

MERCANTILIZACIÓN DEL BIENESTAR. HOGARES POBRES Y ESCUELAS PRIVADAS*

*Gustavo Gamallo***

Resumen: En base a fuentes estadísticas disponibles, se describe el aumento de la asistencia a las escuelas públicas de gestión privada en la Argentina en las provincias más pobladas entre 1997 y 2009, y muestra el significativo incremento en los hogares correspondientes al quintil 2 que optan por ese tipo de escuela. En segundo lugar, en base a técnicas cualitativas de investigación, se analizan las preferencias de las familias de los sectores populares para elegir ese tipo de escuelas y las razones del rechazo a la educación ofrecida por las escuelas estatales. Por último, se precisa el problema de la mercantilización del servicio educativo y sus efectos sobre el acceso a la educación de los diferentes grupos sociales.

Abstract: Based on available statistical sources, the article first describes the increase in the attendance to private schools in the most populated provinces in Argentina in the present decade. It also shows the significant rise of quintile- two homes that tend to choose this kind of school. Secondly, on the basis of qualitative research techniques, the article analyses the preferences of low income families that choose this kind of schools, and the reasons for their rejection of public schools. Finally, we address the problem of the mercantilization of educational services and its effects on the access to education of different social groups.

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

** Sociólogo y Magíster en Políticas Sociales (UBA). Profesor Asociado del Instituto Universitario ESEADE. Profesor Adjunto de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) y de la Facultad de Derecho (UBA). Email: ggamallo@hotmail.com

Presentación

El artículo consta de tres partes. La primera analiza la evolución de la matrícula de educación pública de gestión privada de Argentina en la última década y caracteriza la demanda de escuelas estatales y privadas¹ por niveles de ingreso. La segunda parte presenta los resultados del estudio cualitativo en base a entrevistas en profundidad a padres y madres provenientes de sectores populares que envían a sus hijos a escuelas públicas de gestión privada en la Ciudad de Buenos Aires. Por último, se presentan conclusiones respecto de la evidencia reunida y se avanza en algunas ideas sobre el problema de la mercantilización del servicio educativo y sus efectos sobre el acceso a la educación de los diferentes grupos sociales.

I. Asistencia a escuelas estatales y privadas

La matrícula escolar en escuelas públicas de gestión privada

En 2007, el 27,1% de la matrícula escolar de educación común se encontraba en las escuelas privadas. Si bien no ha habido variaciones bruscas en la última década, es constante y sostenida la tendencia creciente del sector educativo de gestión privada como proporción de la matrícula total durante la última década. Tanto a nivel del promedio nacional como de las provincias grandes (Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Mendoza reúnen el 62% de la matrícula de educación común y aproximadamente el 75% de las unidades educativas de gestión privada), los valores de 2007 son superiores a los de 1998 (Cuadro 1).

El comportamiento de la matrícula del sector privado educativo de las provincias seleccionadas es claramente superior al promedio nacional: la Ciudad de Buenos Aires con el 49,1%, Buenos Aires con el 33,4%, Córdoba con el 32,8% y Santa Fe con el 29,7%; las excepciones son Mendoza (por debajo del promedio nacional) y el interior de la Provincia de Buenos Aires (en el umbral del promedio nacional). A la vez, es clara la tendencia de crecimiento

Cuadro 1. Educación común. Matrícula de escuelas públicas de gestión privada 1998-2007 (inicial, primaria, secundaria y superior no universitaria). Total nacional y cinco provincias.

Provincias seleccionadas	1998	2000	2002	2004	2006	2007
Total nacional	24,7	24,8	24,6	25,7	26,7	27,1
Ciudad de Buenos Aires	47	47,5	45,8	47	49,4	49,1
Buenos Aires	29,4	29,6	29,9	30,9	32,5	33,4
Conurbano	32,6	32,7	32,8	34,2	36,1	37
Resto Buenos Aires	24	24,4	24,9	25,9	26,9	27,6
Córdoba	31,4	30,8	30,1	31,4	31,8	32,8
Santa fe	27,3	27,6	27,6	28,8	29,6	29,7
Mendoza	16,2	16,4	16,4	18,2	19,3	19,6

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

de la matrícula privada a partir de 2004 tanto para el conjunto del sistema como para las jurisdicciones seleccionadas. La Provincia de Buenos Aires es el caso más acentuado: comienza la serie con el 29,4% (en tercer lugar debajo de Córdoba) y llega a ocupar el segundo puesto con el 33,4%, sostenido por el significativo crecimiento que se observa en el conurbano. La profunda crisis socioeconómica (2001-2002) no afectó el tamaño relativo de la matrícula privada, con la salvedad de la caída en Ciudad de Buenos Aires (casi 2 puntos porcentuales –pp– entre 2000 y 2002) y la menos significativa en Córdoba.

La participación de la matrícula de escuelas privadas por nivel educativo presenta rasgos comunes en las provincias analizadas (Cuadro 2): en todos los casos, el nivel superior no universitario muestra valores más elevados que los restantes, con 20 pp para el promedio nacional (46,1%) respecto de la educación básica (26%) y diferencias significativas en las provincias seleccionadas; a la vez, el bajo peso absoluto que tiene el nivel superior no universitario hace que el subtotal de educación básica sea similar al total. En segundo lugar, el nivel secundario tiene una matrícula de gestión privada relativa mayor que el nivel primario en el total nacional (28,2% y 23,2% respectivamente), en Córdoba (40,7% y 24%), en Santa Fe (30,7% y 25,5%) y en Mendoza (20,6% y 15,4%); en cambio, tanto en Ciudad de Buenos

Cuadro 2. Educación común. Matrícula de escuelas públicas de gestión privada según nivel (inicial, primaria, secundaria y superior no universitaria). Total nacional y cinco provincias. 2007

Provincias seleccionadas	Inicial	Primaria	Secundaria	Sub Total Básica	Superior No Univers.
Total nacional	31	23	28,2	26	46,1
Ciudad de Buenos Aires	54,4	44,5	46,3	46,9	62,5
Buenos Aires	37,1	32,2	32,3	33,1	40,9
Conurbano	43,4	36	35	36,8	44,5
Resto Buenos Aires	28,8	26,1	27,8	27,2	36,9
Córdoba	26,6	24	40,7	30,7	58,6
Santa fe	32,9	25,5	30,7	28,5	46,1
Mendoza	22,9	15,4	20,6	18,3	38

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

Aires como en la Provincia de Buenos Aires, los valores son semejantes. En tercer lugar, en el nivel inicial (con excepción de Córdoba), los valores relativos son más elevados que en los otros niveles (exceptuando el nivel superior no universitario).

Algunas de esas jurisdicciones ofrecen un comportamiento similar al de países de la región con fuertes incentivos a la expansión de la educación privada: los tres con mayor proporción (excluyendo al nivel superior no universitario, 2006) son Chile (52,2%), Guatemala (37,1%) y Ecuador (32,4%) (Pereyra, s/f), similares a los guarismos de Ciudad de Buenos Aires (46,9%), Provincia de Buenos Aires (33,1%) y Córdoba (30,7%). Guatemala tiene la peculiaridad que el 59,8% de la matrícula del nivel medio corresponde al sector privado, a diferencia de los otros dos que distribuyen de manera semejante entre los niveles analizados.

Asistencia escolar por grupos de ingreso

Un segundo ejercicio es analizar la asistencia de los alumnos a los tipos de gestión escolar según los ingresos de los hogares urbanos.² Para esa apro-

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

Del conjunto de los estudiantes que concurren a escuelas estatales, el 56% pertenecen a hogares del quintil 1 (Cuadro 3). Si se agregan los estudiantes

Cuadro 3. Niños y jóvenes de 5 a 17 años que asisten a un establecimiento educativo, según gestión estatal / privada, en hogares por quintiles de ingreso per capita familiar. Total de aglomerados urbanos- 2006. En porcentaje.

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

Fuente: EPH-INDEC (2° semestre).

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

de hogares del quintil 2, se alcanza al 80% de los usuarios de esas escuelas. Vale decir, el sistema estatal es intensivo en niños, niñas y adolescentes provenientes del 40% de los hogares más pobres de la población urbana. Por el contrario, la distribución de los asistentes a escuelas privadas es más homogénea respecto de los grupos de ingresos que en el caso de los asistentes a las escuelas estatales: si bien se advierten diferencias importantes en el quintil 1 a favor de las escuelas estatales y en los quintiles 3, 4 y 5 a favor de las privadas, el quintil 2 muestra una notable paridad (Cuadro 3). En otras palabras, la asistencia a las escuelas privadas tiende a estar mejor distribuida entre los grupos sociales frente al desequilibrio que supone la concentración de los más pobres en las escuelas estatales. Visto desde el lado de la demanda, parece haber oferta privada para todos los grupos de ingresos.

Respecto del total de aglomerados urbanos (TA), cerca del 90% de los estudiantes del quintil 1 concurren a escuelas estatales (Cuadro 4). El comportamiento de ese estrato social muestra una gran estabilidad en toda la serie temporal. El factor demográfico que significa la fuerte presencia de menores en los hogares de ese grupo explica que el promedio total de asistencia al sector estatal sea de tal magnitud. Además, se observa una caída en la asistencia a los establecimientos estatales de todos los grupos de ingresos en el período (77,7% en 2003 al 72,6% en 2006 y a 69,3% en 2009): en tan breve lapso, la caída es significativa.³ Dicho valor se ubica por debajo del dato de comienzo de la serie (1997) donde la asistencia a establecimientos públicos se encontraba en el orden del 74,6%. Vale decir, mientras se observa un incremento en la asistencia al sistema estatal en el período 1997-2001, a partir de 2003 se observa un cambio en la tendencia.

En el Área Metropolitana (AM), la participación de estudiantes en el sistema estatal es algo menor que en el total de los aglomerados: en el lapso 1997-2001 se incrementa la participación en el sistema estatal, del 65,4% al 72,1% y, a partir de 2003, vuelve a caer al 68,1% en 2006 y al 62% en 2009. Vale decir, la caída es un poco menor que en el TA, pero partiendo de una proporción de menor participación del sistema estatal en el total de la asistencia escolar en el período analizado. La asistencia de los estudiantes del quintil 1 a las escuelas estatales crece en casi 13 puntos porcentuales

entre 1997 y 2001, para estabilizarse a partir de ahí en valores cercanos al 90% en 2006 y al 80% en 2009 (Cuadro 5).

Es significativo el comportamiento del quintil 2 en el lapso 2003-2009: el incremento de la asistencia al sector privado es de casi 14 pp en el TA (Cuadro 4) y de casi 21 pp en el AM (Cuadro 5). Son hogares con ingresos bajos, pero que muestran una tendencia que casi duplica el promedio general en cuanto al pasaje al sector privado, tanto en el AM como en el TA. El recorrido es similar al observado para el total de la población: incrementa su participación en el sector estatal en el período 1997-2001, para caer en el período recién mencionado.

Entre los sectores con mayores ingresos, el proceso de fuga al sector privado de la educación es extraordinario desde 2003: los niños, niñas y adolescentes del quintil 4 y quintil 5 han abandonado la escuela estatal. El proceso es más pronunciado en el AM. En 2009, el 42,1% del quintil 4 y el 25,1% de quintil 5 del TA concurren a la escuela estatal (Cuadro 4) en tanto lo hacen en el AM el 34,2% y el 16,2% respectivamente (Cuadro 5).

En consecuencia, a nivel macrosocial la tendencia de asistencia a escuelas privadas tiende a acompañar el ciclo económico: cae con la recesión y crisis de fin (2001), y se recupera con la expansión económica posterior.

El Cuadro 6 presenta las tasas de asistencia escolar de la población de referencia, tanto para AM como para el TA, en los años analizados. De acuerdo con esa información, las tasas de asistencia escolar aumentaron en el período 1997-2001, en ambos agrupamientos urbanos, para mantenerse en niveles similares en los años posteriores. Dicho comportamiento fue similar en todos los grupos de ingresos. Quiere decir, que la población escolar posterior a 2001 está compuesta por un mayor número de estudiantes provenientes de hogares pobres que la de 1997, especialmente del quintil 1 (la más numerosa en términos demográficos) y con una contribución algo menor del quintil 2.

En tal sentido, la tendencia señalada de una participación relativa creciente del sector privado educativo, si bien tiende a recuperar los valores que presentaba antes de la crisis de fines de 2001, no puede explicarse por una menor participación de los estudiantes pobres en el sistema educativo: no

Cuadro 4. Niños y jóvenes de 5 a 17 años que asisten a un establecimiento educativo, según gestión estatal / privada, en hogares por quintiles de ingreso per capita familiar (QIPCF). Total de aglomerados, 1997-2001-2003-2006-2009. En porcentaje.

Quintiles de Ingreso per capita familiar	1997		2001		2003		2006		2009	
	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	privado	Estatal	privado	Estatal	privado
1	88,9	11,1	91,8	8,2	91,9	8,1	91,2	8,8	87,3	12,7
2	79,6	20,4	83,9	16,1	80,8	19,2	73,3	26,7	66,3	33,7
3	65,6	34,4	70,7	29,3	63,4	36,6	58,4	41,6	56	44
4	57,8	42,2	57,9	42,1	50,9	49,1	42,1	57,9	41,8	58,2
5	37,9	62,1	32,6	67,4	32,3	67,7	25,1	74,9	26,3	73,7
Total	74,8	25,2	77,6	22,4	77,7	22,3	72,6	27,4	69,3	30,7

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

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

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

Quintiles de Ingreso per capita familiar	1997		2001		2003		2006		2009	
	Estatal	Privado	Estatal	Privado	Estatal	privado	Estatal	privado	Estatal	privado
1	77,7	22,3	90,3	9,7	88,7	11,3	88,9	11,1	81,7	18,3
2	71	29	77,5	22,5	77,3	22,7	68,4	31,6	56,7	43,3
3	61,1	38,9	56,9	43,1	59	41	53	47	47,4	52,6
4	40,5	59,5	42,5	57,5	42	58	34,2	65,8	34,2	65,8
5	24,6	75,4	26,9	73,1	25,7	74,3	15,2	84,8	16,2	83,8
Total	65,4	34,6	72,1	27,9	72,1	27,9	68,1	31,9	62	38

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

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

Cuadro 6. Niños y jóvenes de 5 a 17 años que asisten a un establecimiento educativo, en hogares por quintiles de ingreso per capita familiar. Área Metropolitana y Total de aglomerados. 1997-2001-2003-2006. En porcentaje.

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

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

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

puede decirse que los niños y adolescentes pobres concurren menos a la escuela en 2006 que en el período anterior y por eso se observa una proporción creciente de estudiantes en el sector privado. Habrá que buscar las razones en el comportamiento de quienes han decidido optar por el sistema privado, vale decir, entre quienes pueden afrontar el costo del servicio. En la próxima sección se avanza en el estudio de uno de esos grupos sociales: aquellos que podrían identificarse como los hogares del quintil 1 y quintil 2 que se volcaron hacia las escuelas privadas, un “público escolar” (Francois Dubet y Danilo Martucelli, 1997) que no ha sido suficientemente estudiado.

II. Hogares pobres y elección de escuelas públicas de gestión privada

En esta sección se presentan resultados del estudio cualitativo, en base a entrevistas en profundidad, de las razones, preferencias y representaciones de los padres y madres provenientes de sectores populares que envían a sus hijos a escuelas privadas. Se analizaron las siguientes dimensiones del fenómeno: noción de “lo privado” en las escuelas elegidas; las expectativas familiares de la elección escolar; la motivación por la educación religiosa; el imaginario de movilidad social a través de la concurrencia a esas escuelas; consideraciones respecto de los grupos de pares y opinión sobre las escuelas estatales.⁴

Diversos estudios se han ocupado de las estrategias familiares de elección escolar de los diferentes grupos sociales en escuelas tanto de gestión estatal como privada. Otros estudios lo hicieron sobre las trayectorias escolares en escuelas de uno y otro tipo. Ambos grupos de trabajos proporcionan una rica evidencia pues identifican la construcción de diversas representaciones sociales en torno a la escuela en general y a la escuela privada en particular. Gabriel Kessler (2002) analizó la fragmentación de la experiencia escolar al comparar trayectorias de cuatro grupos sociales: medios altos, medios, medios bajos y los sectores periféricos en la Ciudad de Buenos Aires y en el Conurbano Bonaerense evidenciando la segmentación vertical y jerárquica de la oferta educativa en función de las características de la “clientela”; y en Kessler (2004), estudió las trayectorias escolares de los jóvenes en conflicto con la ley. En la investigación colectiva incluida en Guillermina Tiramonti (2004) se analizaron los cambios en los factores de estratificación de la educación de nivel medio, su relación con las expectativas de los distintos grupos sociales y la configuración de los sentidos de la escuela para cada grupo social. Cecilia Veleda (2003 y 2007) estudió los criterios de selección de escuelas del nivel medio por parte de las familias de sectores medios del Gran Buenos Aires y sus efectos segregatorios para los sectores populares. Cabe también mencionar los trabajos de Ziegler (2004) y Tiramonti y Sandra Ziegler (2008) que abordaron el problema de la escolarización de las élites y su dinámica de elección escolar. Carla Muriel del Cueto (2007) indagó sobre los criterios de elección escolar de familias

de sectores medios altos que habitan en urbanizaciones cerradas, en especial sobre la relación entre los modelos de socialización escolar y esos nuevos estilos residenciales. En contraposición, Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2002) estudiaron la escolarización de jóvenes que habitan barrios en condiciones de extrema marginalidad de la ciudad de Córdoba. Muchos de estos estudios, inclusive, propusieron diferentes tipologías de las estrategias de selección escolar de los grupos sociales analizados.

En conexión y continuidad con el clásico de Cecilia Braslavsky (1985), varios de los estudios analizados sostuvieron la visión del sistema educativo fragmentado, con circuitos diferenciados, no solamente en relación con la distinción entre escuelas estatales y escuelas privadas sino al interior de cada uno de los subsistemas, entendido a partir de las bajas o nulas posibilidades reales de pasar de un circuito a otro (no formalmente) y donde la selectividad social de la población es alta. Esta generación de trabajos advierte “como las familias participan activamente en la construcción de la *segregación escolar*” (Mariano Narodowsky y Mariana García Schettini, Ob.cit.:13). Es decir, consideran en forma especial los aspectos microsociales de la producción de esa situación.

Un área de vacancia es la elección de escuelas privadas por parte de los hogares pobres, un “público escolar” poco estudiado. Entre los pocos trabajos identificados con esa dirección se encuentra el de Gómez Schettini (2007), orientado al estudio de los criterios de elección de escuelas estatales y privadas de los sectores de bajos ingresos en la zona sur de la CABA. La presente investigación se ubica temporalmente en un período distinguido por un fuerte proceso de crecimiento económico y de aumento del empleo (el llamado “sexenio de la bonanza” según señaló la CEPAL), es decir, que mejoró las condiciones materiales de vida de la población. En ese sentido, se presenta una ocasión para reflexionar sobre la evidencia acumulada en los estudios previos.

Una concepción de escuela “privada”

La primera indagación solicitó caracterizar las escuelas elegidas. Frente al interrogante, los entrevistados establecen una definición particular: “semi”

privadas, en el sentido que son reconocidas como escuelas no pertenecientes al sector estatal pero, a la vez, no animadas por el lucro que exhiben las “privadas privadas”. El formato de instituciones sin fines de lucro ligadas a diferentes congregaciones religiosas contribuye a construir esa percepción. Una rectora entrevistada reforzaba el concepto cuando mencionaba que “nadie deja la escuela porque no puede pagar” en estas instituciones. Una entrevistada señalaba: ⁵

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

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

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

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

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

Los privados, lamentablemente, ven el signo pesos. Eso es ser privado. [...] que la secundaria, está, casi, trescientos pesos. Aparte, libros, uniforme, cuaderno.

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

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

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

costo del arancel de una escuela privada, pese a que la escuela estatal a la que concurría su hijo recibía una alta valoración en el relato:

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

Se recogieron diferentes relatos del mismo tenor: familias que frente a la posibilidad de elegir escuelas estatales consideradas de calidad pero alejadas del domicilio prefieren por motivos económicos optar por una escuela privada cercana de aranceles reducidos. Veleda encuentra que:

El factor económico aparece como el principal condicionante de la elección: por lo tanto, si bien estos sectores expresan frecuentemente su preferencia por las escuelas privadas, deben optar por las escuelas públicas cercanas al domicilio (como un modo de ahorrar los gastos de traslado y rehuir la exposición de los hijos a eventuales robos y ataques cada vez más frecuentes en el conurbano bonaerense) (Veleda, 2003:50).

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

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

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

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

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

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

Es decir, cierta razón práctica se incorpora en la forma de justificar las ventajas de ese símbolo de identidad escolar: aquello que Pierre Bourdieu (1988) denominó “el beneficio simbólico de la distinción”.

Las bases de la elección escolar

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

De acuerdo a lo recogido en las diferentes entrevistas, las expectativas familiares respecto de la escolaridad de sus hijos pueden agruparse en dos grandes núcleo sin que ellos sean mutuamente excluyentes: demandas de cuidado y contención y selección de los grupos de pares. Unas difusas argumentaciones pedagógicas aparecen por detrás de éstas, en especial aquellas que asocian la función de la escuela con una “salida laboral”. Marginalmente, también aparece una razón poco aprehensible respecto de la influencia que ejercen las condicionalidades de los planes sociales. En última instancia, esas demandas se encuentran determinadas por razones de carácter económico que condicionan el espectro de elección.

Cuidado y trabajo

El problema del “cuidado” es la razón contundente que esgrimen los entrevistados para fundamentar la elección escolar. La función cuidadora del sistema escolar fue la menos ponderada: ⁶ estructuralmente asociada a la posibilidad de que los adultos responsables participen activamente del mercado de trabajo, en una coyuntura de auge de la actividad económica, esa función adquiere una mayor importancia. En esa dirección, una primera cuestión se vincula con la tranquilidad de los padres durante el desarrollo de la jornada laboral, íntimamente asociada al problema de la continuidad del calendario escolar por ausentismo docente y paros de actividades por razones gremiales. Varios entrevistados coinciden en recordar el caso “Fuentealba”⁷ como el único paro de actividades en esas escuelas; en cam-

bio, en las escuelas estatales señalan que “*hay paros todo el tiempo*”. Una entrevistada señalaba:

Y... cuando hay paro no hay clase, y uno tiene que trabajar, y mi marido también, no sé, entonces teníamos que trabajar, y entonces un amigo mío, un vecino, me dijo... en ese tiempo era más fácil conseguir vacante... [...] es que se quedan hasta el horario de salida. Y así tiene que ser, porque vos estás trabajando, no es que estás en tu casa y no lo querés venir a buscar, estás trabajando.

Vale decir, la demanda de cuidado se vincula con la necesidad de un calendario escolar previsible, en especial para quienes tienen compromisos laborales. Las escuelas donde envían a sus hijos cumplen con ese requisito convertido, además, en uno de los reproches centrales a la escuela estatal. Los padres entrevistados refieren a una trayectoria de la escolaridad de sus hijos de al menos ocho años de duración pero en caso de las familias con hijos mayores reconstruye un período aun más extenso, y cuya experiencia se cristaliza en estas opiniones y decisiones respecto de la elección escolar. Es obvio que para las familias con niños en el nivel primario esta cuestión es más relevante: pero lo que se encuentra en el estudio son trayectorias de pasaje por la escuela primaria de gestión estatal y que, frente al fenómeno señalado, apuntaron hacia el cambio en el nivel medio. Luego se volverá sobre este aspecto.

Cuidado y contención

Se advierte una segunda consideración del problema del cuidado, asociado a la construcción de un parapeto de contención frente a un ambiente exterior peligroso, amenazador y atemorizante. La escuela se expresa como un lugar de contención en la doble acepción del término: incluir y reprimir; vale decir, establece un límite que protege a los alumnos del “afuera” a la vez que un espacio interior donde se modera la propagación y circulación de la violencia. Tiene su base en una noción de “peligro” y en una sensación

de miedo en relación a las condiciones de segregación residencial donde crecen y se desarrollan estos chicos: la escuela es percibida como una frontera y un refugio frente a esa amenaza. Una madre señalaba en referencia a los peligros del entorno:

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

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

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

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

La idea que resume esa percepción es que los chicos que asisten a estas escuelas “viven en dos mundos distintos”: uno construido por las normas que rigen la vida escolar y otro donde impera la ley de la selva. Un ejemplo contundente de la convivencia con esas situaciones de ilegalidad y violencia es el testimonio de dos directores entrevistados:

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

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

No obstante lo dicho, esa frontera no es tajante y se desdibuja permanentemente. Una directora entrevistada mencionaba conversaciones con alguna madre quien le relataba, como criterio moral normativo, que aceptaba comprar “cosas sin sangre” en el sentido de asumir el origen delictivo de mercancías con la condición que no hubiera heridos en el hecho. La brecha entre el marco interpretativo del acto y el marco normativo para la acción, identificada en el estudio de Kessler (2006), se manifiesta como un fenómeno persistente de anomia social. En una sugerente hipótesis, ese estudio señalaba que en muchos barrios del Gran Buenos Aires el temor vino a ocupar el lugar de regulador y organizador relevante de la vida social que anteriormente ocupaba el mundo del trabajo:⁸ los testimonios de muchos entrevistados sugieren que es también un factor decisivo en la elección escolar. Esa consideración, advertida en las verbalizaciones de los entrevistados hace necesario despejar la demanda de contención, en términos de una definición de carácter “subjetivante”, tal como señalaron otros estudios en relación con las expectativas familiares de los sectores medios respecto de la escolaridad de sus hijos (Kessler, 2002 y Tiramonti, 2004): se hace referencia a la puesta en conflicto en el seno de la institución escolar contemporánea entre la función de “socialización” (tendencialmente homogeneizadora) y de “subjetivación” (tendencialmente afirmadora de identidades individuales); en los sectores medios y medios altos, es cada vez más patente la segunda función como demanda a las instituciones educativas, y especialmente relevante para comprender la importancia creciente del sector privado en el sistema educativo en esos grupos sociales. En cambio, la demanda de los grupos sociales estudiados en la presente investigación se identifica en relación con una noción básica, primaria y elemental de sentir que “los chicos están seguros” y que “los tienen controlados, vigilados, cuidados”. Por ejemplo, algunas menciones seleccionadas de diversos padres entrevistados indican:

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

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

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

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

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

La noción de calidad educativa manifestada tiene su origen en esa necesidad que si bien no se contraponen con su definición en términos de aprendizajes académicos, ésta última aparece vagamente enunciada y definida debido a la dificultad de muchas familias para establecer el contenido de esa demanda pedagógica. Una directora ilustra con lucidez la interpretación de la relación entre contención y aprendizajes desde el punto de vista de las familias:

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

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

Porque en una escuela pública, si bien, no hay herramientas como había antiguamente una contención de decir bueno, hay medidas disciplinarias, y decir bueno, si este chico, una cosa es que se pueden pelear como todos, porque hay relación y rivalidad, pero de ahí a sacar armas, de ahí a ensañarse de una forma mala o roba, entonces hay cosas que tiene que haber medidas, tiene que haber medidas ejemplares porque sino, como está pasando ‘vale todo’, puedo hacer esto, puedo hacer lo otro, puedo estar criando estos valores y principios a tu hijo, y por otro lado te muestran que todo lo que hacés no vale nada.

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

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

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

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

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

Selección del grupo de pares

Otra poderosa razón es la selección del grupo de pares: se manifiesta una idea respecto de que no se mezclen con los “otros”, que suelen ser los propios vecinos, especialmente entre quienes viven en complejos habitacionales densamente poblados. La escuela también contribuye a conformar una nueva frontera respecto de otra posible territorialidad. Con enorme franqueza, una madre con una hija en una escuela privada y otra hija en una escuela estatal mencionaba que en discusiones entre ambas la primera acusaba a la segunda de concurrir a un “colegio de villeros”, como referencia despectiva a la escuela estatal:

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

Si bien aisladamente, dicha mención refleja esos procesos de segregación escolar que se combinan y refuerzan con procesos de segregación más amplios distinguiendo, entre los sectores populares, a un colectivo de trabajadores frente a otro grupo poco caracterizado pero definido. El valor positivo de la “mezcla” social, propia de la mitológica escuela estatal de antaño, hoy se transformó confusamente debido a la masificación de la educación media y se expresa en posiciones de aislamiento social al interior de los sectores populares. De hecho, muchos de los entrevistados viven en villas y complejos habitacionales, es decir, padecen las mismas condiciones de segregación residencial, conviven cotidianamente con quienes se diferencian en el territorio escolar.⁹ De allí que el pasaje al nivel secundario se

posicione como un escenario donde se cristalizan esos temores mencionados y el “ambiente” en el cual van a convivir los de menor edad, los recién ingresados, se establece como un motivo de preocupación y favorece el cambio hacia las escuelas estudiadas. Una hipótesis respecto de las trayectorias identificadas en los sectores populares: una escolaridad primaria en la escuela municipal del barrio y una secundaria en una escuela privada accesible por parte de quienes pueden hacer el esfuerzo de costearla.

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

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

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

[...] que la mitad te pone otra dirección porque también vos con eso tenés acceso a cobrar Ciudadanía [se refiere al Programa “Ciudadanía Porteña”

un programa de transferencia de ingresos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires], que en provincia hasta hace un par de años, no sé ahora, no la tenía, o sea, tenías un montón más de beneficios, sobretodo una jornada completa con comedor... mi hermana vive en provincia y trabaja todo el día y no tiene una jornada completa con comedor, desayuno y merienda y no tener que pagar más que una cooperadora o una cuota de materiales si podés. No tenés estos beneficios.

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

Distancia geográfica

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

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

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

La salida laboral

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

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

muy difícil. Chicos que, las chicas que están trabajando en una empresa multinacional, llevamos chicos del barrio y se desempeñan bien, mayor, menor dificultad, muy buena preparación, y bueno, solos no hubieran ingresado nunca, quizás.

Y una entrevistada completa:

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

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

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

Las condicionalidades de los programas de transferencia de ingresos

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

[...] uno de los fenómenos puntuales que se está dando en la zona del sur
[...] son padres que están absolutamente afuera del sistema desde el punto

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

Puede anotarse este elemento entonces como parte de un abanico de razones en la elección escolar.¹⁰

La educación religiosa

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

con una demanda de formación de ese tipo. Pero se admite una moderación de ese reclamo en los tiempos presentes. Otro directivo entrevistado conecta la propuesta religiosa con el clima escolar:

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

Algunas entrevistadas mencionan actividades filantrópicas, propias de la misión pastoral de alguna de estas escuelas, que contribuyen a la formación del carácter y los valores de los chicos. A la vez, se menciona el fomento de valores cuyo contenido es propio de la formación ciudadana en una institución laica:

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

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

[...] yo después de haber ido a un colegio católico y, por ejemplo, que me plantearan con el más grande, el que viene acá, no bautizarlo en la etapa porque yo era madre soltera y no me lo querían bautizar, dije bueno, está bien, [...]. Después acá nunca me hicieron problema por esas cosas, y hay colegios donde sí. Claro, hay colegio donde son más conservadores y acá, bueno, tienen como una amplitud con respecto a eso....

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

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

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

Las instituciones que habitan este espacio están atadas a una función que ellas mismas califican de ‘contención’, concepto abarcador de una amplia gama de propuestas institucionales que se articulan con las estrategias de supervivencia del sector que atienden. Están las instituciones religiosas cuya propuesta tiene un claro componente pastoral a partir del cual se proponen regular las conductas. Son escuelas que contienen una promesa de ‘protección tutelar’ contra las tendencias de desintegración del medio. En estas instituciones se reconoce aun una intención ‘civilizatoria’ y cierta confianza en la

potencialidad de la socialización escolar. Su grupo de referencia está amenazado por la perspectiva de la exclusión y la vida violenta. Mandar a los hijos a la escuela es una apuesta desesperada por incluirlos en la ‘vida digna’, expresión con la que se designa una existencia que combine trabajo y familia (Tiramonti, 2004:31).

Movilidad social ascendente

Estudios respecto de la popularidad de las escuelas privadas subvencionadas en Chile destacaban que, para una familia cuyos adultos observaban una escolaridad formal inferior, la asistencia a esas escuelas era considerada como un signo de movilidad social ascendente. Sin embargo, la evidencia reunida en este caso no permite afirmar lo mismo: en general no aparece esa percepción, sino que se subraya la demanda ya mencionada de una escuela como frontera y refugio de lo que la rodea. Más difusamente se advierte una elección de una escuela que le sirve a los chicos “para progresar”, en relación con la propia condición de sus progenitores. Pero en modo alguno la escuela privada es vista como un símbolo de progreso social en sí misma sino como un medio para una escolaridad con una mejor contención y eso justifica el esfuerzo económico de las familias. Tampoco se advierte en estos grupos sociales una percepción que asocie la mejora económica general que vivió Argentina desde 2003 y una mayor disponibilidad de ingreso familiar con un efecto de sustitución de una escuela estatal por una privada. Otras razones parecen más poderosas que una hipótesis de este tipo, al menos para estos grupos sociales.¹¹

Acerca de las escuelas de gestión estatal

Casi como un juego de espejo, los grandes reproches de los entrevistados a la escuela estatal, al menos a la que conocen y a la que pueden aspirar, se vinculan con las dimensiones mencionadas como las bases de la elección de las escuelas privadas estudiadas: la falta de cuidado, la continuidad en las clases y el deterioro de la infraestructura. En general, se comparte evidencia

establecida en estudios anteriores.¹² La percepción oscila entre la añoranza de una situación mejor (“la escuela pública no es la misma ahora”) y la crítica frente al “deterioro evidente”: cuando se indaga sobre el significado de esa calificación, se puede sintetizar en la idea que “los profesores no van y los chicos se van”.

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

Los chicos joden, se hacen la rata, a nadie les importa.

Los chicos se roban y se pelean.

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

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

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

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

La falta de cumplimiento del calendario escolar es otro componente de la evaluación negativa de las escuelas estatales; en especial se destaca la percepción de una elevada ausencia de los docentes y de la persistencia de paros de actividades por motivos gremiales. Algunas menciones de los entrevistados señalan:

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

Faltan mucho los profesores.

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

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

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

En ocasiones, la escuela estatal funciona como un destino amenazante frente al bajo rendimiento de los estudiantes en las escuelas pagas a las cuales concurren: "te mando al cole del Docke" le suele decir una madre a su hijo. De todos modos, también se recogieron opiniones favorables al

funcionamiento de las escuelas estatales en experiencias recientes durante el nivel primario de los chicos que luego fueron cambiados a las escuelas estudiadas; sin embargo, la imagen del nivel secundario de las escuelas estatales tienden a articularse en relación con lo recién apuntado. Por último, la consideración de las escuelas estudiadas, “semiprivadas” de acuerdo con la definición recogida, son tal “como deberían ser las escuelas públicas”. En otras palabras, son los modelos donde deben mirarse las escuelas estatales, de acuerdo a las percepciones y testimonios recogidos.

III. Algunas conclusiones y precisiones

El proceso de mercantilización simbólica y material de la educación puesto de manifiesto a través de la elección de escuelas privadas distingue diferentes “públicos escolares”: así como el análisis de los registros estadísticos indica la confluencia de diferentes grupos sociales “consumidores” de educación privada en diferentes proporciones, el análisis fenomenológico da cuenta de motivaciones distinguibles. Como señala David Riesman (citado por Howard Becker, 1974), la ciencia social es, en parte, una “conversación entre las clases” prestándole atención a problemas y modos de vida sobre sectores sociales que jamás entrarían en contacto: en cierto modo, la advertencia de esos modos de uso de la escuela privada por parte de los diferentes “públicos” ilumina aspectos decisivos para la comprensión de su creciente uso.

Conviene puntualizar los dos sentidos del concepto de mercantilización: primero, el desarrollado por Gosta Esping Andersen (1993 y 2000) en términos del proceso que promueve la entrada de bienes y servicios a la esfera del mercado y marca uno de los ejes de análisis fundamentales respecto del desempeño de los modernos Estados de Bienestar.¹³ Segundo, en la idea de Dubet y Martucelli (Ob.cit.), como producto de la masificación escolar: la transformación de la educación en un sistema de competencia donde padres y madres se comportan como consumidores de un servicio que debe ser sometido a examen y consideración. Aquello que, parafraseando a Julian Le Grand (2001), puede denominarse como la “dinámica del rey”.¹⁴ En

ambos sentidos debe entenderse el proceso mencionado: como el aumento de la dependencia monetaria por parte de las familias para la satisfacción de la necesidad educativa y como un atributo que asume la forma de elección escolar por parte de ciertos públicos. De allí se sigue que lo que diferencia y distingue tiene más valor que lo que iguala y homogeniza.

En el campo de las representaciones sociales, el llamado proceso de mercantilización educativa entre los sectores populares se asocia con el tenor de las expectativas familiares en un contexto de masificación educativa y polarización social, esto es, un profundo deterioro de las condiciones materiales de vida y de un fuerte proceso de desafiliación social y segregación residencial cuyo origen se remonta más atrás en el tiempo.¹⁵ Los testimonios recogidos de padres y madres entrevistados señalan una escuela que se expresa como una frontera y un refugio frente a lo que en forma concluyente entienden como manifestaciones de violencia capilar, cercana, recurrente y cotidiana y su efecto en el deterioro y descomposición de las relaciones sociales en sus círculos directos. Los relatos, a modo de justificación de la decisión sobre la elección escolar, indican una notable preocupación por la protección de sus hijos. La escuela expresa una intersección entre el presente y el futuro y, en ese espacio, lo que constituye como la principal demanda de los grupos sociales analizados es una escolaridad civilizatoria, donde la idea del progreso y el combate a la “mala vida” a través de la educación viene como consecuencia de una condición necesaria y anterior: el cuidado. El pasaje del nivel primario al nivel medio constituye un escenario paradójico donde aspiraciones de progreso y temores frente a un nuevo grupo de pares encuentra solución en la oferta educativa analizada.

Un componente de esa concepción es la solicitud por una escuela que funcione en sus aspectos básicos, es decir, donde se dicten clases todos los días durante toda la jornada y en instalaciones con un nivel de conservación adecuado permitiendo a las familias resolver sus compromisos laborales mientras sus hijos quedan a buen resguardo. Difusamente, se manifiestan por detrás algunas vagas ideas sobre la calidad de la enseñanza. En esa dirección, la noción de calidad educativa se traduce, casi sin mediaciones, en una escuela de cuidado y contención. A su vez, ésta parece ser la principal característica

que expresan, al menos desde los relatos recogidos, las escuelas privadas analizadas permitiendo en un mismo movimiento tomar cierta distancia de los grupos sociales que se perciben como amenazantes y peligrosos. El componente religioso, propio de la inspiración confesional, ofrece un contenido más terrenal que trascendente, asociado a los valores mencionados.

Paralelamente, los entrevistados mencionan una opinión crítica respecto de la escuela estatal, condicionada en su obligación de ofrecer educación para todos en un contexto de masificación del nivel medio y mostrando su incapacidad para lidiar con ese ambiente violento del cual se quiere escapar. En consecuencia, el escenario de las experiencias escolares proporciona un fragmento nítido: la escolarización de los sectores populares en instituciones educativas religiosas sin fines de lucro, donde se desarrolla una oferta al alcance de sus posibilidades económicas; en base al esfuerzo, las familias se proponen la búsqueda tanto de una oportunidad de mejora como de un ámbito de cuidado. El sentido de ese gesto de distanciamiento social, identificado en la no concurrencia a las escuelas estatales reprochadas, cobra cuerpo a través de esa pertenencia. Tampoco quedan a salvo del escrutinio de los entrevistados las escuelas privadas no accesibles. El rechazo se manifiesta frente a aquello que se considera como una mercantilización material extrema y abusiva del servicio educativo.

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

La evidencia estadística presentada ilustra a nivel macrosocial el proceso analizado a nivel microsociales. Alejandro Morduchowitz (2002) establece que la expansión del sector privado educativo se originó desde fines de los años cuarenta. Nada se ha dicho sobre las políticas estatales que llevaron a

esa situación. Adelantando ideas en desarrollo, se ofrece la hipótesis de Paul Starr (1993): el paro de los programas públicos y el rechazo por el gobierno de ciertos tipos específicos de responsabilidad (“privatización implícita”) o, en un nivel menos drástico, la limitación de servicios públicamente producidos en volumen, disponibilidad o calidad, causan un giro de los consumidores hacia unos sustitutos producidos en forma privada (“privatización por desgaste”);¹⁶ algunos autores también denominan a ese proceso como “autofocalización”: pese a que el servicio estatal está disponible para todos, ciertos grupos sociales se sienten desincentivados a usarlos (Margaret Grosh, 1992). Si bien es posible encontrar acciones de fomento al sector privado de educación en períodos recientes a través de subsidios a la oferta privada, el modelo de financiamiento del sistema educativo argentino no sufrió sustanciales modificaciones. En suma, la hipótesis referida es un hilo conductor para reflexionar sobre el curso de los acontecimientos en el campo educativo privado en los últimos tiempos.

Anexo metodológico

Fuentes estadísticas

Se procesó la Encuesta de Condiciones de Vida, Condiciones de Vida y Acceso a Servicios y Programas Sociales (ECV) para observar la asistencia de la población de 5 a 17 años a establecimientos educativos públicos y privados en los dos años relevados (1997 y 2001) durante el último trimestre, de la población escolar que asiste regularmente a los establecimientos educativos (5 a 17 años). Con idéntico criterio se procesó la Encuesta Permanente de Hogares (EPH)/ INDEC (a partir de 2003 permite conocer la asistencia de la población a establecimientos educativos por tipo de gestión estatal o privada) en el segundo semestre de los años 2003 y 2006 y en el cuarto trimestre para 2009.¹⁷ Por restricciones muestrales, solamente se puede analizar la población de edad correspondiente al nivel primario (5 a 12) y secundario (13 a 17) en forma agregada (5 a 17 años).

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

Estudio cualitativo

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

Se seleccionaron cuatro escuelas para el estudio: todas ofrecen educación común de nivel inicial, primario y medio, son de orientación religiosa, tres de ellas titulan en distintas modalidades de bachillerato y otra en educación técnica. Una sola tiene un turno nocturno. Tres escuelas se ubican en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires y una cuarta en la zona sur del Gran Buenos Aires. Dos escuelas tienen menos de 200 alumnos en el nivel, las dos restantes entre 500 y 600. Todos los establecimientos educativos tienen una larga trayectoria en la zona, pero una incorporó la oferta de nivel

medio en 1989 y otras dos a mediados de la década del noventa. En todos los casos, los establecimientos perciben la subvención estatal máxima (100 por ciento) y los aranceles mensuales que cobran a los alumnos oscilan desde 165 pesos, 100 pesos, 75 pesos y la restante de 45 pesos (ciclo lectivo 2010). En todas las escuelas se reconoce un elevado nivel de morosidad en el pago del arancel mensual.

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

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

NOTAS

- 1 La Ley Nacional de Educación N° 26.206 de 2006 definió a la educación como “pública”, distinguiendo escuelas de gestión “estatal” y de gestión “privada”. Para aligerar el texto se utilizará la fórmula “escuelas privadas” para designar a las “escuelas públicas de gestión privada” y “escuela estatal” para designar a las escuelas públicas de gestión estatal”.
- 2 Agradezco la colaboración de Sonia Susini por el procesamiento de los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) y de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH). Ver comentario sobre las fuentes en el Anexo Metodológico.
- 3 La información se basa en hogares con ingresos declarados en la EPH.
- 4 En el Anexo Metodológico se detalla el diseño de la investigación.
- 5 Las transcripciones de fragmentos de testimonios de personas entrevistadas se presentan en párrafos diferenciados. Con excepción de los casos donde se aclara, los entrevistados son padres y madres que envían a sus hijos e hijas a escuelas privadas de nivel medio.
- 6 El servicio educativo es un aspecto fundamental en la denominada “economía del cuidado”, rescatado especialmente por la crítica feminista a las instituciones de bienestar: la escuela es productora pública extra hogar de servicios de cuidado de niños, niñas y adolescentes (Corina Rodríguez Enríquez, 2005) mientras los adultos participan del mercado laboral. La escuela permite “desmercantilizar” y “desfamiliarizar” esas responsabilidades de cuidado (mientras educa, cuida). Dicha concepción supone una transformación del ámbito doméstico, al convertirlo en un asunto público donde el Estado tiene injerencia. La participación de la mujer en distintos ámbitos de la vida social depende en buena medida de la liberación de esas responsabilidades domésticas de cuidado y los servicios estatales suelen cumplir esa función liberadora.
- 7 El maestro Carlos Fuentealba fue asesinado el 4 de abril de 2007 en Neuquén durante una protesta social. Días después hubo un paro general de actividades docentes en todo el país con una masiva adhesión.
- 8 “El miedo parecía ocupar el lugar vacante que antes había ocupado la organización fabril como principio regulador: ésta marcaba sus rutinas diarias, los horarios de los hogares, determinaba períodos especiales (las vacaciones, los aguinaldos y su impacto en el comercio local), mantenía en vilo a la comunidad cuando acontecía algún conflicto (la huelga, el cierre o disminución de las fuentes de trabajo). La desestabilización del mundo obrero-popular también implicó la irregularidad de la vida local. Nuestra hipótesis es que la sensación de inseguridad vino de algún modo a llenar ese vacío. El temor compartido llevaba a regular horarios de entrada y salida del hogar, marcaba circuitos de pasaje y evitaba otros; la amenaza, se transformaba en un tema central de conversación entre vecinos y servía como criterio de demarcación y exclusión interna, entre peligrosos y sus potenciales víctimas” (Kessler, 2006:62). Señala en otro pasaje: “Estudiar el miedo es problemático: se trata de una emoción o sentimiento de difícil abordaje, sólo se accede a un discurso posterior o acciones con el que se lo relaciona. [...] Es, por otro lado, un concepto polisémico (para el investigador y para los individuos): con un gran parecido de familia a otras nociones, como angustia pero también inseguridad, incertidumbre o

riesgo. Se debe sortear también un problema: puesto uno a mirar la sociedad a través de esta lente, debe resistirse la tentación de concluir qué estamos sumidos en una infinidad de temores, sin diferenciar entre efímeros y permanentes ni entre sus gradaciones diversas” (Kessler, 2006:59).

- 9 Veleda (2003:50) mencionaba que “[...] los sectores medios-bajos se muestran esencialmente preocupados por evitar las escuelas donde predominan alumnos provenientes de villas de emergencia. Este criterio surge reiteradamente en los discursos de las familias, lo cual contribuye a confirmar el fenómeno, ya constatado por otros estudios.”
- 10 Esa condición hace poco comprensible la Circular 79 de agosto de 2010 de la Administración Nacional de la Seguridad Social, suspendida en sus efectos, que interrumpe la parte proporcional de la condicionalidad educativa de la Asignación Universal por Hijo a los perceptores que envían a sus hijos a escuelas privadas.
- 11 De todos modos, en términos macrosociales el cuadro 4 y el cuadro 5 muestran un aumento de la escolaridad en escuelas privadas en el período 2003 – 2009 para todos los grupos de ingreso.
- 12 Veleda (2003:9) señalaba: “[...] la mayoría de las familias expresa abiertamente su preferencia por éste último [sector privado] y su disconformidad con las escuelas públicas, a raíz de los paros y el ausentismo docente, el deterioro de las condiciones materiales (infraestructura y recursos didácticos) o la desatención e incluso el maltrato a los niños”.
- 13 Esping Andersen (2000:64), sobre nociones desarrolladas por Karl Polanyi ([1944]1992) y Claus Offe (1990), entiende que el concepto de desmercantilización “aspira a captar el grado en que los estados del bienestar debilitan el nexo monetario al garantizar unos derechos independientes de la participación en el mercado. Es una manera de especificar la noción de derechos de ciudadanía social de T. H Marshall”. José Adelantado y otros (1998:143), completan la definición: “[...] la desmercantilización se podría entender como el conjunto de restricciones económicas, políticas y culturales (incluidas las de carácter ético) que limitan la entrada de bienes en la esfera mercantil, o intervenciones que extraen relaciones sociales de la misma”.
- 14 La introducción de reformas orientadas a la demanda en la provisión de servicios sociales obedeció a un cambio radical en la forma de percibir la motivación de los proveedores y la autonomía de los usuarios por parte de los encargados de diseñar las políticas (Le Grand, 2001). Las percepciones sobre la cuestión de la motivación se basaba en dos supuestos fundamentales: que los burócratas no estaban motivados por el interés personal sino por el interés público en el bienestar de la población y que los beneficiarios de esos servicios eran básicamente pasivos y que aceptaban los servicios que se les ofrecieran sin protestar. El cambio en las creencias (encarnado en el conservadurismo inglés en los ochenta) significó que cesara la convicción en la identificación del servicio público con el interés general y que la condición de los usuarios no era pasiva respecto de la oferta de los servicios sociales. Por lo tanto, las creencias y valores de quienes elaboran las políticas comenzaron a basarse en la idea de que los proveedores de servicios sociales estaban más motivados por su interés personal que por el altruismo y que los usuarios de los servicios sociales debían ser tratados más “como reyes que como siervos”.

- 15 El régimen social de acumulación instaurado a partir de 1976, que Susana Torrado (2010) llama “aperturista”, se caracteriza por el aumento de la clase obrera autónoma, forma de manifestación de la ampliación de condiciones de empleo informal y precario, alimentada por trabajadores asalariados urbanos que perdieron sus antiguas posiciones expresando un proceso de movilidad social descendente intra e intergeneracional. Puntualizando: “[...] desde el punto de vista de los ingresos, la movilidad experimentada en todos los estratos de la clase obrera y en la mayor parte de los de la clase media fue abruptamente descendente, implicando un proceso de pauperización absoluta y pauperización relativa, de carácter inédito en la historia argentina reciente” (:56). Completa: “[...] se hizo más intensa la polarización entre los muy pobres y los muy ricos, destruyendo, en el camino, uno de los atributos distintivos de nuestro país: la existencia de amplios estratos medios formados y consolidados a lo largo de casi un siglo” (:57). Sus efectos estuvieron espacialmente concentrados en los tradicionales polos industriales: área metropolitana Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe (José Nun, 1987).
- 16 Comúnmente suelen utilizarse en forma indistinta privatización y mercantilización. Reservo “privatizar” a promover la participación de organizaciones privadas (con o sin fines de lucro) en la producción de un servicio y “mercantilizar” a la puesta en marcha de una relación mercantil entre los agentes. La primera se asocia a la fuente y forma de producción de los satisfactores y la segunda se asocia a la posición de las familias o de los individuos respecto del acceso a esos satisfactores.
- 17 Vale mencionar que las bases usuarias de la EPH posteriores al segundo semestre de 2006 se encuentran severamente cuestionadas por los especialistas debido a la crisis institucional del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC).

REFERENCIAS

- Adelantado, José, José A. Noguera, Xavier Rambla y Lluís Saez. 1998. “Las relaciones entre estructura y políticas sociales: una propuesta teórica” en *Revista Mexicana de Sociología* 3/98 Año LX Número 3. México: Universidad Autónoma de México.
- Becker, Howard. 1974. “Historias de vida en sociología” en Jorge Balán (comp.), *Las historias de vida en ciencias sociales: teoría y técnica*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre. 1988. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Braslavsky, Cecilia. 1985. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Del Cueto, Carla Muriel. 2007. “Fragmentación social y estrategias educativas en urbanizaciones cerradas” en Narodowski y Gomez Schettini. *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo.

- Dubet, Francois y Danilo Martucelli. 1997. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, Silvia y Cristina Corea. 2002. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Esping Andersen, Gosta. 1993. *Los tres mundos del Estado del Bienestar*. Valencia: Edicions Alfons el Magnanim.
- . 2000. *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Barcelona: Ariel.
- Gamallo, Gustavo. 2002. “Orientación a la demanda en la reforma de los servicios sociales”, *Tesis de Maestría en Políticas Sociales, Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires (mimeo).
- . 2008. “Variaciones en el acceso a la educación de gestión estatal y privada en Argentina (1997-2006)”. *Documento de Trabajo N° 2/08*. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- Gomez Schettini, Mariana, 2007. “La elección de los no elegidos: los sectores de bajos ingresos ante la elección de la escuela en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires” en Narodowski y Gomez Schettini. *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo.
- Grosh, Margaret. 1992. *De los principios a la práctica: la focalización de los programas sociales en América Latina*. The World Bank, LAC Technical Department Document N°21. Washington DC.
- Kessler, Gabriel, 2002. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE – UNESCO.
- . 2006. “Inseguridad subjetiva, sociedad y política: aportes para el debate latinoamericano” en Javier Moro (editor). *Juventudes, violencia y exclusión. Desafíos para las políticas públicas*. Guatemala: Magna Terra Editores.
- . 2004. *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Grand, Julian. 2001. “Motivación, autonomía y política pública”. *Serie de Documentos de Trabajo N° 7*. Buenos Aires: Siempre.
- Morduchowicz, Alejandro, 2002. “(Des) regulación y financiamiento de la educación privada en Argentina” en Wolff, González Y Navarro (ed.) *Educación privada y política pública en América Latina*. Washington DC: PREAL-BID.,
- Narodowski, Mariano y Mariana Gomez Schettini. 2007. *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo.

- NUN, José, 1987. “Vaivenes de un régimen social de acumulación en decadencia” en Nun, José y Juan Carlos Portantiero. *Ensayos sobre la transición democrática en Argentina*. Buenos Aires: Puntosur.
- Pereyra, Ana. s/f. “La fragmentación de la oferta educativa. Educación pública vs. Educación privada”. *Boletín N° 08 SITEAL*, UNESCO / IPE-UNESCO, OEI, <http://www.siteal.iipe-oei.org/>
- Offe, Clauss. 1990. “La política social y la teoría del Estado” en *Contradicciones en el Estado de Bienestar*. Madrid: Alianza.
- Polanyi, Karl. [1944] 1992. *La Gran Transformación. Crítica del liberalismo económico*. Madrid: De. La Piqueta.
- Rodríguez Enríquez, Corina, 2005, “La economía del cuidado. Un aporte conceptual para el estudio de las políticas públicas”, *CIEPP - Documento de Trabajo N° 44*, Buenos Aires: CIEPP.
- Starr, Paul. 1993. “El significado de la privatización” en Kamerman y Kahn (comps.). *La privatización y el Estado benefactor*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tiramonti, Guillermina. 2004. “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación” en Tiramonti, Guillermina (comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, Guillermina y Sandra ZIEGLER. 2008. *La educación de las elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, Guillermina y Analía Minteguiaga, 2004, “Una nueva cartografía de sentidos para la escuela” en Tiramonti, Guillermina (comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Torrado, Susana, 2010, “Modelos de acumulación, regímenes de gobierno y estructura social” en Susana Torrado (directora) *El costo social del ajuste (Argentina 1976 – 2002)* Buenos Aires, Edhasa.
- Veleda, Cecilia. 2003. “Mercados educativos y segregación social. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense”. *Documento de Trabajo N° 1*. Buenos Aires: CIPPEC.
- . 2007. “Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense” en Narodowski y Gomez Schettini. *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo.