la centralidad del Estado y de lo colectivo se enuncia desde individualidades tan aisladas y desarticuladas como aquellos que procuran educación privada: recordemos que la reivindicación de la “elección de escuela pública ” por parte de los entrevistados semeja mucho a la soberanía de cualquier consumidor que se precia de tal.

Por eso, ante una redefinición de las funciones del Estado en el campo educativo -en este caso, la emergencia del cuasi monopolio estatal del sistema educativo- el escenario se presenta como siendo responsabilidad de los individuos administrar con sus propios recursos la educación de sus hijos. En este sentido, la elección de escuela colaboraría en la conformación de una identidad entendida menos como “recurso” que como resultado de una vinculación entre las demandas sociales del propio capital familiar y las tradiciones.

En esta correlación, podemos observar que quienes eligen escuela pública teniendo recursos económicos para costear una escuela privada, poseen también suficientes recursos culturales que podrían solucionar las falencias que presenta la escuela pública, como admiten los propios entrevistados.

En este caso, se encontraría una mayor correlación entre el Yo privado, es decir los propios intereses, valores y visiones del mundo y el Yo público instituido en la escuela pública y demás instituciones sociales: también en nuestro caso se verifica lo constatado por estos autores: la clase media puede vivir la experiencia de formación pluralista y “lucha” política de sus hijos en escuelas secundarias públicas porque ellos sienten que tienen formas (familiares, privadas) de resolver los problemas que las fallas de la escuela pública presenta, según reconocen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADA, M. (2008). Libertad de elección escolar, mecanismos de atribución de plazas y preferencias familiares: una evaluación a partir de los criterios de equidad. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (2).

APPLE, M. (1996). *El conocimiento oficial*, Buenos Aires: Paidós.

AURIN, J. (2012). Cómo los padres canadienses de clase media alta conceptualizan la transmisión de ventajas a sus hijos. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 19-43.

APPLE, M.W. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform, 118:12-44.

ARCHER, M.S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*, Londres, Sage Publications.

BALL, S. (1999). 'Global Trends in Educational Reform and the Struggle for the Soul of the Teacher', Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex at Brighton, September 2-5

BALL, S. J. (2001). Global policies and vernacular politics in education. *Currículo sem fronteiras*, 1 (2), 99-116, dez, 2001. Available on line at: www.curriculosemfronteiras.com (accessed 8 august, 2003).

BALL, S. J. AND YOUDELL, D. (2008). "Hidden Privatization in Public Education", *Education Review*, Vol. 21, No. 2.

BALL, S. J (2004). Education for sale! The commodification of everything? King's Annual Education Lecture, Institute of Education, University of London. Mimeo.

BALL, S.J. (2006). "Policy Sociology and Critical Social Research: A Personal Review of Recent Education Policy and Policy Research." Pp. 9-25. In S.J. Ball. *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.

BAUMAN, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Buenos Aires: Gedisa.

BENJAMIN, W. (2008). *El Narrador*. Buenos Aires: Ediciones Metales Pesados.

BERSTEIN, B. (1997). *Escuela, mercado y nuevas identidades pedagógicas*. Cide Documentos n o 13.

BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata,

BOBBIO, N. (2006). *Igualdad y libertad*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1993.

BOVERO, M. (2006) El liberal socialismo para Bobbio y para nosotros.

BOLIVAR, A. (2003). La escuela pública y la educación de la ciudadanía: retos actuales. Ponencia presentada a las II Jornadas de Educación: Interculturalidad. Organizadas por GT-FETE de Córdoba en la Facultad de Ciencias de la Educación.

BOUZADA FERNÁNDEZ, X. (2007). De las identidades contestadas a las complicidades productivas: acerca de la relación entre identidad, cultura y comunidad. En RIPS, Vol. 6, nº 2, Pp 29 a 42, Universidad de Vigo.

BRIGHOUSE, H. (2000). *School Choice and Social Justice*, Oxford University Press, Oxford.

BRUNER, J. (2002). *La fábrica de historias*. México: Fondo de Cultura Económica.

BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

CASTORIADIS C.. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

CHUBB, J. E., & MOE, T. M. (1991). Politics, Markets & America's schools. *British Journal of Sociology of Education*, 12(3), pp. 381-396.

COLL, C. Y FALSAFI, L. (2010). Presentación del número monográfico "Identidad y educación: tendencias y desafíos". *Revista de Educación*, 353, 17-27.

CRUCES, G., R. PÉREZ-TRUGLIA, M.TETAZ (2011) "Biased Perceptions of Income Distribution and Preferences for Redistribution: Evidence from a Survey Experiment", IZA DP No. 5699.

D'ASPREMONT, J. Y GABSZEWICZ, J. (1985). "Quasi monopolies", *Económica*, 19 (2).

DAVIES, S. (2004). 'School Choice by Default? Understanding the Demand for Private Tutoring in Canada'. *American Journal of Education*, Vol.110, No.3, pp.233-255.

DEL CUETO, C. (2001). "Sectoros medios y oferta educativa en el marco de los nuevos patrones de segregación espacial", ponencia presentada en el XXIII Internacional Congress, Latin American Studies Association (LASA), Washignton, DC, USA .

DI JOHN, J. (2007). 'Albert Hirschman's Exit-Voice Framework and Its Relevance to Problems of Public Education Performance in Latin America.' *Oxford Development Studies* 35(3): 295-327.

DUBAR, C. (2002). *La crisis de identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.

DUBET, F. Y D. MARTUCELLI (1999): *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Editorial Losada.

ENGUITA, M.F. (2002). *¿Es pública la escuela pública?* Barcelona: Praxis. Granica, Buenos Aires.

FERNÁNDEZ ESQUINAS, M. (2004). "Elección de escuela: efectos sociales y dilemas en el sistema educativo público en Andalucía". *Revista de Educación*, 334, 377-390.

FORSEY, M., DAVIES, S. Y GEOFFREY W., EDS. (2008). *The Globalization of School Choice?* Oxford, Symposium Books. .

GAMALLO, G. (2011). Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y elección de escuelas privadas. *Revista de Instituciones, Instituciones, ideas y mercados* N° 55 | Octubre 2011 | pp. 189-233 ISSN 1852-5970.

GASPARINI, L., JAUME, D., SERIO, M., & VÁZQUEZ, E. (2011). La segregación escolar en Argentina. CEDLAS, Documento de Trabajo No. 123.

GERGEN, K. J. (1996). *Realidades y Relaciones*. Barcelona: Paidós.

GIDDENS, A. (1991). *Modernidad e Identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

GINTIS, H. (2002). School choice: un debate con Herbert Gintis, en *Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela* / coord. Narodowski, M; Nores, M., Andrada, M., Buenos Aires, Granica, págs. 29-102.

GORARD, S. AND FITZ, J. (1998) The more things change... the missing impact of marketisation, *British Journal of Sociology of Education*, 19, 3, 365-376

GORARD, S. AND C. TAYLOR. (2002). *What is segregation? A comparison of measures in terms of 'strong' and 'weak' compositional invariance*. *Sociology-the Journal of the British Sociological Association*, 2002. 36(4): p. 875-895.

GORARD, S; TAYLOR, C; FITZ, J.(203). *Schools, Markets and Choice Policies*. London: Routledge Falmer.

GORDON, LIZ & WHITTY, G (2002). ¿Una mano a la "mano invisible"? Retórica y realidad de la reforma educativa neoliberal en Inglaterra y Nueva Zelanda en: *Nuevas Tendencias En Políticas Educativas: Estado, Mercado Y Escuela*, Buenos Aires, Granica, coord. por Mariano Narodowski, Milagros Nores, Myriam Andrada, págs. 271-306.

HENIG, J. R. (1994). *Rethinking School Choice: Limits of the Market Metaphor*. Princeton: Princeton University Press.

HIRSCHMAN, A. O. (1978): *Exit, Voice and Loyalty: Responses to decline in Firms, Organizations, and States*, Cambridge: Harvard University Press.

HOXBY, C. (2003), School choice and school productivity (or, could school choice be a tide that lifts all boats?), in C. Hoxby (ed.), *The Economics of School Choice*, University of Chicago Press, Chicago.

IAIES, G. Y ANDRÉS D. (2007). *Sistemas educativos y cohesión social: La reconstrucción de "lo común" en los estados nacionales del siglo XXI* (Documento de Trabajo Proyecto Nacsal). Santiago de Chile: Cieplan-iFHC.

INGLEHART, R. (2006). "Commentary on 'The silent revolution in Europe: Intergenerational change in post-industrial societies'", *American Political Science Review*, vol. 100, núm. 4, p. 685.

INGLEHART, R. (1985). "Aggregate Stability and Individual-Level Change in Mass Belief Systems: The Level of Analysis Paradox", *American Political Science Review*, vol. 79, núm. 1, pp. 97-117

LANGOUËT, G. Y A. LEGER (2002). *Escolaridad pública y privada en Francia: una investigación sobre la elección familiar de la escuela*. En *Nuevas Tendencias en Políticas Educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires-Barcelona: Ediciones Granica, 2002, (253- 269). Andrada, M. Narodowski et M. Nores (Ed.).

LEWKOWICZ, I. (2004), *Pensar sin el Estado. La subjetividad en tiempos de fluidez* Buenos Aires, Paidós.

LÓPEZ, C. M. (2000). Comportamiento de las familias ante la elección de escuelas y micro-mercados educativos. Estudio del nivel de la Educación general básica (EGB) en el partido de Quilmas (Buenos Aires-Argentina).

MACEDO, S. (2003). Equity and school choice: how can we bridge the gap between ideals and realities? en Wolfe, A. (Ed.). *School Choice. The Moral Debate*, New Jersey: Princeton University Press.

MORDUCHOWICZ, A. (coord.) (1999): La educación privada en la Argentina: Historia, regulaciones y asignación de recursos públicos, Documento de Trabajo N° 38, Fundación Gobierno & Sociedad, Buenos Aires.

MORDUCHOWICZ, A. (2001): "Private Education: Funding and (De)regulation in Argentina", *Occasional Paper Series*, National Center for the Study of Privatization of Education, Columbia University, New York.

MOSCHETTI, M. (2012). La expansión de la educación privada en Argentina (1994-2010). Un estudio sobre el cuasimonopolio estatal del sistema educativo. M.A. diss., Universidad Torcuato Di Tella.

NARODOWSKI, M. (1999). *Después de clase*. Desencantos de la escuela actual, edu/causa, ediciones Novedades Educativas.

NARODOWSKI, M & NORES, M. (2000). *¿Quiénes quedan y quienes salen? Características socioeconómicas en la composición de la matrícula en las escuelas públicas y en las escuelas privadas en la Argentina*. Fundación Gobierno & Sociedad, Buenos Aires.

NARODOWSKI, M. (2000a). Segregación socioeconómica en el sistema educativo argentino. Elección sin "vouchers", Serie Documentos de Trabajo N° 38, Fundación Gobierno & Sociedad, Buenos Aires.

NARODOWSKI, M. (2000b). *Segregación socioeconómica en el sistema educativo argentino: elección de escuela sin "vouchers"*. Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional.

NARODOWSKI, M., ANDRADA, M. (2001). Segregación socioeconómica, regulaciones y privatización en el sistema educativo argentino: el caso de la provincia de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 24, pp.41-52.

NARODOWSKI, M. Y ANDRADA, M (2001a). The privatization of education in Argentina», en *Journal of Education Policy*. , 16 (6), (2001b) pp. 585-595

NARODOWSKI, M. NORES, M. Y ANDRADA M. (2002) "Alternativas a la escuela pública" en Narodowski, M., M. Nores y M. Andrada, (2002) *.Nuevas tendencias en Políticas Educativas*, Granica, Buenos Aires.

NARODOWSKI, M. NORES, M. Y ANDRADA M. (2002A). *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Granica.

NARODOWSKI, M. Y GÓMEZ SCHETTINI, M. (2007) (compiladores). *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Prometeo Libros, Buenos Aires.

NARODOWSKI, M. (2008): "School Choice and Quasi-State Monopoly in Education Systems in Latin America: the case of Argentina". En Forsey, M., Davies, S., Walford, W. (Eds.), *The Globalisation of School Choice*, Oxford: Symposium Books.

NARODOWSKI, M. (2010): "Cuasimonopolios escolares: lo que el viento nunca se llevó", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 58, pp. 29-36.

Disponibile

en

[http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view
File/7729/7319](http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/File/7729/7319)

NARODOWSKI, M. AND MOSCHETTI, M. (2012): "Privatization of Education in Argentina. After the Neoliberals and After the Antineoliberals", *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, DOI: 10.1080/03057925.2013.829348

NARODOWSKI, M; MOSCHETTI, M; y GOTTAU, V (2012). Public Schools¹⁰: Only the Poor Stay? Quasi-State Monopoly and Socioeconomic Segregation in Argentina, documento de trabajo.

OLMEDO, A., & SANTA CRUZ, E. (2008). "Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente". Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(2).

OLMEDO, A. Y SANTA CRUZ, E.(2010). La dimensión exógena de la privatización del sistema educativo. El caso de Andalucía. *Akadèmia*, 1(2), 1-26

RAVITCH, D. Y VITERITTI, J. (COMPS) (1997). *New Schools for a New Century*. The Redesign of Urban Education. Yale University press, Estados Unidos.

RIVAS FLORES, J. I., CORTÉS GONZÁLEZ, P., MÁRQUEZ GARCÍA, M. J., PADUA ARCOS, D., & LEITE MÉNDEZ, A. E. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar: escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de educación. Madrid, 2010, n. 353, septiembre-diciembre; p. 187-209.*

ROBIN, R. (1996). *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. Buenos Aires: Eudeba.

RYAN, JAMES E., AND MICHAEL HEISE (2002). "The Political Economy of School Choice." *Yale Journal of Law* 111 (April) : 2043-2136.

SCIALABBA, A. (2006). Evaluación de la educación por parte de la opinión pública y su conformidad con la educación pública y privada en la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de Maestría, UDESA.

¹⁰ The term 'public school' refers to schools free of charge run by the State.

TIRAMONTI, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial.

TIRAMONTI, G. (2007). Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar, en: Narodowski, M., y Gómez Schettini, M., *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Prometeo, Buenos Aires.

TIRAMONTI, G. Y ZIEGLER, S. (2008): *La educación de las elites: Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.

TORRENDELL, C. H. (2007). "La elección educativa entre dos libertades". En: Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (COMPS.). *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires, EDUCA – Prometeo Libros

VELEDA, C. (2003) "Mercados educativos y segregación social. Las clases medias y elección de la escuela en el Conurbano Bonaerense", Documento de Trabajo N° 12, CIPPEC.

VITERITTI, J. P, 2003. "Defining Equity: Politics, Markets, and Public Policy." In Wolfe, Alan (ed.), *School Choice: The Moral Debate*, 13–30. Princeton University Press, Princeton, NJ

WHITTY, G. (1997). "Creating quasi-markets in education." In M.W. Apple (ed.) *Review of research in education volume 22*. Washington: American Educational Research Association.

WHITTY, G. (co-author with S Power and D Halpin) (1998) *Devolution and Choice in Education: The school, the state and the market*. Buckingham: Open University Press.

WHITTY, G., POWER, S. Y HALPIN, D. (1999) *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Ediciones Morata.

WHITTY, G., POWER, S. Y HALPIN, D. (2000). La escuela, el estado y el mercado. *Revista Argentina de educación*, N° 27, Argentina, 2000.

VAN ZANTEN, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de antropología social*, ISSN 1131-558X, N° 16, 2007 , págs. 245-278.

ZIEGLER, S. (2004). “La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual”, en Tiramonti, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial.

ZIEGLER, S. (2007). “Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense”. En: Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. Escuelas y familias. (Comps.). *Familias y escuelas. Problemas de diversidad y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo. pp. 79-100.

Anexo I

ENTREVISTA A PADRES: COLEGIOS ESTATALES

a) Presentación del investigador: informar acerca de la investigación: Interés por la educación estatal.

b) Comienzo de la entrevista:

¿Qué recuerdos guarda de su paso por la escuela? ¿Recuerda alguna experiencia en particular?

Voz lealtad y salida:

1. ¿Qué otras opciones de escuela tenía pensado antes de elegir la actual?
2. En caso de hijos que ya están en la escuela: ¿Pensó en algún momento en cambiarlo de escuela?
3. ¿Por qué motivos lo hizo o no lo hizo?
4. ¿Cuál sería el costo de cambiarlo de escuela?
5. ¿A cuál lo enviaría?
6. ¿Cuál es el mayor beneficio de la escuela de su hijo? ¿Y la mayor desventaja?
7. ¿Por qué motivos eligió la escuela pública?
8. ¿Qué rol cumple la escuela pública en la sociedad hoy en día? Piensa que hay alguna diferencia con el rol de la escuela pública hace 30 años?

Data Padre/Madre:

1. ¿Usted concurre a una escuela pública o privada? ¿Por qué?
2. ¿En qué zona de capital federal se encuentra la escuela que usted concurre?
3. ¿Tiene buenos recuerdos?
4. ¿Tuvo en cuenta la opinión de su hijo en el momento de la elección?
5. ¿En su juventud militó en algún partido?

6. ¿hoy en día es activo políticamente?
7. ¿Qué espera que la escuela le brinde a su hijo?

Elección

1. ¿Por qué razón elige para sus hijos la Educación Pública?
2. ¿Por qué razón/ motivo específico eligió la escuela donde concurren sus hijos?
3. ¿Qué aspectos priorizó en la elección?
4. ¿Cómo fue el proceso de toma de decisión del colegio? ¿Quiénes estuvieron involucrados?
5. ¿Piensa que la elección de escuela produce una fragmentación social?
6. ¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común?
7. ¿Cuánto de sus intereses personales se ven reflejados en la escuela pública?
8. ¿La educación escolar, es cuestión de estado o forma parte de un derecho individual donde cada uno compra de acuerdo a su poder adquisitivo?
9. ¿Encuentra un fuerte sentido de pertenencia al formar parte de la escuela pública? ¿Cómo lo describiría?
10. ¿La elección de escuela pública está más relacionada con el hecho de seguir una tradición escolar o independientemente de la tradición ve en la escuela pública un modo producir un cambio en el presente?

Sociedad:

1. ¿Cómo han afectado los cambios de políticas de gobierno a la escuela pública en Ciudad Autónoma de Buenos Aires? ¿Y a nivel nación?

Colegio

1. ¿Qué comentarios recibió acerca de la escuela? ¿Qué referencias tenía del colegio antes de enviarlo?
2. ¿En qué zona se ubica la escuela de su hijo?
3. ¿Su hijo vive cerca de la escuela?
4. ¿En qué horario va al colegio?

5. ¿Dónde almuerza?
6. ¿Cómo va su hijo a la escuela?
7. ¿A qué escuela mandan sus hijos sus amigos?
8. ¿Han discutido en reuniones familiares o de amigos el tema de elección de colegio secundario?
9. ¿Cómo definiría la educación que su hijo recibe en este colegio?
10. ¿Practica algún deporte en el colegio? ¿Y por fuera del colegio?
11. ¿Cuál es la principal diferencia entre una escuela pública y una privada?
12. ¿Cómo ve a la escuela pública en un futuro cercano?

Educación

1. ¿Cómo definiría a la educación en Ciudad de Buenos Aires? ¿Y en la Argentina?
2. ¿En relación a “su época”, cree que ha mejorado o se ha deteriorado?
3. ¿Cree usted que la educación debe estar en manos del estado? ¿Por qué si /no?
4. ¿Por qué considera que es importante la escuela secundaria?
5. ¿Que sea gratuita implica que todos deban aprender lo mismo?

Anexo II

Cuadro resumen entrevistados

	Características	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Generales	Numero hijos	1	1	0	2	0	1	1	1	0	2	1	1	2	1	
	Numero de hijas	1	1	2	1	3	1	0	2	2	2	0	1	1	0	
	Estado Civil	Separada	Viuda	Viuda	Casada	Casada	Casada	Divorciada	Casada	Separado	Divorciado	Casada	Casada	Casada	Casado	
Madre	Propietario	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí		Sí	Sí	Sí	Sí	
	Barrio	Parque Chacabuco	Flores Norte	Palermo	Nuñez		Vicente Lopez	Palermo	Nuñez	Almagro		Villa del Parque	Villa Crespo	San Cricstóbal	Palermo	
	Nivel educativo	Terciario	Terciario	Universitario	Ph.D.	Terciario	Terciario	Ph.D.	Universitario	Universitario	Universitario	Universitario	Universitario	Universitario	Educación Común	
	Tipo de educación	Mixta	Estatal	Mixta	Estatal - UBA	Estatal	Mixta	Mixta	Estatal	Estatal		Estatal	Estatal	Mixta	Estatal	
	Trabaja	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	
	Participación política actual	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	No		No	Sí	No	Sí
	Participación política en el pasado	No	No	Sí	Sí		No	No	No	Sí		No	Sí	No	Sí	
Padre	Propietario	Sí	No Aplica	No Aplica	Sí		Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	
	Barrio	San telmo	No Aplica	No Aplica	Nuñez		Vicente Lopez	Montserrat		Almagro	Nuñez	Villa del Parque	Villa Crespo	San Cricstóbal	Palermo	
	Nivel educativo	Terciario	No Aplica	No Aplica	Ph. D.		Educación Común	Ph.D.	Educación Común	Educación Común	Ph.D.	Educación Común	Educación Común	Universitario	Educación Común	
	Tipo de educación	Estatal	No Aplica	No Aplica	Estatal - UBA		Bachiller	Estatal	Estatal	Estatal	Estatal	Estatal	Estatal	Estatal	Mixta	Estatal
	Trabaja	Sí	No Aplica	No Aplica	Sí		Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	
	Participación política actual	No	No Aplica	No Aplica	No		No	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	
	Participación política en el pasado	Sí	No Aplica	No Aplica	Sí		No	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	
Hijo	Escuela primaria	Privada	Estatal	No Aplica	Privada	No Aplica	Privada	Estatal	Estatal	No Aplica	Estatal	Estatal	Estatal	Estatal	Estatal	
	Escuela media	Estatal	Estatal	No Aplica	Estatal. UBA	No Aplica	Técnica Estatal	Estatal	Estatal	No Aplica	Estatal	Estatal	Estatal	Estatal	Estatal	
	Barrio escuela media	Balvanera	Balvanera	No Aplica	Montserrat	No Aplica	Nuñez	Belgrano R.	Belgrano R.	No Aplica	Recoleta	Villa Devoto	Palermo	Balvanera	Palermo	
Hija	Escuela primaria	Privada	No Aplica	Estatal	Privada	Estatal	No Aplica	No Aplica	No Aplica	Estatal	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica	
	Escuela media	Estatal - UBA	No Aplica	Sí	Estatal - UBA	Estatal	No Aplica	No Aplica	No Aplica	Estatal	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica	
	Barrio escuela media	Montserrat	No Aplica	Recoleta	Montserrat	San Cristóbal	No Aplica	No Aplica	No Aplica	Palermo	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica	