



Universidad de
San Andrés

Universidad de San Andrés
Programa de Doctorado en Educación
Escuela de Educación

Sapos de otro pozo.
Cultura postmaterialista y elección de escuela secundaria en la ciudad de
Buenos Aires.

Autor
Verónica Gottau
Director
Mariano Narodowski

Buenos Aires
Marzo 2020

Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less travelled by,
And that has made all the difference

Robert Frost



Universidad de
San Andrés



Universidad de
San Andrés

Resumen

La libre elección de escuela está fuertemente vinculada a la introducción de lógicas de mercado y la defensa de un Estado mínimo en el ámbito educativo (Kahlenberg, 2003; Schneider, 2012). En Argentina, las políticas públicas educativas que promueven la libre elección de escuela operan a través de las políticas de subsidiariedad del Estado en educación. En este contexto, el objetivo general de esta investigación es analizar los procesos de elección de escuela secundaria en la ciudad de Buenos Aires desde la perspectiva de los padres y explorar y explicitar las múltiples interrelaciones existentes entre los procesos decisorios de elección de escuela, la oferta escolar y el marco político-normativo que promueve la elección en la ciudad de Buenos Aires.

Esta investigación analiza los procesos de toma de decisiones acerca de la elección de escuela secundaria por parte de familias pertenecientes a diferentes sectores socioeconómicos con residencia en diferentes comunas de la ciudad de Buenos Aires. Para el análisis se distinguieron tres niveles: el nivel macro o contexto que comprende el marco político-normativo; el nivel meso o texto relativo al mapa escolar de la oferta educativa y el nivel micro o individual que abarca las diversas racionalidades y valoraciones en los procesos de toma de decisiones acerca de la escuela por parte de los padres electores de escuela. Este trabajo de investigación se enmarca en el tipo de estudio de caso. La recolección de información se llevó a cabo a través de dos métodos: (a) entrevistas semiestructuradas y (b) análisis documental de fuentes secundarias cualitativas y cuantitativas.

El anterior análisis sugiere que padres educados en valores materialistas muestran una gran tendencia a educar a sus hijos en valores postmaterialistas. Los valores postmaterialistas asociados a la socialización expanden el sentido de la escuela como un lugar donde se habla el mismo idioma y los valores relativos a la política convierten a la escuela en un espacio de resistencia. Los valores materialistas asociados al esfuerzo se expresan a través de la elección de escuelas con examen de ingreso, tanto públicas como privadas. Los valores materialistas asociados a la seguridad, protección y supervivencia con aspiraciones a una mejor calidad de vida se ven reflejados en la elección de escuelas privadas subvencionadas.

Asimismo, el conjunto de creencias y nociones que los padres tienen acerca de la niñez en general y de su hijo/a en particular, ocupan un rol central en el proceso de toma de decisiones: para los niños-adultos los padres consideran escuelas grandes, con examen

de ingreso, ubicadas tanto cerca como lejos de su casa. Para los niños-infantes los padres eligen escuelas cercanas a su domicilio, confesionales y procuran no exponerlos a situaciones que podrían resultar frustrantes.

Las subvenciones estatales a las escuelas privadas delimitan el arancel escolar y por consiguiente las opciones de elección de escuela. Además del arancel escolar, otra diferenciación que logran las escuelas es a través de la oferta pedagógica. Las estrategias de comunicación hacen que ciertas escuelas sean más atractivas para ciertos sectores que para otros. El nivel de atractividad de cada escuela va a guardar relación con los valores y racionalidades de las familias electoras de escuelas.

La libre elección de escuela en la ciudad de Buenos Aires responde a un modelo de provisión educativa quasi-monopólico en donde el mismo Estado facilita la apertura hacia el sector privado y permite el derecho a la libre elección de escuela solo para el sector privado.



Universidad de
San Andrés

Abstract

School choice schemes are associated to the introduction of market mechanisms in the education field and the defence of a minimum State in education (Kahlenberg, 2003; Schneider, 2012). In Argentina, school choice is expanded through the policy of supply-side subsidies for private schools.. In this context, this research aims at examining the demand-side processes of secondary school choice in the city of Buenos Aires and explore the multiple interrelations among family processes of secondary school choice, school provision and the regulations governing private school choice in the city of Buenos Aires. This work focusses on the school choice processes of middle and low-income parents with children in the last year of primary school that offer no continuation with secondary level who live in the city of Buenos Aires.

The analysis was carried out in three different levels: macro or general context relative to the policy of supply-side subsidies to private schools; meso or text related to the school provision in the city of Buenos Aires and micro or individual which addresses the different rationalities and values that are at stake in the family processes of school choice.

Building on case-study methods, I have relied on two methods for data collection: semi structured interviews and document analysis of primary and secondary sources.

The main results show that parents educated in materialist values tend to educate their children in postmaterialist values. Postmaterialist values associated to socialization translate school into a place where *'birds of feather flock together'* and values related to politics redefine the school as a place of political resistance. Materialist values relative to effort become evident in the choice of schools with entrance exams either state or private and materialist values related to safety, protection and survival crystalize in subsidized private school choice.

Likewise, the beliefs and conceptions of parents regarding childhood in general and their child in particular are crucial in the process of school choice. Those parents who consider their 7th grade child as a quasi-adult tend to choose big schools, with entrance exams, located either near or far from home. Contrary to this, those parents who still view their child as an infant take care not to expose their children to challenging or frustrating situations. They usually opt for catholic schools, located at walking distance.

State subsidies delimit the school fee and the possibilities of choice. Besides the school fees, another difference relies on the pedagogical offer and the communication strategies employed by the schools. The conformation of differentiated circuits of

schooling is in line with the attractiveness of the school, on the one hand, and the values and rationalities that are at stake in the family processes of school choice, on the other hand.

Free school choice in the city of Buenos Aires is the result of a quasi-monopoly model of school provision where the State helps financing private schooling and allows free school choice only for that sector.



Universidad de
San Andrés

Agradecimientos

Son muchas las personas que han contribuido en este interesante recorrido. A lo largo de estos últimos años, he tenido la suerte de encontrarme con personas cuyo apoyo y ayuda han sido fundamentales para poder realizar este trabajo. A continuación, quisiera mencionar a algunas de ellas.

En primer lugar, quiero agradecer a la Universidad de San Andrés, a la Escuela de Educación, a la Universidad Torcuato Di Tella, más precisamente al CEPE (Centro para la Evaluación de Políticas basadas en Evidencia), al Área de Educación de Flacso, a la Universidad de Buenos Aires, a la Universidad de San Martín, a la Universidad Católica de Chile, a la AERA (*American Educational Research Association*) y a la CIES (*Comparative and International Education Society*) por haberme facilitado un espacio de formación y trabajo y por haberme brindado los recursos y las herramientas para poder llevar adelante este trabajo de investigación. Quisiera también agradecer a todos los profesionales y directores de las escuelas y a los funcionarios de los organismos de la administración pública de la Ciudad de Buenos Aires por su apertura, amabilidad y predisposición, y a los padres entrevistados porque sin su confianza este trabajo no hubiera sido posible.

A Mariano Narodowski, director de esta Tesis Doctoral y mi gran maestro desde que comencé, hace algunos años ya, mi tesis de Maestría. A todos los profesores que formaron parte de este largo camino, especialmente a Catalina Wainermann. Gracias por el aprendizaje y la inspiración. Un agradecimiento especial para Jason Beech quien supo escucharme y aconsejarme. Quisiera también agradecer a Axel Rivas por generar encuentros de formación e intercambios que han resultado en una enorme contribución para este trabajo.

A mis compañeras y compañeros, Carla Sabbatini, Andrea Steiervalt, Ana Paula Solans, Mariana Funes Molineri, Gabriela Capelletti, Silvana Calvo, Florencia Verardo y Victor Volman, por los comentarios precisos y por brindarme todo el apoyo necesario para poder seguir adelante. Quisiera también agradecer a Martina Dobler y a Adriana Montequín por haber contribuido con sus reflexiones. También quisiera agradecer a quienes desde la académica me ayudaron a construir nuevas miradas y corregir errores: Mauro Moschetti, Sabrina Ajmechet, Alicia Mendez, Martín Di Marco, Atilio Penna, Juan José Lause, Pedro Nuñez, Claudia Milena Diaz Ríos, Alejandro Artopoulos, Miguel Rivas, Mariano Palamidessi, Jorge Gorostiaga y Paula Razquin.

Finalmente quiero agradecer a mi familia por haberme transmitido el valor por conocimiento, el saber y el trabajo y por enseñarme con su ejemplo que el esfuerzo vale la pena.

¡A todos ellos, muchas gracias!



Universidad de
San Andrés

ÍNDICE

Resumen.....	v
Abstract.....	vii
Agradecimientos	ix
ÍNDICE.....	xi
INTRODUCCION	1
CAPÍTULO I	7
LA CUESTIÓN DE LA ELECCIÓN DE ESCUELA	7
1.1 La Elección de Escuela como Política Educativa: líneas argumentativas	8
1.2 La Elección de Escuela como programa.....	13
1.3. La posición de las familias como consumidores	15
1.4 La Elección de escuela en Argentina.....	19
1.4.1 Elección de escuela y segregación escolar.....	23
CAPÍTULO 2.....	27
ELECCIÓN DE ESCUELA DESDE UNA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS MULTINIVEL.....	27
2.1 El contexto: marco político-normativo.....	28
2.2 El texto: Oferta escolar y lógicas de acción.....	30
2.3 El individuo: racionalidades en los procesos de toma de decisiones.....	35
2. 4 Valores materialistas y post materialistas.....	39
CAPÍTULO 3.....	45
OBJETIVOS Y DISEÑO METODOLÓGICO.....	45
3.1 Objetivos generales y específicos.....	45
3.2 Hipótesis.....	46
3.3 Modelo de análisis.....	46
3.3.1 Nivel Macro o Contexto.....	47
3.3.2 Nivel Meso o Texto.....	48
3.3.3. Nivel Micro o Individual.....	48
3.4 Diseño metodológico: estudio de caso	48
3.4.1. Ámbito territorial	51
3.4.2. Selección de la muestra intencional	52
3.4.3. Fuentes y métodos de recolección de datos	55
3.4.4 Entrevistas.....	55
3.4.5. Observación	59
3.4.6. Análisis de fuentes secundarias.....	60
3.4.7. Estrategia de análisis.....	62
CAPÍTULO 4.....	67

ESTRUCTURA POLÍTICO-NORMATIVO DE LA ELECCIÓN DE ESCUELA.....	67
4.1 La Política de subsidiariedad del Estado	67
4.2 Políticas y elección de escuela en la ciudad de Buenos Aires	75
4.3 Subvenciones estatales a escuelas privadas en la ciudad de Buenos Aires	77
CAPITULO 5	85
MAPA ESCOLAR Y LÓGICAS DE ACCION INSTITUCIONALES	85
5.1 Características de la oferta escolar	86
5.2 Distribución geográfica de la oferta escolar	89
5.3 Escuelas: estrategias de posicionamiento y lógicas de acción.....	94
5.3.1 Lógicas de acción de las escuelas primarias privadas de la Comuna 13.....	96
5.3.2 Lógicas de acción de las escuelas primarias privadas de la Comuna 4.....	102
5.3.3. Lógicas de acción de las escuelas secundarias elegidas por los padres	105
CAPÍTULO 6.....	113
PRIMERAS APROXIMACIONES A LA ELECCIÓN DE ESCUELA	113
6.1 Diversidad de elecciones	113
6.2 Preeminencia de valores materialistas relativos a la seguridad y protección	113
6.3 Preeminencia de valores materialistas relativos al logro académico	116
6.4 Preeminencia de los valores postmaterialistas relativos a la socialización.....	118
6.5 Preeminencia de los valores postmaterialistas relativos a la política y la ciudadanía.	121
CAPITULO 7.....	127
PADRES/MADRES ELECTORES DE ESCUELA: TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y PROCESOS DECISORIOS.....	127
7. 1. Habilidades, recursos y estrategias en el proceso decisorio	127
7.2. La trayectoria educativa de los padres/madres	130
7.2.1 Puntos de viraje.....	133
7.3. Argumentos de elección de escuela.....	136
CAPITULO 8.....	143
CREENCIAS Y NOCIONES: ACTORES OCULTOS EN EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES	143
8.1 Nociones acerca de la Niñez.....	143
8.1.1 Percepción del grado de autonomía que le reconocen al hijo.	144
8.1.2. Características de la personalidad del hijo/a	149
8.1.3 Grado de esfuerzo y exigencia para el aprendizaje compatible con su hijo.....	151
8.2 Nociones y creencias acerca de qué es la Escuela.....	154
8.2.1 La socialización en valores	154
8.2.2 El desarrollo de la propia subjetividad y singularidad	156
CAPITULO 9.....	161
CONCLUSIONES	161

9.1 La elección de escuela frente a un cambio intergeneracional en valores.....	161
9.2 Escuelas: lógicas de acción y estrategias de posicionamiento.....	165
9.3 La política de subvención y la conformación de un modelo quasi-monopólico.....	168
9.4 Futuras investigaciones.....	171
Referencias.....	173
Anexos	199



Universidad de
San Andrés



Universidad de
San Andrés

Índice de tablas

Tabla 1. La comuna en cifras. Comunas 4, 12 y 13. Año 2017.....	52
Tabla 2. Escuelas primarias y cantidad de entrevistados. Ciudad de Buenos Aires. 2017.....	53
Tabla 3. Escuelas y cantidad de entrevistados. Ciudad de Buenos Aires. 2019.....	54
Tabla 4. Escuelas secundarias. Ciudad de Buenos Aires.	58
Tabla 5. Nivel de educación secundario. Distribución de matrícula y cantidad de escuelas con subvención y sin subvención del Estado I. Ciudad de Buenos Aires. 2014.....	78
Tabla 6. Nivel de educación secundario. Distribución de matrícula y cantidad de escuelas según su porcentaje de subvención estatal. Ciudad de Buenos Aires. 2014.....	78
Tabla 7. Nivel de educación primario. Distribución de matrícula y cantidad de escuelas según porcentaje de aporte estatal. Ciudad de Buenos Aires. 2014	79
Tabla 8. Crecimiento de la elección de escuela secundaria privada 2011-2018. Ciudad de Buenos Aires.....	80
Tabla 9. Crecimiento de la elección de escuela secundaria privada 2007-2018. Nación.....	80
Tabla 10. Estudiantes en sector público por quintil de ingreso. Nación	83
Tabla 11. Educación común de nivel primario: Unidades educativas y alumnos matriculados por sector de gestión según año. Ciudad de Buenos Aires. 2015	89
Tabla 12. Educación común de nivel primario: Alumnos matriculados por sector de gestión según comuna. Ciudad de Buenos Aires. 2015	90
Tabla 13. Educación común de nivel primario: Unidades educativas y matrícula por sector de gestión según comuna. Ciudad de Buenos Aires. 2015.....	91
Tabla 14. Educación común de nivel secundario: Unidades educativas, divisiones y matrícula por sector de gestión según comuna.....	92
Tabla 15. Educación común de nivel primario, ambos sectores: Alumnos matriculados por grado según comuna.....	93



Universidad de
San Andrés

Índice de cuadros

Cuadro 1. Lógicas de acción	32
Cuadro 2. Orientaciones predominantes	33
Cuadro 3. Lógicas de acción. Modelo.....	56
Cuadro 4. Oferta escolar en Ciudad de Buenos Aires según modalidad de gestión y orientación85
Cuadro 5: Primeras aproximaciones a la elección de escuela	122
Cuadro 6. Tipología de escuelas y estrategias de posicionamiento.....	162



Universidad de
San Andrés



Universidad de
San Andrés

INTRODUCCION

Introducción

La elección de escuela por parte de los padres es un tema atravesado por diversos posicionamientos ideológicos y políticos a pesar de su aparente neutralidad o espontaneidad, y guarda una estrecha conexión con múltiples valores e intereses que parecieran apuntar a metas diferentes.

Gran parte de las ideas acerca de la libre elección de escuelas tienen su origen en los Estados Unidos que a través de sus empresas y organizaciones filantrópicas exportan visiones, estructuras y modelos hacia otros países. Sin embargo, cada contexto nacional resignifica esas ideas en función de la centralidad y los roles de diversos actores, historias y puntos de acuerdo entre la sociedad y la familia en tanto instituciones (Dale, 1999; Verger, Novelli, & Altinyelken, 2014). En Chile, por ejemplo, las reformas promercado han adquirido centralidad en los últimos 40 años y se llevan a cabo en un contexto político disputado, cuyo origen se remonta a 1981 durante la dictadura de Pinochet. En Finlandia, los padres pueden elegir con total libertad qué escuelas quieren para sus hijos y sin embargo no existen opciones de escuelas privadas. Las escuelas son financiadas por el Estado y las diferencias entre las diversas escuelas es casi inexistente. Esta diferencia muestra la gran diversidad respecto de las políticas de libre elección de escuela (Ben-Porath, 2009).

En líneas generales, los sistemas educativos que promueven las políticas de libre elección de escuela adquieren una marcada lógica pro-mercado y este tipo de provisión del bien educación tiende a conformar una suerte de conciencia mercantilizada en la cual los padres se posicionan como consumidores de educación (Ball, Bowe & Gewirtz, 1995; Bowles & Gintis, 2002; Chubb & Moe, 1990; Rowe & Lubienski, 2017). Por un lado, los defensores de las políticas de la libre elección de escuela sostienen que esta libertad traería como resultado una mayor calidad educativa y mayores niveles de eficacia escolar al introducir nuevas formas de gobernanza escolar que ayudarían a superar las debilidades

de las estructuras burocráticas (Chubb & Moe, 1988; Hoxby, 2003). Dentro de esta misma línea de pensamiento, los defensores de la elección de escuela en el sector público consideran el derecho a elegir como un pilar fundamental del sistema educativo (Glenn, 2005; Hill, Pierce & Guthrie, 2009). Sin embargo, la configuración de un sistema educativo orientado al mercado, o desde la perspectiva de sus críticos, la llamada *marketinización* de la educación (Apple, 2004; Ball, 2001; Gorard, 1999; Gorard, Fitz & Taylor, 2001; Lubienski, 2006; Olmedo, 2016), provocó unos años más tarde, la reacción de ciertos sectores de la sociedad que buscaban mayor equidad en la educación. Sus críticos sostienen que el efecto no deseado de dichas políticas es una mayor segregación y estratificación en el interior del sistema educativo que reproduce las formas de estratificación social general (Ball, 2004; Gorard, Fitz, & Taylor, 2001; Schneider, et al., 1997; Waslander, 2010). Asimismo, agregan que las escuelas no responden a incentivos ni lógicas de competencia (Lubienski, 2007) y que, por lo tanto, el aumento de la calidad no tiene evidencia empírica (Carnoy, 1998). Después de casi tres décadas de implementación de políticas de elección escolar en varios países del mundo, sus críticos sostienen que esta visión mercantilizada de la educación ha sembrado una concepción neoliberal de la educación que ha ido paulatinamente cambiando el propósito de la escuela (Bartlett, et al., 2002; Lubienski, 2003).

Más allá de la visión dicotómica respecto de las ventajas y desventajas, la cuestión de la elección de escuela y su complejidad ha sido también analizada desde una gran variedad de disciplinas y enfoques teóricos. Estos enfoques comprenden aspectos, sociológicos, económicos, filosóficos y pedagógicos, adscriptos a diversas teorías, filosofías y posiciones ideológicas. La cuestión de la elección de escuela no se limita a la aplicación de políticas públicas. Remite a procesos más amplios que han dado lugar también a un conjunto de estudios relativos a los procesos de segregación socioeconómica (Gorard, 1999), la posición de las familias como consumidores (Ball, Bowe & Gewirtz, 1995; 1996; Wilkins, 2010) y la conformación de identidades culturales en la educación (Crozier et al., 2008; Cucchiara & Horvat, 2014), entre otros. Sin embargo, la libre elección de escuela es un fenómeno que se hace visible tanto en países en los que hay políticas explícitas pro-elección, a saber, Estados Unidos, Inglaterra, Nueva Zelanda, Chile (Whitty & Edwards, 1998) como en otros países donde no las hay, al menos en los términos evidenciados en los mercados educativos, como podría ser un sistema de vouchers.

En Argentina la libre elección de escuelas rige solo para el sector privado, con o sin subvención del Estado. La oferta educativa se divide a grandes rasgos en dos sectores: estatal y privado. Dentro del sector estatal, cada niño tiene derecho a una vacante de acuerdo a su zona de residencia. No obstante, en la práctica, la irregularidad en la implementación de los criterios de zonificación determina un sistema de elección de escuela de facto o por default que opera dentro de los límites del sector estatal (Narodowski, 2000;2002). A su vez, las familias pueden optar por educar a sus hijos en el sector privado, decisión que queda sujeta al capital económico familiar de afrontar el costo del arancel escolar, o sujeto al capital social o cultural en los términos propuestos por Bourdieu en tanto puedan gestionar una beca o reducción del arancel. Para el caso de Argentina, la libre elección de escuela privada marca una contradicción con el ‘gran relato’ de la escuela pública argentina pensada para garantizar el progreso de la Nación Argentina. Este relato pareciera hoy en día haber caído en descrédito o perdido su legitimidad para dar soluciones a las necesidades educativas del presente (Lyotard, 1993).

El tema de la elección de escuela también aborda cuestiones relativas a cómo pensamos colectivamente el balance entre los intereses de índole pública y aquellos que atañen a cuestiones privadas (Ben-Porath & Johaneck, 2019). En líneas similares, los procesos de privatización cristalizados en países con diversas trayectorias políticas, económicas y culturales (Verger, 2014) han tendido a minimizar el poder totalizante del Estado como único agente educador. Para el caso de Argentina, cabe preguntarse si la libre elección de escuela ayuda a revitalizar la educación y a alterar instituciones que se han vuelto burocráticas, o más bien, se resignifica como un abandono de la tradicional escuela pública y de las tradiciones que esa escuela republicana conserva. Esto nos lleva a reflexionar que la elección de escuela no siempre gira en torno a la introducción de lógicas de mercado. El debate sobre público versus privado se encuentra atravesado por la pregunta central acerca de cuál es el equilibrio que intentamos buscar entre la elección y la regulación.

A priori, la elección pareciera estar más en línea con los intereses individuales y menos con las metas colectivas. Por lo tanto, resulta de interés centrar el debate sobre qué opciones tienen las familias, quienes precisamente tienen esas opciones y en qué medida esas opciones alimentan intereses individuales o colectivos. Aquí el eje de análisis sobre los procesos de elección de escuela gira en torno no a si debe o no haber elección sino a si es posible regular el proceso, si es posible que todos puedan elegir, y si todos tienen acceso a priori al mismo tipo de opciones u ofertas escolares. Dentro de esta perspectiva

de análisis, el término ‘elección de escuela’ en esta investigación hace referencia al proceso de toma de decisiones ligadas a la elección de la institución escolar que abarca cuestiones relativas a cómo se toman las decisiones, cuáles son las fuentes de información, cuándo se toman y quienes intervienen (Gorard, 1999).

En vista de lo antes expuesto, argumentamos que los procesos familiares de elección de escuela en la ciudad de Buenos Aires forman parte de una problemática educativa que requiere atención y reflexión. El pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria es un momento de transición en el sistema educativo que asocia más fuertemente los procesos de escolarización con la inserción en el mundo adulto del trabajo y el futuro posible de los alumnos (Hatcher, 1998). Este punto de transición institucional conlleva un alto grado de reflexividad tanto en lo que respecta al proceso de toma de decisiones como al conjunto de valores y racionalidades que entran en juego (Ben-Porath, 2009). Los padres se ven enfrentados a grandes desafíos y recae sobre ellos el peso de tomar una buena decisión acerca de la escuela para sus hijos. Esto requiere un gran esfuerzo que implica a su vez el desarrollo o implementación de estrategias por parte de los padres que les permitan el acceso y la recolección de información como primer paso para la toma de decisiones.

Por consiguiente, podríamos argumentar que los padres electores de escuela en tanto consumidores de educación se ven enfrentados como mínimo a dos grandes desafíos en el proceso de toma de decisiones acerca de la escuela que desean para sus hijos: el acceso a la información y las limitaciones derivadas de los factores socioeconómicos y socio demográficos (Ball & Vincent, 1998; Bell, 2009a). Si bien en una época de pleno consumismo muy pocos padres estarían en contra de la posibilidad de elegir, el problema de la libre elección de escuela se debe a que claramente no todos pueden hacerlo. Las preferencias familiares en los procesos de elección, si bien se encuentran dentro el ámbito de la subjetividad, no pueden ser ajenas al contexto en el cual tiene lugar la elección (Bonal, Verger & Zancajo, 2017). Esto implica que incluso aplicando las mismas lógicas y estrategias de elección padres pertenecientes a distintos sectores sociales lleguen a distintos resultados (Bell, 2009a). Dentro de esta perspectiva de análisis, las preguntas que guían este trabajo de investigación son: ¿Qué valores y racionalidades entran en juego en el proceso de elección de escuela secundaria? ¿Cuáles son las estrategias implementadas para obtener información?

Esta tesis se organiza de la siguiente forma. En el capítulo 1 se contextualiza el problema de investigación en el marco de una doble mirada: global y local. Se sintetizan

las discusiones y diversos aportes en la academia global sobre los diversos abordajes a la cuestión de la elección de escuela y su inserción en Argentina. Este capítulo analiza la vinculación entre la elección de escuela y la segregación escolar para el caso de la ciudad de Buenos Aires y la escasa relación que existe en Argentina entre la libertad de elegir y la introducción de lógicas de mercado en educación.

En el capítulo 2 se propone un marco analítico multinivel para el estudio empírico de la elección de escuela. En el nivel macro o contexto se utilizan las 4 dimensiones propuestas por Levin (2002) para el análisis de los sistemas educativos y el constructo teórico de cuasi-monopolio estatal (Narodowski, 2008). En el nivel meso o texto se aborda el estudio de las escuelas desde la perspectiva de las lógicas de acción y estrategias de posicionamiento sugeridas por Van Zanten (2007). En el nivel micro o individual, se aborda el concepto de racionalidad limitada (Ben-Porath & Johanek, 2019; Ben-Porath, 2009) y se plantea, asimismo, un marco teórico para el análisis de los procesos de toma de decisiones y los límites de la racionalidad. El constructo teórico que refiere al conjunto de valores materialistas y post materialistas (Inglehart, 2004; 2019) resultaron de gran utilidad para el análisis de los valores que guían los procesos de toma de decisión de elección de escuela.

El capítulo 3 presenta los objetivos de la investigación, las hipótesis que sustentan el trabajo, el modelo de análisis y el diseño metodológico. El análisis se realizó en tres niveles: macro o contexto, meso o texto y micro o individual.

Los capítulos 4, 5, 6, 7 y 8 comprenden los resultados de la investigación. El análisis del capítulo 4 se concentra en el nivel macro y el conjunto de políticas que permiten y regulan los procesos de elección de escuela en la ciudad de Buenos Aires. Este capítulo ofrece un análisis de la política de subsidiariedad y la interrelación con la oferta escolar y la configuración de elecciones posibles.

En el capítulo 5 se realiza un análisis del mapa escolar de la ciudad de Buenos Aires y las lógicas de acción institucionales que delimitan las elecciones posibles. En este capítulo se analizan las elecciones posibles en función de las características de las escuelas que comprende cuestiones relativas a la orientación y el porcentaje de subvención estatal. Este análisis comprende también un estudio de la distribución geográfica de las escuelas por comuna y tipo de gestión. En el segundo apartado se estudian las lógicas acción de las escuelas y sus estrategias de posicionamiento para la captura de matrícula.

El capítulo 6 presenta las primeras aproximaciones sobre las motivaciones de los padres en los procesos de decisiones de elección de escuela y comprende a su vez el

análisis de los valores y racionalidades que están en juego en la elección de la escuela secundaria desde la perspectiva de los padres y madres y las diversas visiones y concepciones acerca de la escolarización y de la niñez.

El capítulo 7 analiza los procesos de toma de decisiones acerca de la escuela secundaria, pero centra su eje de análisis en la influencia de la trayectoria educativa de los padres y madres, las habilidades, estrategias y recursos que los padres/madres desarrollan o implementan y las líneas argumentativas esgrimidas desde la perspectiva de análisis de la narrativa de los padres/madres.

El capítulo 8 examina los actores ocultos en el proceso de elección de escuela secundaria que refieren al conjunto de creencias y nociones acerca de la niñez que comprende, asimismo, cuestiones relativas al grado de autonomía que le conceden al hijo, el nivel de esfuerzo que consideran compatible con su hija/o, y las diferentes creencias acerca de la escolarización.

El capítulo 9 presenta las conclusiones a través de un análisis de los procesos de elección de escuela frente a un cambio intergeneracional en valores, seguido de una síntesis de las lógicas de acción de las escuelas y sus estrategias de posicionamiento. Este capítulo finaliza con una reflexión acerca de la política de subvenciones y la conformación de un modelo cuasi-monopólico de provisión del bien educación.

Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO I

LA CUESTIÓN DE LA ELECCIÓN DE ESCUELA

En las últimas dos décadas se ha acrecentado la percepción de que una forma de mejora de los sistemas educativos nacionales se resuelve a través de la introducción de mecanismos de mercado que contempla aspectos relativos a la libre elección de escuela, la competencia (Robertson & Dale, 2015; Whitty & Edwards, 1998) y una mayor participación del sector privado en educación (Chubb & Moe, 1990; Friedman, 1997; Patrinos, et al., 2009). Tanto países europeos como latinoamericanos han sido escenario de números cambios en el terreno de las políticas educativas. Casos como el de Nueva Zelanda, Bélgica, o Chile, marcan un llamativo contraste con las normativas y discursividades que giraban en torno a los sistemas educativos nacionales, que surgieron a la par de los Estados Nacionales, o a razón de ellos, y que demostraban una gran centralidad del Estado en cuestiones educativas.

Las políticas basadas en la introducción de lógicas de mercado en el sistema educativo están fuertemente vinculadas al derecho a elegir escuela, la no intervención del Estado y/o la defensa de un estado mínimo (Kahlenberg, 2003; Schneider, 2012). En términos generales, estas políticas proponen objetivos tanto de índole individual, a saber, mayor autonomía y libertad de elección de los padres/madres en la escolarización de sus hijos, como así también metas sociales que contemplan el incremento de la calidad de la educación y una mayor igualdad de oportunidades. Estas reformas tienen su origen en uno de los principales académicos de la escuela de economía de Chicago, Milton Friedman, quien ya en 1962 publicara *Capitalism and Freedom* y unos años más tarde *Libertad de Elegir* (1983). En su modelo proponía la separación de las funciones de provisión y financiamiento de la educación tradicionalmente atribuidas al Estado como formas de mejorar la eficiencia y calidad educativa y la libre elección de escuela a través de un sistema de *vouchers*. Su postura defendía el financiamiento público en educación, pero apostaba a la “desnacionalización” de la educación básica, partiendo del supuesto que sí había una educación nacional en Estados Unidos, y la introducción de nuevos proveedores en la educación. La resultante de esta innovación educativa fue un quiebre con la tradicional concepción de un Estado educador y la redefinición de las funciones del Estado en materia educativa. Unos años más tarde Chubb y Moe (1991) continúan este debate con la publicación de *Politics, Markets & America's Schools*. Ambos textos se convirtieron en la base fundamental para entender y atender los mercados educativos.

En este capítulo ampliaremos el debate acerca la elección de escuela desde la perspectiva de análisis de la política educativa y su implementación. Este enfoque abarca cuestiones relativas no solo a las ventajas y desventajas sino también a las diversas líneas argumentativas que han servido de soporte para su fomento, difusión o crítica. En igual línea de análisis, reflexionamos acerca de los diversos programas de política educativa que acerca la mirada a los actores más directamente involucrados en el proceso de elección: los padres/madres y la escuela. La tercera sección comprende un análisis sobre la posición de los padres como consumidores de educación. En la cuarta sección se incluye un debate sobre la libre elección de escuela en el sistema educativo argentino y en la ciudad de Buenos Aires en particular y la interrelación con los procesos de segregación educativa.

1.1 La Elección de Escuela como Política Educativa: líneas argumentativas

La elección de la escuela y su valoración comprende cuestiones relativas a las ventajas y desventajas de estas nuevas formas de gobernanza de los sistemas educativos y también cuestiones relativas a la política en sí. Gran parte de los argumentos a favor de la libre elección de escuela se dan por el lado de la libertad y el derecho de los padres a elegir una escuela de su preferencia para sus hijos. Varios trabajos han mostrado que la ausencia de políticas diseñadas para el fomento de la integración de etnia y/o clase social lleva a mayores niveles de segregación (Roda & Wells, 2012). Muchas de sus críticas se centran en el impacto de estas políticas en el incremento de la segregación y las desigualdades (Verger, Bonal & Zancajo, 2016). En líneas generales, el conjunto de argumentos a favor o en contra de la libre elección de escuela podría resumirse en cinco dimensiones de análisis que condensan las diversas líneas argumentativas que intentan fundamentarla tanto desde la perspectiva de sus causas como de su impacto y resultado: dimensión libertaria; dimensión económica, dimensión de justicia educativa y dimensión neoinstitucionalista.

Dimensión libertaria¹

La introducción de políticas que amplíen las posibilidades de elección de escuela guarda una estrecha relación con la posibilidad de expandir la identidad social de los padres y los valores considerados centrales en la educación de sus hijos. La introducción de políticas que

¹ De acuerdo a la definición de la RAE, 'libertario' refiere a 'el ideario anarquista, que defiende la libertad absoluta y, por lo tanto, la supresión de todo gobierno y de toda ley'. Aquí, utilizamos el término libertario para hacer referencia a la defensa de la libre elección individual por sobre las decisiones del Estado.

fomentan la libre elección de escuelas favorece el ejercicio de este derecho (Cucchiara & Horvat, 2014).

Esta dimensión comprende una gran cantidad de evidencia bibliográfica que sintetiza las diversas maneras en las que las políticas de elección de escuela han modificado el comportamiento de las familias. Los trabajos que aquí se enmarcan tienden a resaltar la privacidad y los intereses individuales y defienden la amplitud de opciones por parte de los padres/madres. Varios estudios han señalado el comportamiento diferencial de algunas familias, principalmente de clase media, quienes han logrado desarrollar estrategias que las posicionan en lugares aventajados o incluso desarrollar procesos de clausura social (Karsten, et al., 2003; Olmedo, 2016; Reay & Ball, 1998; Van Zanten, 2007). Los trabajos que se enmarcan en esta dimensión tienden a hacer hincapié en el principio de la libertad individual, aunque esta línea argumentativa comprende asimismo un conjunto de trabajos que reaccionaron contra esta postura poniendo su eje en la centralidad del Estado y en lo social como opuesto a lo individual (Gutman, 1987; Molnar, et al. 2015) y en el derecho del Estado a intervenir en la educación de los niños (Bolívar, 2003; Fullan & Hargreaves, 1996).

La línea argumentativa libertaria parte del supuesto que la educación es un bien individual, que las escuelas públicas son entidades que se han vuelto altamente burocráticas, poco eficientes y sujetas a intereses gremiales y que la provisión y administración estatal de las escuelas es siempre más costosa y menos eficiente. Desde esta perspectiva de análisis, la burocratización sería la consecuencia más evidente de sistemas educativos demasiado grandes, rígidos y en varios casos cooptados por sectores gremiales que no han podido introducir reformas sustantivas. La solución a este conjunto de problemas vendría por el lado de los programas y políticas que fomentan la libertad individual y por ende la libre elección de escuela. El argumento que sustenta esta postura es que los grandes sistemas educativos poseen grandes dificultades para adaptarse a las preferencias familiares y que asimismo estas políticas eliminan procesos engorrosos y complejos en lo que refiere a los procesos de escolarización en general y de elección de escuela en particular. En este contexto, y en palabras de Bell (1987: 117), el Estado-Nación se ha vuelto “demasiado pequeño para abordar los grandes problemas de la vida y demasiado grande para los pequeños problemas de la vida”.

En síntesis, la dimensión libertaria comprende argumentos que destacan una mayor participación o un mayor rol por parte de los padres/madres en la educación de sus hijos bajo el sustento que quienes tienen mejor conocimiento acerca de lo que es bueno para sus hijos son

siempre los padres/madres y no el Estado. En términos generales, esta línea argumentativa descansa en el supuesto que la elección personal dentro de una estructura de libre mercado es superior a un sistema controlado por el Estado.

Dimensión económica

Una línea de pensamiento volcada a la maximización y la eficiencia presenta a las políticas de elección de escuela como una forma de lograr mejores resultados académicos. Esta dimensión concentra estudios que tienden a proponer medidas de política educativa promercado y la conformación de un cuasi mercado educativo (Bowles & Gintis, 2002; Hoxby, 2003) como forma de mejorar la eficiencia, la equidad y la calidad de la educación. Dentro de esta línea se agrupan también los trabajos que abordan los procesos de marketinización de la educación junto con la emergencia de una lógica managerialista (Newman & Jahdi, 2009).

En su gran mayoría, los trabajos que estudian estas políticas han centrado su eje de análisis en el valor o los efectos agregados para todo sistema educativo en función de dos pilares fundamentales: la eficacia y la eficiencia. Cabe señalar que no se encontró una unicidad de criterios o voces respecto de los efectos. Mientras que algunos autores destacan los efectos positivos sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos como consecuencia de la aplicación de políticas de mercado (Hanushek & Woessmann, 2010; Hoxby, 2003; Woessmann, 2007) otros aseguran que estos efectos son marginales o casi nulos (Belfiel & Levin, 2005). Esta propagación del mercado como la gran narrativa que define y limita la gran variedad de relaciones al interior de Estado, y entre el Estado y la sociedad civil y la economía es lo que algunos autores denominan ‘el nuevo paradigma’ (Ball, 2001) o “la modernización conservadora” (Apple, 2004) en referencia al surgimiento de la nueva derecha (Ronald Reagan y Margaret Thatcher). En el actual engranaje de formas institucionales y de redes, estas nuevas formas podrían jugar un rol crucial.

Mientras que cuestiones relativas a la eficiencia y la competencia hicieron eco en la primera generación del debate sobre los programas de elección de escuelas y sus efectos en los sistemas educativos (Bowles & Gintis, 2002; Chubb & Moe, 1990; Hoxby, 2003); la segunda generación del debate hace hincapié en la cuestión de la justicia educativa y considera a la elección de escuelas como un mecanismo para ayudar a los más desfavorecidos (Brighthouse, 2002). Este conjunto de trabajos conforma la dimensión de justicia educativa.

Dimensión de justicia educativa

El argumento de justicia educativa tiene su fundamento en la concepción Rawlsiana de la justicia. La concepción Rawlsiana de la justicia (1971) aplicada a los sistemas educativos hace hincapié en cuatro ejes: igualdad de oportunidades, umbral mínimo de aptitudes escolares generales y sociales de los alumnos más desfavorecidos, reducción de las diferencias en los resultados escolares y facilitación de la autonomía personal de los niños. En esta línea se enmarcan los trabajos que intentan elaborar una teoría de justicia social para la educación (Brighouse, 2002; Clark, 2006), los trabajos que abordan cuestiones relativas a la equidad e igualdad de oportunidades (Burbules, 1990; Tooley, 1995), los procesos de segregación socioeconómica (Bifulco & Ladd, 2006; Gorard et al., 2001; Saporito & Lareau, 2014) y las investigaciones que indagan cuestiones relativas a las tensiones resultantes de las diferencias demográficas plasmadas en zonas urbanas y suburbanas (Henig & MacDonald, 2002; Ryan & Heise, 2002; Saifer & Gaztambide-Fernández, 2017).

Otro fundamento dentro de esta perspectiva de análisis de justicia en el campo educativo es el propuesto por Meuret (1999) y Demeuse, et al. (2005). Ambos concentran su eje de análisis en el estudio de las desigualdades de funcionamiento de los sistemas educativos. Sin embargo, mientras que el primero sostiene que dichas desigualdades pueden ser corregidas por medio de una acción, el segundo focaliza su atención en las consecuencias negativas que dichas desigualdades pueden tener tanto en el plano escolar como social.

En línea con lo planteado anteriormente, Brighouse (2002) sugiere medidas compensatorias a fin de que los recursos sean utilizados en la educación del alumno específico para el cual han sido destinados. Este mismo autor presenta una nueva teoría de justicia educativa y sostiene que para que haya justicia es necesario que todos los niños tengan la oportunidad de convertirse en personas autónomas, cada persona debe valer por sí misma, y no debe ser tratada simplemente como un medio para un fin colectivo. La elección de escuela es para Brighouse una propuesta que puede contribuir a la justicia social y que es además compatible con otras reformas.

En términos de equidad, gran parte de los estudios muestran que la introducción de lógicas de mercado en el sistema educativo puede dar lugar a fenómenos como la segregación o incrementar las desigualdades educativas (Alegre & Ferrer, 2010; Fiske & Ladd, 2001; Reay, 2004; Valenzuela, Bellei & Ríos, 2014; Waslander, 2010). Sin embargo, hay trabajos que muestran que la adopción de políticas de elección de escuela no solo no ha incrementado la segregación, sino que logrado una ligera reducción (Gorard et al., 2001). Asimismo, los trabajos

de Tooley, et al. (2010) y Schütz et al. (2008) muestran que las posibilidades de escolarización de los sectores de menores ingresos podrían beneficiarse a través de la introducción de la libertad de elección de escuela.

Esto nos lleva al análisis de la problemática de elección de escuela desde una mirada política. La educación sería tanto un bien público desde el lado de las externalidades positivas como un bien privado e individual considerando sus benéficos que contemplan el desarrollo personal o mayores ingresos, entre otros. En este sentido, la libertad educativa de los padres tendría una naturaleza instrumental ya que recaería en los padres el derecho a elegir sobre el bienestar de sus hijos. El Estado por su parte, según Brighthouse (2000), debe proveer oportunidades para que los niños desarrollen su autonomía personal.

Dimensión neoinstitucionalista

La dimensión neoinstitucionalista agrupa trabajos que centran el eje de su discusión en las instituciones escolares como ámbitos donde se pone en juego la tensión resultante entre el control burocrático y el control del mercado. Existe en la discusión académica un relativo consenso en cuanto a que la introducción de políticas de elección de escuela y una mayor competencia entre las escuelas ha tenido un impacto en la forma en que las escuelas se organizan internamente y se relacionan con las otras escuelas, principalmente las escuelas cercanas a su contexto (Bagley & Woods, 1998; Ball, Bowe & Gewirtz, 1995; Jabbar, 2015).

Esta centralidad en las instituciones escolares como unidades relativamente autónomas que disputan un tipo de poder centralizado y burocrático es el principal criterio que guía esta línea argumentativa y permite asimismo analizar y comprender la libre elección en interrelación con la autonomía de las escuelas. Así, el trabajo de Chubb & Moe (1991), nave insignia de esta línea argumentativa, propone un nuevo modelo de escuela pública basado en la autonomía escolar que consiste en la eliminación de las burocracias y la introducción de elementos de mercado en el sistema educativo: competencia entre instituciones, libertad de elección y autonomía institucional. Dichos autores parten del supuesto que hay una relación directa entre el rendimiento escolar y su estructura y organización y que los intereses de los padres deben ser tenidos en cuenta. El eje de la discusión gira en torno al control burocrático versus control del mercado. Esta línea contiene también los trabajos que evidencian una fuerte crítica a este cambio radical (Apple, 2004; Ball & Vincent, 1998; McMurtry, 1991; Whitty, 1997; Wright, 2012) en tanto que podría afectar negativamente los procesos y contenidos de la enseñanza y el aprendizaje.

Este cambio tan radical en la provisión, administración y regulación del sistema educativo dio lugar a fuertes críticas. Sus detractores sostienen que la investigación de Chubb & Moe tenía una base estadística pobre y su argumentación era demasiado amplia como para derribar todo un sistema educativo (Whitty, 1997). La principal crítica se basaba en el hecho que, si bien había investigación empírica, esta había sido utilizada para justificar una retórica que supone una eficacia de los mercados. En términos generales, desde la perspectiva de análisis neoinstitucionalista, la burocratización de los sistemas estatales y su marcada centralidad en términos de gestión y administración han sido posiblemente dos factores de gran peso que han dificultado la introducción de sistemas de incentivos en términos de resultados.

Las cinco dimensiones de análisis antes mencionadas no son exhaustivas, aunque comprenden una amplia variedad de variables tanto para la defensa como para la crítica del conjunto de políticas que promueven la introducción de lógicas de mercado en el área educativa. Esta amplitud resulta de utilidad para demostrar la complejidad de la problemática que se ve también reflejada en la implementación de los programas de libre elección de escuela.

1.2 La Elección de Escuela como programa

Los sistemas educativos, más allá de las políticas que los conformen, se estructuran a través de dos actores principales: las familias y las escuelas (Whitty, 1997).

Existe un importante cuerpo de evidencia en torno a cómo las familias responden a las políticas que amplían la capacidad de elección y que intentan comprender la complejidad del proceso de elección de escuela en diversos escenarios políticos y sociales (Forsey, Scott & Walford, 2008). El argumento principal de sus críticos es que los programas de libre elección de escuela se rigen por mecanismos de mercado y competencia y dejan de lado cuestiones que atañan a la formación de la ciudadanía y otras cuestiones de índole social. El ya clásico trabajo realizado por Witte (1998) en su investigación sobre el experimento de Milwaukee introduce una visión menos radicalizada sobre los programas de elección de escuela y resalta la importancia de reflexionar acerca de la universalidad o generalización de este tipo de programas. El autor aduce que todo posicionamiento ya sea a favor o en contra de los programas de elección de escuela (Charter Schools o Vouchers) es igualmente erróneo. Concluye que si bien el programa de vouchers tuvo éxito en el caso de Milwaukee bien podría suceder que el mismo programa surta un efecto contrario en términos de igualdad en otros sectores socioeconómicos diferentes. En síntesis, no convalida la universalidad del sistema de Vouchers o Charter Schools.

En similar línea de análisis, otras investigaciones ponen su foco sobre la información disponible para tomar las decisiones, y cuáles son sus fuentes. Existe por un lado la información oficial “fría” (normas y comunicados que realizan las instituciones), y por otro lado el “conocimiento caliente” (charlas informales, percepciones de familias y exalumnos, experiencias de familias vecinas) (Ball, 2004; Ball & Vincent, 1998). El conocimiento, reconocen esos estudios, es un componente vital en el tema de la elección de escuela y la literatura y en su gran mayoría concuerdan en que una importante estrategia de acceso a la información es la provista por el círculo de redes sociales. Amigos, vecinos, otros padres, miembros de la familia, visitas a la escuela, búsqueda de información en internet, entre otras, realizan por lo general un gran aporte (Bell, 2009a).

Si bien Estados Unidos, Chile, Nueva Zelanda e Inglaterra, entre otros, fueron pioneros en la implementación de diversos programas de libre elección de escuela se ha podido observar un significativo aumento de los países que han decidido ubicar a las políticas de mercado en el centro de sus reformas educativas (Parcerisa & Verger, 2016). Más precisamente, podríamos argumentar que las diversas formas en las que se diseñan las opciones de elección de escuela dentro de un sistema educativo, que incluye también reflexionar acerca de quienes tienen esas opciones, son indicadores que reflejan cómo pensamos la tensión entre los intereses colectivos y los intereses individuales de las familias. En Estados Unidos, por ejemplo, libre elección de escuela se da a través de diversos mecanismos: (a) elección del lugar de residencia: este mecanismo puede ser implementado solo por aquellas familias que poseen el capital suficiente para comprar o alquilar una casa en un barrio que ofrece opciones escolares de su preferencia; (b) libre inscripción: algunos distritos permiten a los padres inscribir a sus hijos en cualquier escuela de su elección. Por ejemplo, Nueva York o Filadelfia; (c) escuelas privadas: libre elección de escuelas privadas a través de eximición de impuestos; (d) Escuelas Charter: son escuelas financiadas con fondos del Estado, pero gestionadas y administradas por sectores filantrópicos o empresariales. Por lo general se encuentran en zonas urbanas, asisten a poblaciones de menores recursos y operan bajo un sistema de rendición de cuentas; (e) Escuelas Magnet: asisten a una población más diversa y heterogénea que las Escuelas Charter en términos sociales, económicos, entre otros. También son financiadas con fondos públicos y gestionadas y administradas por sectores filantrópicos o empresariales; (f) Escuela en el hogar (Homeschooling): permite a los alumnos tomar las clases desde su casa y (g) Sistema de Vouchers: inspirado bajo el modelo de Milton Friedman, este sistema tiene un alcance más

limitado. Los vouchers utilizan fondos públicos y esos bonos pueden ser utilizados tanto en escuelas públicas como privadas (Ben-Porath & Johanek, 2019).

En términos generales, los programas de libre elección de escuela se han implementado con diversos fines. En Chile, las recientes reformas al sistema de vouchers busca evitar una mayor segregación a la vez que se propone garantizar el derecho a los padres a elegir la educación que desean para sus hijos (Elacqua, et.al., 2012; Gallego & Hernando, 2012). En Estados Unidos, por ejemplo, los modelos de Escuelas Charter apuntan a una distribución más justa y equitativa del bien educación e intentan asimismo lograr mayor transparencia en la gestión y mayor eficiencia en el uso de recursos y eficacia en los resultados (Altenhofen, Berends & White, 2016). De acuerdo a cómo se definan e implementen, los programas de elección de escuela tenderán a darle mayor legitimidad a los padres o al Estado, a delimitar los procesos a través de los cuales tiene lugar la elección y/o jerarquizar el orden de prioridad que ocupan las metas colectivas de educación en relación a las metas individuales que promueve la libre elección.

Si, además, sumamos al debate sobre elección de escuela la posibilidad que la educación sea un bien posicional, el debate se enriquece. Desde la perspectiva de Ben-Porath & Johanek (2019), la educación sería un bien público-privado-posicional en tanto crea mayores beneficios individuales para quienes tienen acceso a mayor y mejor educación, y menores beneficios en términos relacionales para quienes obtuvieron menor o peor educación. En otras palabras, cada uno se beneficia o perjudica en función de que el otro tenga una menor o mayor educación respectivamente.

En líneas generales, los programas de libre elección de escuelas centran su atención en los logros individuales y dejan de lado las metas colectivas. En este sentido, el debate sobre elección de escuela no deja de ser un debate también político que refleja el estado en el que se encuentra la nación: menos Estado, más elección individual.

1.3. La posición de las familias como consumidores

En general, tanto los programas como las políticas de elección de escuela descansan en el supuesto que los padres/madres son actores racionales, que están informados, que poseen criterios claros para la toma de decisiones, que tienen un panorama preciso de todas las opciones posibles y que además su hijo/a va a ser aceptado en la escuela elegida. Esta visión no siempre refleja la verdadera complejidad de los procesos de toma de decisiones acerca de la escuela.

La posición de los padres/madres como consumidores de educación requiere de un alto nivel de reflexividad. Varios trabajos en Estados Unidos, Canadá y en varios países de Europa han mostrado que la posición de los padres/madres como consumidores de educación contempla una amplitud de factores, que en su conjunto podrían resumirse en dos ejes centrales: clase social y etnias (Bell, 2005; DeJarnatt, 2007; Van Zanten, 2007). Los análisis realizados muestran cómo la clase social de las familias condiciona la manera en que éstas se posicionan en el mercado educativo o aquellos aspectos que tienen en cuenta y valoran a la hora de encarar los procesos de elección escolar (Bast & Walberg, 2004; Rowe & Lubienski, 2017).

En sus trabajos Van Zanten (2003; 2007) resalta la importancia de integrar la narrativa de los padres/madres a los determinantes estructurales para poder captar la complejidad de las decisiones individuales y colectivas. En su estudio (2003) hace hincapié en tres dimensiones: (a) recolección y acceso a la información, (b) análisis de las causas de los problemas de las escuelas públicas en los barrios, marcado por intereses personales y (c) análisis de las consecuencias de elección de escuelas, que muestra la tensión entre la elección como responsabilidad individual y el bien común. En su conclusión, la autora resalta la importancia de tener en cuenta la capacidad de razonamiento de los padres a fin de poder construir modelos interpretativos más amplios y generar un espacio para la democracia deliberativa. En la misma línea de análisis, algunos trabajos recientes refuerzan la idea que a mayor nivel socioeconómico y nivel educativo por parte de los padres/madres, mayor importancia cobran cuestiones relativas al logro académico (Viteritti, 2014; Waslander, 2010).

En términos generales, la gran mayoría de los trabajos que analizan la elección de escuela de los sectores socioeconómicos medios y medios altos utilizan el marco conceptual de reproducción cultural provisto por Bourdieu para explicar la tendencia a la reproducción dentro de los procesos de elección. Desde esta perspectiva, la transmisión, adquisición y desarrollo del capital cultural cobran un rol central en el proceso de elección de escuela en tanto que sirven como mecanismos de diferenciación de clase y distinción (Sullivan, 2002). Investigaciones relativamente recientes hacen hincapié en que tanto en Estados Unidos (Chicago, Boston y Nueva York) como en Europa (Paris y Londres) padres pertenecientes a diferentes sectores socioeconómicos convergen en el tipo de elecciones (Billingham & Hunt, 2016; Cucchiara & Horvat, 2014; Posey-Maddox, Kimelberg & Cucchiara, 2014; Reay & Ball, 1997).

Algunos trabajos recientes han estudiado a las clases medias en los procesos de elección de una escuela y concluyeron que en términos generales cuando padres/madres de

sectores socioeconómicos medios eligen una escuela con alumnos de menores recursos tienen en sus manos el potencial de interrumpir niveles de segregación de etnia y de clase social (Benson, Bridge & Wilson, 2015; Edelberg, 2009). Sin embargo, varios son los trabajos que muestran que los sectores medios prefieren escuelas donde sus hijos puedan socializar e interactuar con alumnos que pertenezcan al mismo sector social (Bifulco & Ladd, 2006; Crozier et al., 2008). Se pueden observar resultados similares en Chile o Finlandia (Carrasco, Falabella & Mendoza, 2014; Kosunen & Carrasco, 2016). Uno de los principales factores que guía el proceso de elección es la composición socioeconómica y étnica de la escuela. Al elegir una escuela los padres tienden a evitar aquellas escuelas donde asisten alumnos pertenecientes a sectores más vulnerables (Carnoy, 1998; Karsten, et al., 2003; Kosunen & Carrasco, 2016; Santos & Elacqua, 2016). El clásico estudio de Langouet & Léger (2002) muestra cómo las familias de clase media en París se deciden a veces por escuelas públicas y a veces por escuelas privadas ejerciendo lo que ellos denominan “zapping educativo”, tratando de encontrar la mejor escuela para los hijos. En la misma línea de análisis, pero con la mirada puesta en los sectores más desaventajados socialmente en Inglaterra, los trabajos de Olmedo (2016) y Reay (1996) analizan el privilegio de clase en la elección y sostienen que quienes más se perjudican son quienes menos tienen. Si bien un trabajo reciente de (Bonal, Verger & Zancajo, 2017) muestra el alto grado de reflexividad por parte de padres de menores recursos, algunos investigadores le asignan el perfil de ‘no electores’ (Ball et al., 1996).

Los determinantes de elección de escuela han sido eje de análisis de números estudios sobre política educativa, principalmente en contextos donde los padres/madres y alumnos tienen alternativas, pero información incompleta. Por ejemplo, la investigación de Ajayi & Telli (2013), si bien estudia la vinculación entre la elección y la información disponible resalta la importancia del nivel socioeconómico como factor determinante en la elección de escuela secundaria en Ghana. El trabajo de Reay (2001) también destaca las diferencias de clase social en los procesos de elección. En su trabajo argumenta que mientras que para los sectores medios y altos la escuela es un lugar que permite un ‘verdadero desarrollo personal’ para muchos sectores socioeconómicos vulnerables elegir una ‘buena escuela’ implica aceptar nuevos códigos y el costo de perder, potencialmente, su identidad cultural de clase. En su conclusión resalta que en el proceso de elección de escuela la identidad y autenticidad que prevalece es la que porta la clase media.

Desde otra perspectiva, Crozier et al., (2008) analizan la conducta de los padres/madres de clase media en el Reino Unido que marcan una contra tendencia, entendiendo por tendencia predominante la elección de escuela privada. Los autores concluyen que estos padres y madres experimentan diferentes identidades que a veces entran en conflicto entre sí, conflicto que tiene su origen en el intento por parte de los padres de reconciliar su posicionamiento subjetivo, moral y político acerca de la educación estatal con su compromiso como padres. En lo relativo a sus hijos, apuntan a que sus hijos desarrollen nuevas identidades como ciudadanos con el fin de prepararlos para un mundo multiétnico y multicultural. En línea similar, Oría et al. (2007) exploran las ambiciones y ambivalencias de un grupo de 28 padres de clase media con residencia en el barrio de Hackney en Londres al momento de elegir escuela secundaria para sus hijos. Analizan las diferentes posturas impersonales y personales que están en juego en el proceso de elección desde la perspectiva del filósofo americano Thomas Nagel. Las posturas impersonales refieren al compromiso reflexivo con el bien común y el respeto por los demás mientras que las posturas personales resaltan los intereses propios de cada familia en relación al futuro que esperan para sus hijos. Entre sus principales conclusiones resaltan el hecho que la postura impersonal por lo general se suprime dejando de este modo al proceso de elección de escuela como una actividad individual. Por otro lado, las ventajas de una heterogeneidad social de la escuela pasan a un segundo lugar en relación a la exclusividad y competencia. Sin embargo, argumentan los autores, esto no significa que el proceso de elección de escuela por parte de padres y madres se limite al ámbito de la responsabilidad individual. El proceso de elección de escuela ocasiona conflictos éticos y crea una profunda marca ética, moral y emocional en la vida de los padres.

En esta línea de análisis, las escuelas se convierten en la arena de una lucha ética, lucha que puede ser incentivada en mayor o menor medida por las políticas implementadas. Así, las instituciones educativas y las políticas educativas crean el contexto dentro del cual se llevan a cabo las elecciones y legitiman las conductas de elección. Los trabajos de Davis (2004) y Aurín (2011) analizan los mecanismos de elección de escuelas públicas y privadas en Canadá, principalmente en la región de Toronto, por parte de familias de clase media y cómo ellas construyen discursos e identidades relativas a la educación pública, a la educación de sus hijos y a sí mismas. Esta investigación documenta las estrategias, valores y criterios que las familias de clase social media y alta utilizan a la hora de elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos, a fin de crear situaciones que les resulten ventajosas sin por ello hacer referencia o uso de

recursos económicos. Así, los autores resaltan la importancia de la educación y la responsabilidad como valores que deben ser transmitidos de una generación a otra. Asimismo, destacan la importancia de la formación de la personalidad y consideran altamente positivo exponer a sus hijos a experiencias y culturas nuevas y diversas, cuyo valor formativo sería el desarrollo de una batería de competencias culturales amplia. Se podría inferir a partir de dicho trabajo que los padres/madres enfatizan en todo momento el valor de recursos de base cultural. En segundo lugar, en todo momento creen necesario apoyar los intereses de sus hijos y respetar su autonomía, enseñándoles así el valor de la educación como responsabilidad personal.

En vista que la toma de decisiones en los procesos familiares de elección de escuelas es situada y opera en contextos específicos (Ben-Porath & Johanek, 2019), en un sistema educativo donde no hay un sistema de vouchers ni transparencia sobre la calidad o resultados, como es el caso del sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires, podríamos argumentar que la habilidad de los agentes electores de escuela de desplegar estrategias que se alejen del modelo racional (Hatcher, 1998) tiende a reforzar el vínculo entre los procesos familiares de elección de escuela y los procesos de segregación escolar y auto segregación escolar. Asimismo, las oportunidades reales de hacer ‘buenas elecciones’ encuentran las limitaciones del contexto en el cual ocurren las elecciones (Ben-Porath, 2009). De este modo, la interacción y las relaciones sociales entre padres se transforman en un mecanismo decisivo para obtener información acerca de las escuelas.

1.4 La Elección de escuela en Argentina

En la Argentina, la cuestión de la elección de escuela ha sido escasamente estudiada. En términos generales, la mayoría de los trabajos que analizan los procesos y mecanismos de elección de escuela han tendido a concentrarse en el estudio de los sectores medios y altos.

Los trabajos que se enmarcan en la fundación FIEL -Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas- constituyen los primeros referentes de análisis de políticas educativas orientadas al mercado. El trabajo de Cosse (1999) analiza el sistema de subsidio a la demanda (*voucher*) como estrategia de reforma en América Latina. En su conclusión resalta que no hay justificación teórica o empírica para pensar al sistema de *voucher* como forma de incrementar la eficiencia, la equidad y la calidad en educación. Por su parte, los resultados del trabajo de Echart (1993) destacan que el financiamiento local y una mayor autonomía a las instituciones llevaría a un ahorro y mejor utilización de los recursos.

En la misma década, pero desde otra perspectiva de análisis, la investigación de Narodowski & Nores (2003) se propone indagar acerca de las principales variables que determinan la proporción de la matrícula en la escuela pública en la Argentina, a la vez que intenta analizar las características de aquellos sectores que optan por salir del sector público y eligen escuela privada. El análisis de la evidencia se realiza a partir de los porcentajes nacionales de matrícula pública y la oferta privada de escuelas por distrito, para los Niveles Inicial, Primario, Medio y Superior no Universitario, obtenidos del Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos de 1994 realizado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. La información cubre el total de distritos en el territorio nacional, que asciende a 522 en las 23 provincias y la Capital Federal. El trabajo muestra, en primer lugar, que la relación entre necesidades básicas insatisfechas y la matrícula pública es claramente positiva. En segundo lugar, que la relación entre la oferta de escuelas privadas y matrícula pública es negativa; es decir, a mayores niveles de oferta privada, la matrícula pública estimada es menor. En su conclusión resaltan que, en la Argentina, los sectores de menor nivel de instrucción y de menor nivel socioeconómico son los que no pueden más que matricular a sus hijos en la escuela pública cercana a su domicilio, mientras que los alumnos de sectores medios y medios altos de la población tienden a elegir la escuela privada en línea con sus preferencias.

Similares hallazgos pueden verse en el trabajo de Narodowski & Andrada (2002) quienes cuestionan qué grupos específicamente tienen la posibilidad de elegir y qué grupos no tienen ninguna posibilidad de hacerlo de acuerdo con la oferta educativa, la burocracia estatal y las regulaciones existentes. Dicho estudio confirma que los sectores sociales que pueden afrontar el gasto de la cuota de las escuelas privadas tienden a abandonar el sector público. A la pregunta de qué sectores eligen la escuela de sus hijos nos encontramos con dos grupos: grupo A: aquellos capaces de financiar la educación privada. Dentro de este grupo está el subgrupo A1: quienes reciben ayuda de la escuela y subgrupo A2 quienes optan por escuelas que reciben ayuda por parte del estado. Grupo B: sectores que cuentan con herramientas de presión para eludir las normas impuestas por el estado. Uno años más tarde, (Narodowski, 2008) aporta una mirada sistémica al explorar la problemática de la elección de escuelas desde la mirada de las políticas educativas y resalta la ausencia de programas que promuevan o regulen la elección. El constructo teórico de cuasi-monopolio estatal elaborado por el autor resulta de gran utilidad para comprender el contexto normativo y regulatorio donde tienen lugar los procesos familiares de elección de escuela. En síntesis, los sectores socioeconómicos desfavorecidos con escasa

capacidad financiera o presión institucional parecen estar privados de la posibilidad de elegir la escuela de sus hijos. En la actualidad, de acuerdo con los datos publicados por la (UIECE, 2017), en lo que respecta a la población entre 4 y 17 años en la ciudad de Buenos Aires, el 80% del quintil de ingresos más bajo va a las estatales mientras que el 80% del más alto va a las escuelas privadas.

Asimismo, la investigación realizada por Veleda (2003) intenta ahondar en el proceso y las razones de la elección de la escuela a través del estudio del comportamiento de las familias de clase media frente a la elección de escuela. La investigación se llevó a cabo en dos partidos del conurbano bonaerense, General San Martín y Vicente López, dos barrios socioeconómicamente divergentes y ambos integrantes del primer cordón del conurbano bonaerense. Se realizaron entrevistas durante la segunda mitad del año 2001 a 54 padres de alumnos de 7° y 9° año pertenecientes a diferentes sectores de las clases medias. El mecanismo de acceso a las familias fue a través de las escuelas seleccionadas, diez escuelas en total, cinco en cada partido. Entre los principales hallazgos del estudio encontramos que existe una clara relación entre la oferta educativa y las características socioeconómicas de la población, lo cual implica que, de acuerdo a la zona de residencia, las posibilidades de acceso a la educación serían diferentes. Se podría argumentar entonces que la segregación social o del espacio urbano constituiría un importante factor exógeno de segregación educativa. Por otro lado, las mismas escuelas también harían su aporte en la profundización de la segregación. Según la evidencia recolectada, las escuelas más demandadas tienden a seleccionar su población en función de criterios sociales y escolares. La autora concluye que la segregación y desigualdad tendrían un origen tanto exógeno, relativo a la estructura social, como endógeno- pertinente a procesos propiamente educativos.

Un caso atípico en el proceso de elección de escuela en la ciudad de Buenos Aires ha sido analizado por Narodowski & Gottau (2017). Su investigación se centra en la elección de escuela secundaria pública por parte de sectores socioeconómicos medios y altos, con residencia en la ciudad de Buenos Aires, que contrariamente a la tendencia de su sector social crean una narrativa contra ‘la privatización’ de la educación y en ‘defensa’ de la educación pública. En este sentido, la elección de escuela pública forma parte de un proceso de reafianzamiento de su posicionamiento político, social y de la imagen de sí mismos que desean proyectar. Los resultados de este trabajo muestran que, en los términos propuestos por Bernstein (2000), se trata de una identidad centrada que intenta volver al pasado para traerlo hacia el presente, pero

sin atender a los nuevos contextos emergentes. Asimismo, los autores resaltan que esta identidad se evidencia en una lucha que es más bien retórica y que esta defensa de la escuela pública y rechazo de la educación privada no posee ninguna forma de articulación, construcción o adscripción política. De acuerdo a la conclusión presentada en este trabajo, los padres rechazan el modelo de privatización de la educación a través de su propia práctica y sólo reconocen la legitimidad del Estado como agente educador, tal como prevaleció en el siglo XX. Paradójicamente, agregan los autores, algunos padres hacen uso de su capital social y cultural para conseguir una vacante en una escuela determinada a la que consideran “mejor”, quebrando el sentido de igualdad de oportunidades sobre el cual -según ellos mismos- descansa “lo público”, contenido central de respaldo a su elección.

Por su parte, Ziegler (2017) aborda una perspectiva diferente sobre el proceso de elección escolar al estudiar las elecciones escolares de los sectores de elite. De acuerdo a la autora, y en línea con Bourdieu, el término elite refiere a los sectores que combinan diferentes formas de capital: económico, cultural y social. El trabajo de investigación se realizó en tres escuelas de amplia trayectoria y prestigio institucional: una en la ciudad de Buenos Aires dependiente de la universidad y gratuita y dos zonas del norte del conurbano bonaerense. Su propósito fue indagar sobre las motivaciones y expectativas de padres y madres y su relación con la reproducción del modo de vida. Entre las principales motivaciones la autora encuentra: la búsqueda de la excelencia académica, el prestigio y la formación tradicional y una preparación de calidad que garantice acceso a la universidad y la vida profesional. Entre los principales rasgos compartidos por las escuelas estudiadas podemos nombrar: un fuerte control sobre los procesos de socialización y sentimiento de pertenencia a un grupo de status o a un grupo de semejanza por parte de los alumnos, quienes viven el imperativo ideológico de la escuela. La principal diferencia estaría marcada por los sentidos que los padres/madres le imprimen a estas escuelas: (a) la mención a la tradición, la cual opera como mecanismo de conservación de clase, juega un papel importante a la hora de elegir la escuela para sus hijos y es entendida como un bienpreciado, sabiduría acumulada, que es menester conservar y pasar a las nuevas generaciones a fin de oficiar como marco de acción; (b) la formación religiosa: quienes eligen escuelas de este tipo pertenecen a grupos excluyentes en los cuales la matriz religiosa constituye una condición *sine qua non* para la elección de escuela; (c) la formación bilingüe de alto nivel académico y orientación internacional como condición determinante. Estas instituciones bilingües introducen un aspecto innovador a las escuelas tradicionales como estrategia para

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

Solo algunos trabajos recientes intentan analizar la interrelación entre los procesos de elección de escuela en los sectores más vulnerables y la oferta de escuelas privadas de bajo costo (Judzik & Moschetti, 2016; Moschetti, et al., 2019). En su conclusión relatan las múltiples racionalidades que entran en juego, aunque también destacan los diversos condicionantes entre los padres electores y las escuelas.

Como puede observarse en los trabajos antes mencionados, la cuestión de la elección de escuela en Argentina ha sido analizada principalmente desde la perspectiva del conjunto de estrategias y mecanismos por parte de sectores sociales medios y/o privilegiados (Gessaghi, 2017; Ziegler, 2004) y en menor medida desde la perspectiva de los sectores más vulnerables (Veleda, 2003; Gómez Schettini, 2007).

1.4.1 Elección de escuela y segregación escolar

La actual combinación de las políticas que habilitan la libre elección de escuela que caracteriza al sector privado en la Argentina, pero la ausencia de marcos normativos o programas que reglamenten su implementación tiene como corolario potenciales consecuencias educativas y sociales negativas. Los sectores más vulnerables quedan relegados en la escuela pública, limitados a interactuar con pares en una situación similar mientras que a los sectores socioeconómicos medios y altos el sistema educativo les permite poner en práctica estrategias de segregación y autosegregación. Desde esta perspectiva de análisis, las desigualdades educativas podrían también tener una explicación a partir de una causalidad endógena. En línea con lo planteado por (Brighouse, 2002), un sistema educativo se aleja de los principios de igualdad educativa cuando las desigualdades en la efectiva distribución de los recursos se corresponden positivamente con las desigualdades de ingresos de la familia, las desigualdades de logros educativos de los padres o con el talento de los alumnos -a mayor talento mayores recursos. El debate en torno a la justa distribución de los recursos estatales tiene sus raíces en la teoría de Rawls (1971) quien sostiene que las diferencias sociales y económicas deben ser administradas de manera tal que beneficien a los más desaventajados y les brinden igualdad de oportunidades.

En el debate académico global, una buena parte gira en torno a los procesos de segregación educativa (Ball, 2004; Schneider, 2012; Schneider, et al., 1997; Waslander, 2010). Para el caso argentino, existe un consenso acerca del carácter altamente segregado del sistema educativo, consenso probablemente iniciado por la investigación de Braslavsky (1985) y profundizado por los trabajos de Filmus & Braslavsky (1987) y Narodowki & Narodowski (1988) que aportaron evidencia en ese sentido. Otros estudios sugieren conceptos como ‘segmentación’ (Braslavsky, 1985) o ‘fragmentación’ (Tiramonti, 2005) y hacen referencia a la relación entre los procesos de segregación social y la demanda escolar, por un lado, y la disposición de la oferta educativa, por otro. Contrario a lo que sucede en otros sistemas educativos orientados al mercado, en Argentina las diversas explicaciones acerca de los procesos de segmentación, fragmentación y segregación educativa cobran mayor importancia por el contraste con la fuerza originaria de la Ley de Educación Común No 1420, sancionada en 1884, que cristalizó una matriz de pensamiento acerca de la educación en Argentina: laica, gratuita y obligatoria (Bottinelli, 2017); la formación de ciudadanos, la creación de un Estado nación por encima de las comunidades (criollas e inmigrantes) y la conformación de una identidad nacional (Gvirtz, Beech & Oría, 2008).

Ante la ausencia de políticas que regulen los procesos familiares de elección de escuelas privadas y ante la presencia de un sistema de asignación de vacantes escolares por zona de residencia para las escuelas de gestión estatal, consideramos que existe una estrecha vinculación entre la libertad de elegir escuela privada, la distribución de recursos, la asignación de alumnos en escuelas por sistema y los procesos de segregación escolar. En la actualidad, estos procesos de segregación han tendido también a explicarse a partir de la división público/privada en la oferta escolar y la conformación de ‘circuitos educativos diferenciados’ (Cervini, 2003; Krüger, 2012; 2014). Si bien durante gran parte del siglo XX predominó en la Argentina un sistema monopólico estatal regulado, financiado y administrado por el Estado, en los últimos cincuenta años puede observarse un paulatino proceso de desregulación del sector privado (Andrada, 2008; Narodowski & Andrada, 2000; Narodowski, 2002; Perazza, 2011) cuya resultante ha sido la configuración de un sistema compuesto por un subsector estatal y un subsector privado que operan bajo lógicas y regulaciones diferentes.

En términos de segregación educativa podríamos argumentar que la inversión estatal en el sector privado de educación tiene un doble efecto. En primer lugar, contribuye a la conformación de un escenario educativo en el cual la libre elección de escuela está sujeta a

requerimientos sociales, culturales y económicos claramente diferenciados. En segundo lugar, tiende a reforzar el vínculo entre los circuitos escolares diferenciados y las opciones reales de elección de escuela, opciones que se encuentran estrechamente ligadas -en términos de Bourdieu- al capital social y cultural y económico de las familias. Las escuelas estatales son un claro ejemplo de este escenario dado que en su gran mayoría conforman un ámbito en el que prevalecen los sectores más empobrecidos de la población (Gasparini, Jaume, Serio & Vazquez, 2011; Gómez Schettini, 2007; Narodowski, Gottau & Moschetti, 2016). Asimismo, los procesos de segregación educativa quedan también evidenciados en la situación actual de los alumnos inmigrantes. Del total de inmigrantes latinoamericanos en la ciudad de Buenos Aires, el 80% asiste a escuela estatal y representan el 11% de la población escolar en el sector estatal para el nivel primario y el 15% para el nivel secundario (Beech & Gottau, 2018). A su vez, tienden a concentrarse en ciertas escuelas en las cuales llegan a constituir la mayoría de la población escolar (Beech & Princz, 2012).

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, algunos estudios han revelado la existencia de familias pertenecientes a sectores de ingresos medios y altos que, teniendo recursos económicos para enviarlos a escuelas privadas, matriculan a sus hijos en escuelas públicas (Narodowski & Gottau, 2017; Tiramonti, 2005). Si bien estadísticamente no parecen ser representativos (Gasparini, Jaume, Serio & Vazquez, 2011) la narrativa que los padres construyen acerca de su decisión escolar podría evidenciar una tendencia a la auto segregación (Van Zanten, 2007; Veleda, 2003) o ‘distinción’ (Bourdieu, 1988; Ziegler, 2004) o, incluso, una suerte de ‘contra tendencia’ (Crozier et al., 2008; Reay, 2001), divergente respecto de la mala imagen que los sectores medios y altos tienen de escuela pública (Aurín, 2011; Davies, 2004; Davies & Quirke, 2007).

Este contexto altamente segregado conforma el escenario político-educativo en el cual tienen lugar los procesos familiares de elección de escuela. Una mayor inequidad y segregación parecieran ser la resultante de la actual configuración del sistema educativo en la ciudad de Buenos Aires. La libre elección de escuelas y la conformación de una identidad nacional tal como lo reafirmara la Ley 1420 parecieran ser hoy en día dos extremos de un mismo continuo que operan en detrimento de la cohesión social e igualdad de oportunidades. Por consiguiente, el contexto educativo de la ciudad de Buenos Aires resulta de gran interés para desnaturalizar los procesos familiares de elección de escuela como una cuestión que se resuelve en el ámbito individual o familiar, y reflexionar acerca de los procesos de elección de escuela como un

problema educativo desde una perspectiva que comprenda asimismo factores simbólicos e identitarios. Para ello es necesario profundizar la mirada en cuestiones relativas a cuáles son los valores y racionalidades que entran en juego en el proceso de elección de escuela en la ciudad de Buenos Aires, quiénes son los interlocutores, qué compromisos asumen y cuáles son los conflictos propios del proceso de elección de escuela tanto en sectores socioeconómicos medios como en sectores vulnerables. Esto implica analizar por un lado la influencia de aquellos factores que responden a determinantes estructurales: oferta curricular, tipo de gestión (estatal, privada subvencionado, privada), arancel escolar, distancia, población escolar que asiste y el conjunto de características socioeconómicas de los padres, y por otro lado, incluir también en el análisis el conjunto de factores subjetivos que atañen a la identidad social de los padres, sus valores y consumos culturales, sumado a la interacción en sus redes sociales en tanto factores que ejercen presión en el proceso de elección de escuela.

De lo planteado anteriormente, se depende que la elección de escuela no puede ser un acto políticamente neutro. Más precisamente, este trabajo descansa en el supuesto que los procesos familiares de elección de escuela tienen lugar en un área que es la resultante de la tensión entre los determinantes estructurales de la oferta escolar -las características de la escuela, ubicación, arancel, entre otros- y los determinantes subjetivos que atañen a la identidad social de los padres y las características sociodemográficas. De aquí surge que la igualdad en la distribución de los recursos, a saber, los mismos recursos para todos independientemente de las condiciones familiares y socioeconómicas, resulta desventajoso para quienes provienen de sectores socioeconómicos vulnerables o poseen alguna discapacidad. En otras palabras, si se prioriza el criterio de igualdad de *input* en desmedro de otros criterios o factores, entonces el resultado más probable es la desigualdad de resultados (Brighouse, 2002). El acto de elegir escuela significa algo más que la búsqueda de una 'buena' escuela, puede incluso convertirse para algunos padres en una forma de expresar y poner en práctica una identidad particular (Cucchiara & Horvat, 2014).

CAPÍTULO 2

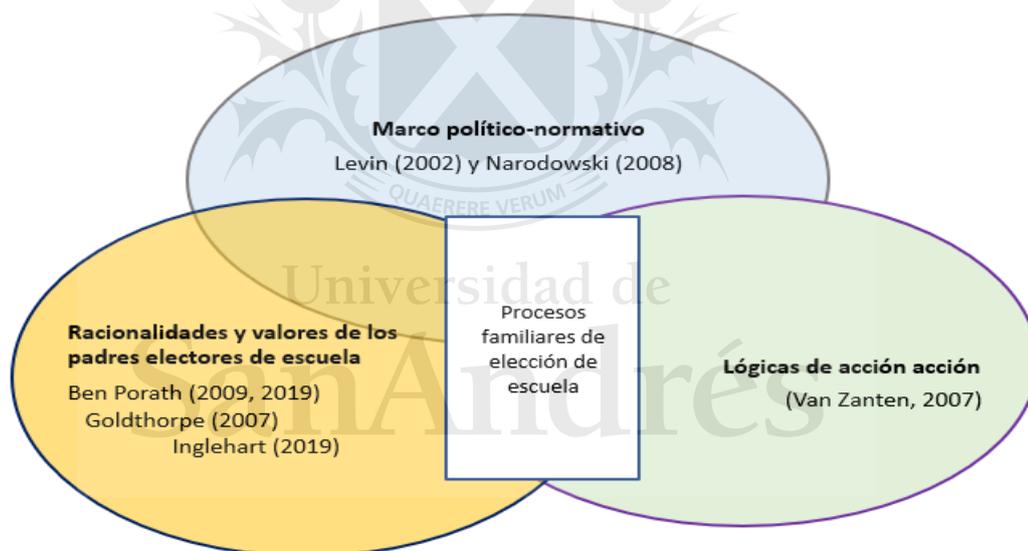
ELECCIÓN DE ESCUELA DESDE UNA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS MULTINIVEL

Desde la perspectiva de análisis de la organización y gestión de los sistemas educativos nacionales, las reformas introducidas en la década de 1980 y 1990 produjeron una serie de cambios estructurales que tendieron a conformar un nuevo paradigma educativo. En términos generales, las nuevas políticas introducidas dieron lugar a un sistema educativo orientado al mercado: propusieron un sistema de *vouchers*, mecanismos de libre elección de escuela, una mayor participación del sector privado en la educación, la municipalización de las escuelas, reformas en los procesos de centralización y descentralización, un sistema de financiamiento por alumno, medición estandarizada por resultados y sistemas de evaluación e incentivo docentes y una mayor autonomía escolar (Bellei, 2015; Maroy, 2004). Estos cambios terminaron por configurar sistemas educativos, gobernados por lógicas de mercado (Chile, Nueva Zelanda, Holanda, Inglaterra, entre otros) y una concepción de la educación más como un bien de consumo que como un bien común. Si bien en la Argentina estamos lejos de estos planteos que tienen su arraigo en las ideas originales de Friedman (1955) -financiamiento estatal y provisión privada- estos nuevos paradigmas sumado a una serie de regulaciones respecto del financiamiento a las escuelas privadas introducidas a partir de 1947 han dado lugar a formas, aunque no siempre claras y evidentes, de convergencia entre lo público y lo privado.

La configuración de sistemas educativos duales (público-privados) ha sido recientemente analizada por autores como Moschetti et al. (2019) y Verger, Bonal & Zancajo (2016). Este conjunto de trabajos sugiere que la articulación público-privada toma la forma de ‘alianzas público-privadas históricas’ que surgen a partir de la instauración de un sistema nacional sobre una práctica de gobernanza educativa que se apoyaba en una fuerte tradición corporativa, en su mayoría religiosa, como sería el caso de los Países Bajos, Bélgica y España. En un trabajo reciente, Moschetti & Verger (2020) plantean que para el caso de los países en los que la Iglesia Católica jugó un rol muy importante y decisivo en la educación con anterioridad a la construcción de los sistemas educativos nacionales “este esquema de alianzas público-privadas históricas se presenta de modo similar, aunque combinado con trayectorias de privatización por default”.

Desde esta perspectiva de análisis, la política de subvenciones estatales a escuelas privadas, sumado al conjunto de normas y regulaciones acerca de la oferta escolar, convierten al sistema educativo de la ciudad Autónoma de Buenos Aires en un caso paradigmático. Resulta de interés, por lo tanto, reflexionar acerca de las implicancias de la configuración dual en tres niveles de análisis: el contexto o marco político-normativo que comprende las regulaciones y políticas educativas que marcan y delimitan los recorridos y elecciones posibles, el texto o mapa escolar de la oferta educativa que comprende la lógicas de acción implementadas por las escuelas para lograr un determinado posicionamiento en el mercado (Van Zanten, 2009) y el individual que abarca las diversas racionalidades y valoraciones en los procesos de toma de decisiones acerca de la escuela por parte de los padres electores de escuela. La siguiente figura resume los tres niveles de análisis y el enfoque teórico desde el cual se analizará cada uno de ellos.

Figura 1. Enfoque multinivel para el análisis de los procesos de elección de escuela



2.1 El contexto: marco político-normativo

En este nivel se desarrolla el marco conceptual que servirá para el análisis de la política de financiamiento a escuelas privadas. Este marco conceptual toma dos teorías claves para el análisis de los sistemas educativos: el marco teórico propuesto por Levin (2002) quien sugiere cuatro criterios para la evaluación de los sistemas educativos: a) libertad de elección, b) eficiencia productiva, c) equidad y d) cohesión social y el constructo teórico desarrollado por Narodowski (2008) de cuasi-monopolio estatal.

Los criterios propuestos por Levin (2002) son de gran utilidad para la evaluación de los diversos puntos de tensión que resultan de un modelo específico de provisión de educación. La ‘libertad de elección’ refiere ‘al derecho de las familias a elegir escuelas para sus hijos de acuerdo a sus valores, religión, y visiones políticas’ (2002: 162). Para cumplir con este criterio, y dadas las preferencias de los padres, que son muy diversas, un sistema educativo debe ofrecer una estructura de oferta educativa igualmente diversa. Esta diversidad podría verse plasmada en los siguientes indicadores: arancel escolar, diversidad en la oferta curricular y disponibilidad de información sobre las escuelas (Elacqua, et al., 2012). En este sentido, la libertad de elección puede verse restringida o por una provisión de oferta escolar uniforme o por mecanismos de inscripción limitados.

Levin llama ‘eficiencia productiva’ a la maximización de los resultados educativos en función de los recursos otorgados” (2002:162). Este criterio de costo-eficiencia se utiliza por lo general para el análisis y evaluación de los sistemas educativos con una marcada lógica promercado. Sin embargo, este criterio también puede utilizarse para analizar las subvenciones estatales a las escuelas privadas en tanto que proveen una solución de mercado o privatización de la educación. Los criterios de “equidad” y “cohesión social” de alguna manera producen un punto de tensión con los dos criterios anteriores. Por equidad Levin entiende “equidad en el acceso a oportunidades educativas, recursos y resultados por género, clase social, raza, idioma y ubicación geográfica de los estudiantes” (2002:163). Sin embargo, ofrecer igualdad de oportunidades no necesariamente implica una inversión costo-eficiente. A su vez, la cohesión social implica la existencia de una oferta educativa lo suficientemente uniforme como para proporcionar a los estudiantes una experiencia común en el ejercicio de los valores de una sociedad determinada. El criterio de ‘cohesión social’ hace referencia a los procesos sociales que favorecen el desarrollo de un sentido de pertenencia a una sociedad y el desarrollo de una experiencia común en torno a ciertos valores democráticos (Jenson, 1988). El nivel de segregación entre escuelas es un indicador relevante en términos de cohesión social. Con todo, muchos de los supuestos y condiciones que asegurarían el correcto funcionamiento de las políticas en la teoría pueden no cumplirse o estar ausentes en la práctica.

Desde la perspectiva de análisis de Narodowski (2008), la actual configuración del sistema educativo argentino responde a la lógica de un ‘cuasi-monopolio estatal. Este constructo teórico recupera el concepto de ‘cuasi-monopolio’ utilizado por Wallerstein (1984) pero pone el foco de análisis de la crisis fiscal del Estado de D’Aspremont & Gabszewicz (1985) que

explican que en los casos en los cuales el monopolio tradicional no logra satisfacer la demanda, surge como opción posible una oferta alternativa que puede actuar como bailout. Un claro ejemplo podría ser la obligatoriedad del nivel secundario en Argentina en un escenario de crisis fiscal. Narodowski (2008) denomina ‘cuasi monopolio estatal’ a la resultante del conjunto de la provisión del servicio educativo que consta de un sector ‘tradicional monopólico’ controlado por el Estado en términos de regulación, financiación y provisión y un nuevo sector conformado por quienes están dispuestos a pagar por una educación que ya tienen paga. Este nuevo sector es posible debido a la instauración de mecanismos de financiamiento estatal al sector privado de educación evidenciado en las subvenciones estatales a las escuelas privadas que offician como incentivo de ‘salida’ en los términos propuestos por Hirschman (1970). En la Argentina, este proceso comienza a evidenciarse con más claridad a partir de 1960 (Narodowski & Andrada, 2000). En términos de Hirschman (1970) podríamos argumentar que la opción de ‘salida’ del sector estatal es una opción válida cada vez que la opción de ‘voz’ resulta ineficaz o de un alto costo en cuanto a recursos, tiempo y esfuerzo invertido. En este sentido, para ciertos sectores de la sociedad el mecanismo de ‘salida’ es una opción menos costosa que el ejercicio de la ‘voz’ en el sector público. Di John (2007) señala que un uso efectivo del mecanismo de voz puede resultar más costoso que la salida “since ‘[it] requires collective action, which is subject to the well-known difficulties of organization, representation and free-riding’ (2007:309). Sin embargo, por otro lado, también resulta de interés agregar que las subvenciones estatales a las escuelas privadas podrían no implicar una opción escolar o un incentivo para la elección.

2.2 El texto: Oferta escolar y lógicas de acción

Los procesos de elección escolar suelen estar atravesados por una serie de limitaciones estructurales no contempladas en el diseño de estas políticas (Ball & Vincent, 1998; Ben-Porath, 2009; Jenkins, 2000). Si bien los padres desarrollan y ponen en juego un conjunto de estrategias para la elección de la escuela que desean para sus hijos, estrategias que guardan relación en muchos casos con sus valores e intereses, también es necesario indagar acerca de la imagen que las escuelas proyectan y los diversos sentidos que crean. La perspectiva de análisis propuesta por Lubienski (2006) resulta útil a los fines de comprender los diferentes modos en que las escuelas buscan posicionarse en el mercado educativo y responder a las demandas sociales. Lubienski (2006) propone dos ejes de análisis: vertical y horizontal. El eje horizontal analiza el mensaje que la escuela ofrece en términos de oferta pedagógica o modos de organización y gestión, mientras que el eje vertical pone la mirada en la percepción de calidad representada por

la selección de una matrícula determinada por parte de la escuela y cristalizada en representaciones simbólicas o señales que la escuela envía a sus potenciales y actuales consumidores (uniforme, el nombre de la escuela, rasgos distintivos de la escuela). En cuanto a la escuela en su conjunto, las escuelas operan en tres ámbitos (1) precio, (2) producto u oferta pedagógica y (3) estrategias de marketing, aunque no de manera uniforme: cada escuela tenderá a crear su nicho educativo y buscará diferenciarse en el mercado resaltando alguno de estos tres ámbitos.

Esta perspectiva de análisis respecto de las escuelas provee información acerca de las circunstancias externas y las diversas variantes que delimitan la elección de la institución educativa por un lado y aportan una dirección de búsqueda, por otro lado. En particular, este enfoque acerca de las escuelas pone en primer plano los rasgos distintivos del texto en el cual los padres/madres operan, entorno en el cual tiene lugar el proceso de elección de escuela. Sin embargo, es preciso aclarar que el motivo por el cual se incorpora esta información no es tanto para hacer una categorización de las escuelas en sí, sino para ver qué aspectos propios de la elección estos rasgos distintivos iluminan. En este sentido, es necesario definir a qué refiere precisamente el concepto de escuela. En línea con la definición de Delvaux & Van Zanten (2006) las escuelas se conciben como organizaciones que reciben una doble influencia: externa -por normas, políticas, directivas y recomendaciones, e interna -por la actividad de los directores, maestros, padres y alumnos, que se ven afectados a su vez por las configuraciones locales.

En este contexto analizaremos a las escuelas elegidas por los padres para el nivel primario y las potenciales escuelas secundarias desde la perspectiva de 'lógicas de acción' propuesta por Ball y Maroy (2004) y Van Zanten (2009). Los autores proponen un marco conceptual para comprender las diversas actividades desarrolladas por las escuelas como respuesta a los procesos de competencia en la arena educativa. En primer lugar, los autores destacan que, a diferencia del concepto de estrategia, el cual supone cierta racionalidad y la persecución de un objetivo determinado, el término '*lógicas de acción*' no supone racionalidad instrumental únicamente con un claro panorama de costos y beneficios, sino que presupone acciones que pueden responder a criterios axiológicos o expresivos. Así, el término '*lógicas de acción*' refiere a: 'the predominant orientations given to the conduct of a school in different spheres of action, through decisions, routines or practical choices, as reconstructed ex post facto by an observer' (2009, p. 72).

El conjunto de variables detalladas en el cuadro servirá de guía para el análisis de las escuelas. El punto central es que cada escuela tiene su propio orden y tenderá a ser más de tipo instrumental o de tipo expresivo. Si bien la presentación de variables está pensada desde una perspectiva dicotómica, existe la posibilidad de una tercera opción conformada por la mezcla de ambas.

Cuadro 1. Lógicas de acción

Lógicas de acción	Instrumental	Expresiva
Reclutamiento	Homogéneo, selectivo. Criterios académicos.	Selección abierta y destinada a alumnos con necesidades especiales.
Vínculo docente-alumno	Basados en la identidad académica de los alumnos y la autoridad docente.	Basados en roles familiares y criterios de protección.
Relación escuela-padres	Padres son vistos como recursos sociales, políticos y académicos.	Algunos padres son vistos como ajenos al apoyo que la escuela requiere o los hijos necesitan.
Discursividad institucional	El discurso de equidad es marginal o irrelevante.	El discurso de equidad es central a la filosofía y práctica de la escuela.
Oferta pedagógica	Programas complejos que apuntan a la preparación para la educación superior y formación de alumnos con altas capacidades.	Programas especiales en función de necesidades educativas o de conducta
Recursos pedagógicos	Apuntan a la diferenciación por habilidades y valores académicos tradicionales Preparación para la educación superior. Autonomía en el aula y	Uso mínimo de diferenciación por habilidades.
Narrativa institucional	La exclusividad es un atractivo para los padres.	De aceptación e integración. Énfasis en el cuidado y el manejo de problemas educativos y sociales

Fuente: elaboración propia en base a Maroy (2004) y Van Zanten (2009)

Las escuelas de tipo instrumental tienden a poner mayor énfasis en el logro de resultados y el contenido académico a ser transmitido. Las escuelas de tipo expresivo tienden a enfatizar la educación de la persona en su totalidad, que comprende valores y actitudes. Un claro ejemplo de este tipo de escuelas son las escuelas católicas en Argentina. Los autores argumentan

que la competencia entre escuelas no se limita únicamente a los sistemas educativos con marcadas lógicas promercado como podría ser el caso de Chile, Inglaterra, Suecia o Nueva Zelanda. La competencia entendida como ‘la relación interactiva entre escuelas en pos de la obtención de recursos codiciados y escasos’ (Van Zanten, 2009, p.86) tiene lugar toda vez que la distribución de los recursos no depende en su totalidad de procedimientos autoritarios o burocráticos. En este sentido, y considerando que los alumnos son el recurso más codiciado por las escuelas, analizaremos las lógicas de acción implementadas por las escuelas para atraer alumnos desde una doble perspectiva: competencia de primer orden que refiere a la obtención de recursos y competencia de segundo orden, más interesada en las características de los alumnos y en selección de los ‘mejores’ alumnos (Van Zanten, 2009).

En línea con lo planteado anteriormente, examinaremos las actividades que forman parte de las diversas lógicas de acción desarrolladas por las escuelas como respuesta a la competencia del mercado educativo. Las lógicas de acción condicionadas por factores internos refieren a: la narrativa escolar, reclutamiento de alumnos, opciones pedagógicas, publicidad, seguimiento y atención de necesidades especiales y regulaciones acerca de la conducta. Las lógicas de acción condicionadas por factores externos remiten a: la posición de la escuela en el espacio local de interdependencia competitiva y políticas y regulaciones y la percepción de las mismas por parte de los padres. Desde esta perspectiva, la elección de una determinada escuela será la relación resultante entre las demandas de los padres como consumidores de educación y la diferenciación de la escuela marcada por su agencialidad y la respuesta a regulaciones estatales o la ausencia de ellas.

Tipos ideales de escuelas según su orientación al mercado educativo

La combinación de las diversas actividades de cada escuela ha dado lugar a la construcción de tipos ideales de lógicas de acción competitivas en base a dos variables: la posición de la escuela en la jerarquía local y su posicionamiento en el mercado (Van Zanten, 2009).

Cuadro 2. Orientaciones predominantes

Posición Jerárquica	Posición en el mercado	
	Abierto e Inestable	Cerrado y Estable
Alto a Intermedio	Empresarial	Monopólica
Intermedio a Bajo	Táctica	Adaptable

Empresarial

El concepto empresarial refiere a las escuelas que no están sujetas a regulaciones de competencia y operan en un mercado abierto. Este tipo de escuelas desarrollan lógicas de acción similares a las empresas y ofrecen opciones nuevas que permiten una diferenciación cultural, prestan cuidadosa atención a la selección de los alumnos y a sus estrategias de promoción o publicidad. En este sentido, se interesan más por asistir a un alumnado que se destaque por su rendimiento académico que por asistir a alumnos con necesidades especiales.

Monopólicas

En los casos en los cuales el mercado educativo es cerrado y estable, las escuelas se posicionan como instituciones monopólicas en relación a los alumnos. Al igual que las escuelas de tipo empresarial, apuntan a un alumnado de excelencia académica y poco se interesan por los alumnos con necesidades especiales, aunque en el caso de las escuelas monopólicas el curriculum continúa siendo clásico. Este tipo de escuelas descansan en su buena reputación en el mercado educativo para atraer alumnos de excelencia académica y alto nivel socioeconómico y no necesitan, por ende, recurrir a estrategias de publicidad o promoción para expandir su matrícula. Mientras que las escuelas empresariales ofrecen nuevas opciones como rasgo de distinción cultural, las escuelas monopólicas se aferran a la currícula clásica y apelan a la tradición como rasgo distintivo.

Tácticas

Las escuelas de tipo tácticas se encuentran en una posición jerárquica media, gozan de menor autonomía que las escuelas de tipo empresarial o monopólico, y desarrollan una gran variedad de estrategias con el fin último de diversificar su población y mejorar su reputación. Estas escuelas apuntan a sectores medios o clases trabajadoras en ascenso, aunque prestan cuidadosa atención a reglas de conducta y actitud hacia el aprendizaje. En muchos casos, se ven envueltas en tácticas defensivas contra las escuelas empresariales.

Adaptables

En los casos en los cuales las escuelas perciben que es en vano implementar cualquier lógica de acción o que no es posible por motivos de organización interna, las escuelas se repliegan sobre sí mismas y buscan la forma de adaptarse a su alumnado. Por lo general asisten

a sectores de bajos recursos o inmigrantes, no tienen altas expectativas en términos de logros académicos y tienden a centrar su atención en procesos de socialización.

Esta tipología de escuelas demuestra que las lógicas de acción desarrolladas por las escuelas en pos de la captura de matrícula se originan a la vez que encuentran sus propias limitaciones en el funcionamiento diario de la escuela y en la micropolítica de la vida escolar y responden mayormente a factores de influencia interna. Sin embargo, las diversas formas que las escuelas son percibidas y finalmente elegidas por los padres responden a procesos más complejos que la tipología antes descrita.

2.3 El individuo: racionalidades en los procesos de toma de decisiones

Desde la perspectiva de la Teoría de Acción Racional (de aquí en adelante TAR), la toma de decisiones tiene lugar en instituciones concebidas como culturalmente neutras y responden por ende a una lógica de índole utilitarista. Este enfoque vacía el proceso de toma de decisiones de un conjunto de factores, entre ellos, culturales (Hatcher, 1998). Sin embargo, desde la mirada de la reproducción social asociada con Bourdieu, las decisiones tienen también su origen en procesos culturales inconscientes que conllevan a su vez ciertos rasgos de clase social. Esta visión de reproducción social implica un reconocimiento de las desigualdades en la distribución de los recursos. Los recursos refieren no solo al capital económico, sino también a la existencia de otras formas de capital, a saber, cultural, social y simbólico. La posición que ocupa un sujeto en un espacio social es la resultante de la combinación de las diversas formas de capital que posee y de la estructura de la sociedad en la cual se desenvuelve. Mientras que la TAR resta importancia a la influencia de los factores culturales en los procesos de toma de decisiones, el enfoque reproductivista deja un vacío explicativo en lo relativo al abanico posible de estrategias racionales en la toma de decisiones.

A este planteo dicotómico, Gambetta (1987) agrega que la TAR necesita ser reemplazada por el concepto de ‘fuerzas inerciales’ las cuales operan por detrás de los procesos culturales y psicológicos: preferencias, falta de información, precaución y grupos de referencia. Gambetta (1987) propone una visión más compleja acerca del agente tomador de decisiones que dividiremos en tres tipos. Tipo A: un agente con limitaciones que remiten a la escasez de alternativas, por ejemplo, recursos económicos, y las consecuentes decisiones acerca de determinadas alternativas. Tipo B: un agente que toma decisiones empujado por causas que no es del todo consciente (pushed from behind), por ejemplo, normas y pautas sociales que han sido internalizadas y naturalizadas. Tipo C: un agente con intencionalidad (pulled from the front)

que tiene la capacidad de realizar acciones propositivas, por ejemplo, análisis de costo beneficio. Mientras que en los tipos A y B las decisiones son causales en el tipo C son intencionales. El principal aporte de Gambetta (1987) refiere a la conceptualización del agente como actor racional que opera de acuerdo a fines, aunque agrega que no todas las decisiones se basan en la intencionalidad de los agentes. Existe también un conjunto de fuerzas que no son percibidas por los agentes y escapan a su conciencia y que tienen influencia en el comportamiento. Sin embargo, esto no implica afirmar que el impacto sobre la conducta es lineal o directo, o que los valores que los agentes poseen determinan conductas en forma directa. Si se puede argumentar, no obstante, que los valores determinan preferencias y que las preferencias tienden a orientar las conductas.

Sin embargo, tal como lo plantea Simon (1986), en los procesos de toma de decisiones es prácticamente imposible considerar todas las opciones; los agentes electores recurren a heurísticas y atajos y no necesariamente optan por la mejor opción; usan su propia experiencia para construir expectativas y dejan de buscar una vez que la solución se acerca a sus expectativas. En similar línea de análisis, aunque en lo relativo a la elección de escuela, es de esperar que los padres no consideren como posible todas las escuelas de su barrio, por ejemplo, sino que seleccionen un grupo reducido de escuelas de acuerdo a sus expectativas. En este sentido resulta de interés analizar el conjunto de opciones que refiere a las escuelas seleccionadas desde dos dimensiones: el contenido de la elección y el proceso utilizado. Comprender estas dos dimensiones requiere de un análisis profundo que contemple la interacción entre la agencialidad de los padres electores de escuela y la estructura de la oferta educativa (Bell, 2009a).

Los defensores de los mercados educativos tienden a ver a los padres electores de escuela como maximizadores de beneficios o actores educativos que toman sus decisiones en base a un criterio de racionalidad instrumental. Sin embargo, son varios los trabajos que demuestran que las elecciones escolares no siempre se dan desde ese lugar (Hastings, et al., 2007; Waslander, 2010). Entre el conjunto de variables que amplían los criterios de elección figuran: el nivel socioeconómico (NSE), nivel educativo de los padres electores de escuela, los resultados en pruebas estandarizadas, entre otros. Un claro ejemplo podría ser el caso de Chile. Los padres electores de escuela, lejos de recurrir a los resultados SIMCE, basan sus elecciones en múltiples criterios y diversas racionalidades (Elacqua, et al., 2006).

Desde esta perspectiva de análisis, resulta de gran utilidad analizar los procesos de elección de escuela ya no con el solo criterio de racionalidad instrumental sino más bien desde una mirada que contemple otros tipos de racionalidades, motivaciones y valores que entran en juego en el proceso de elección de escuela. Goldthorpe & Goldthorpe (2000) afirman que la TAR (Teoría de Acción Racional) no es una entidad intelectual muy unificada, sino que más bien, existe toda una familia de TAR. Por lo tanto, y en línea con el mismo autor, adoptar el enfoque de acción racional no implica “suponer que todos los actores actúan en todo momento de una manera totalmente racional. Solo que la tendencia a actuar racionalmente es el factor común” (Goldthorpe, 2007, p. 183). Siguiendo esta línea de análisis, podemos diferenciar entre tres tipos de acción racional conforma a si: a) tiene requisitos de racionalidad fuertes o débiles; b) se centra en la racionalidad situacional o procedimental y c) afirma proporcionar una teoría general más que especial de la acción. La acción racional se puede entender como una acción “orientada al resultado que cumple con ciertos requisitos sobre la naturaleza de los actores y las relaciones entre los fines y el curso de acción que siguen en circunstancias dadas” (Goldthorpe, 2007, p.184).

En primer lugar, el requisito de racionalidad fuerte o débil refiere principalmente a la diferenciación entre racionalidad subjetiva y racionalidad objetiva, es decir, los actores pueden perseguir fines de acuerdo a sus creencias o a la situación o contexto en particular en el que se encuentren, aunque estos fines estén muy lejos de cumplir con el criterio de racionalidad que supone la teoría de utilidad. Un claro ejemplo es la teoría de racionalidad limitada de Simon y sus colegas (1982, 1986). Los defensores de esta teoría afirman que la maximización de la utilidad incluso en los casos en los que se posee información completa puede no ser factible dada la complejidad de la situación. En estos casos, el actor puede juzgar que ciertos cursos de acción son suficientemente buenos. En algún momento hay que tomar las decisiones y estas decisiones pueden estar basadas en razones subjetivas. Otro modelo de TAR basada en la racionalidad subjetiva es el desarrollado por Boudon (1996, 2003). En su modelo cognitivo sostiene cómo en muchos casos los actores pueden sostener creencias que son objetivamente erróneas pero que sin embargo son la base para toma de sus decisiones. En función de los requisitos de racionalidad, el extremo estaría dado por la acción racional que es entendida como la apropiada o adecuada, dada las metas de los actores y la situación en la que se encuentran. Desde esta perspectiva de análisis, lo importante no sería diferenciar las creencias en grados de racionalidad sino más bien sostener esas creencias con un contenido específico.

En segundo lugar, la problemática que se plantea en lo relativo a la racionalidad situacional versus racionalidad procedimental es si el modo de actuar racionalmente está limitado por la situación o más bien por las condiciones que existen ‘dentro de la piel’ que refiere a la capacidad de procesamiento de la información. El enfoque de racionalidad procedimental está más en línea con el modelo planteado por Simon quien sostiene una TAR más centrada en el individuo que actúa, y un comportamiento que satisface más que maximiza. Sin embargo, Simon refiere a la complejidad de la situación, pero no indaga acerca de cuánta de esa complejidad es percibida. En otras palabras, el hecho que una situación sea compleja no necesariamente implica que sea percibida como compleja. Por último, la TAR puede servir para explicar tanto una teoría muy general de la acción, como por ejemplo el crimen, la asistencia a la iglesia, el suicidio, entre otros, como una teoría especial. En palabras de Goldthorpe: “toda acción racional se puede considerar desde el punto de vista de los individuos que maximizan su utilidad” (2007, p.230).

En pos de los objetivos propuestos para este trabajo, podríamos argumentar que es factible comprender la acción de los demás, o que la acción de los demás se convierte en inteligible, cuando podemos construirla como racional. Es a través de la categoría de la racionalidad como mejor podemos abordar el problema de otras mentes. En palabras de Goldthorpe (2007, p.208) ‘es la racionalidad lo que nos permite dar sentido más objetivo e interpretativo de la vida social’.

Dado que las personas no pueden ser ajenas al contexto donde actúan y toman las decisiones, el modelo de racionalidad limitada en los términos expresados por Ben-Porath (2012) aporta un enfoque complementario en tanto nos permite analizar los procesos de elección desde la perspectiva del conjunto de factores y circunstancias que delimitan la elección. Así, es posible inferir que, en el proceso de elección de escuela, la elección en sí se aleja de un enfoque racionalista y se acerca al modelo de racionalidad limitada en los términos expresados por Ben-Porath (2012) en tanto que la elección siempre va a estar delimitada por una serie de factores y circunstancias, entre los cuales, y a los fines de este trabajo destacamos: falsa intuición, dependencia del contexto y aversión al riesgo. Más precisamente, las diferentes formas en que la opción de escuela se hace posible y visible, los supuestos de los que parten los electores en lo relativo a los riesgos posibles y potenciales ganancias, sumado a otros factores marginales que hacen que algunas opciones sean más viables o accesibles que otras, tiene un fuerte impacto en las decisiones que se toman y las elecciones resultantes.

En el contexto educativo aquí propuesto las opciones de elección están sujetas al capital económico y cultural de las familias. Es decir, que la oportunidad de elegir escuela está abierta para algunos -quienes pueden afrontar el costo de una escuela privada- pero no para todos. En este trabajo partimos del supuesto que la elección de escuela está limitada tanto por el contexto en el que ocurre como por las formas de racionalidad que los electores utilicen. Desde esta perspectiva de análisis, entre los factores que hacen que algunas opciones sean más factibles que otras podemos mencionar: la forma en la que enmarcan las decisiones, los supuestos que el individuo hace acerca de los riesgos posibles y la ganancia potencial, sumado a una serie de factores de índole marginal. Resulta, por lo tanto, de interés destacar que las elecciones en general, y la elección de escuela en particular, pueden ser analizadas no solamente como el resultado de condicionantes estructurales sino también como el resultado de la interacción entre las restricciones estructurales y las predisposiciones y valoraciones específicas de los padres/madres en el momento de la elección (Bosetti & Pyryt, 2007).

2. 4 Valores materialistas y post materialistas

El marco conceptual provisto por Inglehart, 1971, 2004, 2015, 2018) en su teoría de la modernización evolutiva resulta de gran interés para analizar los valores que están en juego en el proceso de toma de decisiones acerca de la elección de escuela.

La teoría de modernización evolutiva se construye sobre la teoría de modernización clásica. Un breve repaso sobre la teoría de modernización clásica indica que esta teoría toma a los factores cognitivos como fuentes de cambios culturales. Un claro ejemplo podría ser el avance del conocimiento científico bajo el argumento que la industrialización estaba ligada a la especialización laboral, la urbanización, la centralización, burocratización, racionalización y secularización, temas que han sido largamente discutidos por Marx, Weber, Durkheim, entre otros. Asimismo, esta teoría sostiene que el desarrollo tecnológico y económico trae cambios políticos y económicos relativamente coherentes y predecibles.

En términos generales, las ideologías materialistas del siglo XX promovieron interpretaciones seculares de la historia y una visión mecanicista del mundo que parecía natural. A medida que el conocimiento evolucionó, el mundo mecánico de la fábrica parecía menos ubicuo. El crecimiento económico trajo aparejado, a muy grandes rasgos, la especialización laboral, un mayor nivel educativo, mayores niveles de ingreso, diversidad en los modos de interacción. Estos cambios contribuyen en parte a un cambio en lo relativo a la relación del individuo con su entorno, que va de la visión dicotómica mandato-obediencia hacia relaciones

de mayor negociación y uso de la discrecionalidad individual. En términos de tendencia, a mayor nivel socioeconómico en la sociedad, mayor énfasis en valores seculares y racionales y de autoexpresión y a menor socioeconómico mayor énfasis en valores tradicionales y de supervivencia.

La teoría de la modernización evolutiva agrega que los cambios sociales se dan por el hecho que la modernización trae cambios en valores que hace que la gente que vive en sociedades económicamente desarrolladas tenga diferentes motivaciones y por consiguiente diferente conducta que la gente que vive en sociedades con menor desarrollo económico. En este sentido, la teoría de la modernización evolutiva toma otra dimensión de variación: la transición de la sociedad industrial a la post industrial. En la sociedad post industrial la producción depende más de la innovación e imaginación que de las constricciones materiales. Este cambio de una economía de la manufactura hacia una economía del conocimiento está ligado a un cambio en valores que se alejan de la supervivencia y se acercan a la autoexpresión.

A diferencia de la visión clásica, la modernización evolutiva sostiene que este énfasis en los factores cognitivos captura solo una parte de la historia y que los cambios culturales no se explican ni se dan solo a través de factores cognitivos. Factores emocionales y experienciales tales como si la percepción de supervivencia es segura o insegura son tan importantes como los factores cognitivos en la formación de una determinada visión del mundo. La teoría de la modernización evolutiva argumenta que condiciones seguras de vida son conducentes a una mayor tolerancia de otros grupos, apertura a nuevas ideas y normas sociales más equitativas. Por el contrario, la inseguridad económica y física conducen a xenofobia, cerramientos dentro de un grupo, políticas autoritarias y una rígida adherencia a normas culturales tradicionales. Las generaciones demuestran mayores o menores niveles de autoritarismo en tanto que hayan sido educados en menores o mayores niveles de seguridad existencial: a menor nivel de seguridad existencial mayor nivel de autoritarismo.

Post Industrialización y cambios culturales

El argumento central de la teoría de la modernización evolutiva es que el desarrollo socioeconómico está unido a los cambios culturales y políticos (Deutsch, 1963; Huntington, 1971; Pye & Verba, 2015; Stinchcombe, 1965). El desarrollo socioeconómico tiene un impacto directo de las condiciones de existencia de la gente y en su subsistencia. Esto se puede observar con mayor claridad en sociedades atravesadas por la escasez donde la principal preocupación es la supervivencia. El impacto del desarrollo socioeconómico en los cambios culturales opera en dos fases. En la primera fase, en la época de la industrialización, el bienestar consistía en una

mayor producción de bienes materiales. Este progreso solucionó problemas de hambre y aumentó las expectativas de vida. Estos procesos de industrialización dieron lugar a cambios culturales marcados por la racionalización, la secularización y la burocratización. El surgimiento de valores racionales-seculares condujo a la secularización de la autoridad, que pasa de estar legitimada por creencias religiosas tradicionales a estar legitimada por creencias seculares. Sin embargo, las creencias seculares no eran menos dogmáticas que las religiosas. Las creencias y doctrinas seculares no necesariamente desafían a la autoridad política, sino que más bien la legitiman, como es el caso de las ideologías fascistas. En la segunda fase, la modernización post industrial introduce cambios fundamentales en lo que refiere a estrategias económicas: se pasó de la maximización de los estándares materiales a la maximización del bienestar a través de cambios en el estilo de vida (Inglehart, 1971). La calidad de la experiencia reemplaza la cantidad de commodities como el principal criterio de lo que significa una buena vida (Florida, 2002). El surgimiento de la sociedad post industrial conduce a mayores procesos de cambios culturales: en lugar de la racionalización, centralización y burocratización, la nueva tendencia post industrial apunta a una mayor preponderancia de la autonomía individual y los valores de auto expresión y la libertad de elección (Inglehart, 2004). Contrario a los valores culturales característicos de la época industrial, los valores postindustriales relativos a la autoexpresión conducen a la emancipación de la autoridad: la gente tiende a rechazar la autoridad externa que invade los derechos individuales. Así, mientras que en la primera fase industrial se produjo la secularización de la autoridad en la segunda fase postindustrial se produce la emancipación de la autoridad (Inglehart, 2004).

Asimismo, crecientes niveles de educación e información y la diversidad en las interacciones humanas han aumentado los recursos económicos, cognitivos y sociales de las personas, llevándolas a mayores niveles de independencia material, intelectual y social. Un mayor nivel educativo es un indicador de mejores condiciones socioeconómicas, superación de niveles de supervivencia y mayor primacía a la autonomía, la elección individual y la autoexpresión. Los cambios culturales en el sistema de valores son la consecuencia de las interacciones entre las fuerzas del desarrollo económico y las persistentes tradiciones culturales (Inglehart, 2004)

Cambios intergeneracionales en valores

Lejos de ser una visión determinista, la teoría de la modernización evolutiva sostiene que una vez que comienza cierto desarrollo económico es más probable que ocurran ciertos

cambios en lo relativo a valores tradicionales y en la visión del mundo. El aspecto mejor documentado de este proceso es el cambio de valores materialistas- que priorizan la seguridad física y económica- hacia valores post materialistas que pone énfasis en la libre elección y la auto expresión. En otras palabras, de los valores de supervivencia a los valores de auto expresión. En la *Revolución Silenciosa* Inglehart (1971) sostiene que:

A transformation may be taking place in the political culture of advanced industrial societies. This transformation seems to be altering the basic value priorities of given generations as a result of changing conditions influencing their basic socialization. (Inglehart 1971: 991)

El cambio de valores materialistas a post materialistas refleja un cambio intergeneracional. Esta teoría de cambios intergeneracionales en valores se basa en dos hipótesis. Hipótesis de la escasez. A mayor inseguridad mayor prioridad a valores materialistas y a mayor seguridad mayor prioridad a valores post materialistas asociados al sentido de pertenencia, estima y libre elección. Hipótesis de socialización. La percepción de seguridad se da por dos vías: a) por medio del nivel económico de la sociedad, las instituciones que reflejen el Estado de Bienestar, y el grado de violencia y enfermedades y b) a través de la percepción individual de seguridad que va a estar marcado por los años previos a la adultez.

Un análisis empírico de los cambios en los valores materialistas hacia post materialistas (Inglehart, 2004; 2018) indica que el cambio en los valores es gradual y que se genera a través del reemplazo intergeneracional, y no en forma simultánea. Cuando una sociedad llega a un cierto nivel de desarrollo económico, se producen ciertos cambios culturales que dan lugar un cambio intergeneracional que pasa de valores que se originaron en la escasez hacia un mayor énfasis en valores post materialistas y de auto expresión. La gente con valores relacionados a la auto expresión da importancia a la tolerancia, al medio ambiente, a la diversidad, y a la participación en los procesos de decisión. Los valores de la auto expresión son conducentes a un mayor bienestar en tanto que emancipan a la gente de constricciones tradicionales que ya no son necesarias y otorgan la libertad de elegir cómo quieren vivir su vida. Esta visión post materialista se aleja de las visiones y normas tradicionales especialmente aquellas que limitan la auto expresión.

Estos cambios culturales son dependientes de su trayectoria: los valores de una sociedad se forman en base a una herencia histórica y no solo en base a ciertos niveles de seguridad existencial. Desde esta perspectiva de análisis, y en línea con lo planteado por Inglehart (2018), los valores, prioridades y conductas de las personas guardan una estrecha

relación con los modos de percepción del mundo exterior. Cuando el mundo exterior se percibe como hostil y peligroso, la gente tenderá a aliarse detrás de un líder, como una forma de defensa de los otros, de los de afuera.

When survival is insecure, people tend to close ranks behind a strong leader, forming a united front against outsiders – a strategy that can be called the Authoritarian Reflex (2018:11).

Por el contrario, el desarrollo económico hace que la vida se perciba como más segura y esta percepción permite el surgimiento de valores asociados a la auto expresión y la libertad de elegir.

High levels of economic and physical security led to pervasive intergenerational cultural changes that reshaped people's values and worldviews, bringing a shift from materialist to post-materialist values, which was part of an even broader shift from survival to self-expression values (Inglehart, 2018: 12).

En las culturas post materialistas, las personas son percibidas como autónomas, capaces de cultivar y expresar sus preferencias, ideas y sentimientos y capaces de crear sentidos sobre su propia singularidad. Las personas que pertenecen a sectores postmaterialistas tienden a socializar en grupos reducidos con normas propias de ese grupo y valoran la libertad individual y el derecho a elegir en tanto estilo de vida. Este cambio de valores de supervivencia a valores de auto expresión también implica cambios en la forma de educar y concebir la educación de los hijos. Mientras que en una cultura materialista el trabajo duro y el esfuerzo cobran prioridad, en la cultura postmaterialista la imaginación y las normas asociadas al bienestar toman un rol central.

Este conjunto de valores materialistas y postmaterialistas permite profundizar la mirada acerca de los procesos de toma de decisiones sobre la elección de escuela secundaria. La toma de decisiones acerca de la escuela secundaria es un proceso complejo que no se resuelve desde lo individual únicamente. Por lo tanto, la distinción de estos tres niveles de análisis -macro, meso e individual- resulta pertinente a los fines de este trabajo que intenta examinar desde una perspectiva inter-relacional la información proveniente de cada uno de estos niveles para finalmente dar respuesta al objetivo general de este trabajo. Así, por ejemplo, la información proveniente del nivel macro que comprende las políticas educativas es cotejada y contrastada con las lógicas de acción de las escuelas. Asimismo, los valores y racionalidades que guían los procesos de elección de escuela por parte de los padres son puestos en diálogo con las estrategias de comunicación y las lógicas de acción de las escuelas, y en perspectiva con los márgenes de

manobra y las restricciones resultantes del marco político-normativo. De este modo, si bien cada nivel y subunidad orientan un objetivo específico, el diseño en su totalidad pretende facultar un estudio dialéctico que responde al objetivo general.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 3

OBJETIVOS Y DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se abordan cuestiones relativas a los objetivos, las hipótesis, el modelo de análisis y la estrategia metodológica que orienta este trabajo de investigación. En la primera sección se formulan los objetivos generales y los objetivos específicos y se detallan las hipótesis que guían este trabajo. En la segunda sección, se describe el modelo de análisis y se distinguen operativamente los tres niveles descriptos anteriormente: macro o contexto, meso o texto y micro o individual con sus respectivas unidades de análisis. La tercera sección comprende la descripción detallada del diseño metodológico: aquí se describe el ámbito territorial donde se llevó a cabo la investigación, las fuentes y métodos de recolección de datos y se detallan los procedimientos del trabajo de campo: métodos de observación, descripción de las fuentes secundarias utilizadas, características de la muestra y las estrategias de análisis que sirvieron para los objetivos propuestos para este trabajo.

3.1 Objetivos generales y específicos

Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es analizar los procesos de elección de escuela secundaria en la ciudad de Buenos Aires desde la perspectiva de los padres considerando su interrelación con la oferta escolar y el marco político-normativo que habilita la elección.

Objetivos específicos

1. Describir y analizar las racionalidades y valores que guían el proceso de elección de escuela secundaria en padres con hijos que cursan 7mo grado en escuelas que no ofrecen continuidad en el nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires.

2. Indagar la influencia de las interacciones sociales en los procesos familiares de elección de escuela.

3. Analizar las lógicas de acción y las estrategias de posicionamiento social que llevan adelante las escuelas primarias elegidas por los padres y las potenciales escuelas secundarias.

4. Analizar la Ley 13047 y la Resolución 4776 como el contexto político-normativo que habilita y permite la toma de decisiones y examinar los márgenes de maniobra que estas normativas otorgan.

El objetivo general y los objetivos específicos están divididos en tres niveles de análisis según el diseño de estudio de caso único encapsulado que reconoce distintas subunidades de análisis para una unidad de análisis principal (Yin, 2003).

3.2 Hipótesis

1. Las políticas de subsidiariedad del Estado fomentan mayores márgenes de elección de escuela. Esta libertad se materializa de diversas formas y con diferentes limitaciones según el nivel socioeconómico y educativo de los padres electores de escuela.

2. Las escuelas no son meras receptoras de alumnos. Desarrollan lógicas de acción y estrategias de posicionamiento para capturar un determinado perfil de la matrícula.

3. Los padres electores de escuela delimitan el conjunto de escuelas posibles de ser elegidas en función de dos nociones: su concepción de la niñez que comprende el grado de autonomía que les conceden a sus hijos y los diversos sentidos que le dan a la escolarización.

4. Los procesos decisorios de elección de escuela están en línea con los consumos culturales y los valores de los padres.

- a. La principal motivación de elección de escuela es la posibilidad de encontrar un espacio de socialización con valores y estilo de vida aspirados o percibidos como propios.
- b. La composición socioeconómica de los alumnos de la escuela es un indicador que guía el proceso de selección de escuelas posibles.
- c. La interacción social entre círculos de pares es la principal estrategia de búsqueda de información.

3.3 Modelo de análisis

El modelo de análisis que orienta este trabajo de investigación parte del supuesto que los procesos de elección de escuela son dependientes del contexto en donde se lleven a cabo las elecciones (Ben Porath, 2012). En este sentido, los padres electores de escuela van a estar expuestos a dos tipos de limitaciones: estructurales y personales. Hay varias razones que podrían justificar esta postura: no siempre los padres encuentran la forma o la vía de acceso a la información que necesitan, pueden sentirse limitados en cuanto a su capacidad o estrategias de búsqueda de información o acceso a la tecnología, o tener limitaciones en las formas de procesar la información. Existen también valores personales que limitan la elección que se suman a las expectativas y aspiraciones para sus hijos. Esto significa que incluso en los casos en que los

padres posean la capacidad de poder elegir, no necesariamente eso se traduce en estar ‘equipados’ para la elección ni preparados para afrontar ese proceso en forma individual. Otras limitaciones pueden venir del lado de la ubicación geográfica, o el idioma, u otras barreras sociales. Todas ellas configuran un mapa de elecciones posibles, un *choice set* en los términos de Bell (2009b) que por lo general no supera las tres opciones. Por su parte, las escuelas son también agentes responsables de este proceso a través de su posicionamiento en el mercado. Por consiguiente, el modelo de análisis aquí propuesto retoma esta complejidad distinguiendo tres niveles de análisis interrelacionados.

Niveles de análisis: La distinción entre los tres niveles de análisis se adapta al objetivo general y a los objetivos específicos de interrelacionar la información proveniente de cada uno de los niveles. Asimismo, la información provista por estos tres niveles resulta de gran utilidad para analizar y evaluar en qué medida las subvenciones estatales a las escuelas privadas, previstas en la Ley 13047 son en realidad un incentivo para la elección de escuela. Así, las posibilidades de elección en términos de oferta escolar son comparadas y contrastadas con las elecciones concretas de los padres y sus argumentos de elección.

3.3.1 Nivel Macro o Contexto

El nivel macro comprende el conjunto de regulaciones que habilitan y/o restringen la elección de escuela por parte de los padres en la ciudad de Buenos Aires. A partir del análisis de este nivel se intenta comprender el marco político, normativo y regulatorio instaurado desde el Estado a través de la Ley 13047 en el año 1947 y la Resolución 4776 en el año 2006 para la ciudad de Buenos Aires en particular. La Ley 13047 conocida como el Estatuto del Personal Docente de Establecimientos Privados de Enseñanza, y sus sucesivas modificaciones, promueven la libre elección de escuelas privadas y proveen una serie de nuevas oportunidades tanto para las escuelas como para las familias. A través de la Resolución 4776 se aprueba el reglamento escolar para el sistema educativo de gestión oficial dependiente del gobierno de la ciudad de Buenos Aires y se deroga la Resolución N° 626-sed-80. Ambos constituyen el marco formal de posibilidades de acción tanto para los padres electores de escuela como para las escuelas y se complementan en términos de la libertad de elección propuesta por la Ley 13047 y las normativas y restricciones establecidas en el reglamento de zonificación (Resolución 4776).

3.3.2 Nivel Meso o Texto

El nivel meso comprende al conjunto de escuelas primarias y secundarias. El análisis de esta información pretende comprender las lógicas de acción y estrategias de posicionamiento de las escuelas para la captura o retención de matrícula escolar y ponerlas en relación con los argumentos esgrimidos por los padres y madres respecto de la elección de determinadas escuelas. En particular, este nivel intenta obtener la información provista por las escuelas para luego evaluar cuál es el mensaje y el sector de la sociedad que intenta capturar. Las escuelas analizadas son las 7 escuelas primarias privadas laicas sin continuidad en el nivel secundario ubicadas en la Comuna 13, dos escuelas primarias privadas religiosas ubicadas en la Comuna 4 de la ciudad de Buenos Aires y 4 escuelas secundarias: dos escuelas dependientes de la Universidad de Buenos Aires, una escuela técnica privada confesional y una escuela de gestión estatal con orientación a lenguas extranjeras. Las cuatro escuelas secundarias requieren examen de ingreso eliminatorio.

3.3.3. Nivel Micro o Individual

El nivel individual comprende el conjunto de padres electores de escuela e intenta analizar las diversas racionalidades y valores que entran en juego en el proceso de toma de decisiones acerca de la escuela secundaria por parte de los padres. La información provista por este nivel es contrastada con la información provista por las escuelas para evaluar en qué medida lo que los padres eligen es lo que las escuelas ofrecen, y si la reducción del arancel escolar a través de las subvenciones estatales o las restricciones de zonificación son agentes de cambio de opinión o *drivers* motivacionales en los procesos de elección de escuela.

3.4 Diseño metodológico: estudio de caso

Este trabajo de investigación se enmarca en el tipo de estudio de caso. El diseño de los estudios de casos puede ser de un caso simple o de múltiples casos. Asimismo, los estudios de caso pueden ser de dos tipos: a) encapsulados cuando tienen más de una subunidad de análisis y b) holísticos cuando tienen solo una unidad de análisis. Yin (2003) propone una tipología de estudios de caso que sugiere cuatro tipos básicos que van a depender del número de casos y de los diferentes niveles de análisis: (1) El caso único con unidad principal de análisis; (2) el caso único con unidad principal y una o más subunidades; (3) los casos múltiples con unidad principal de análisis, y (4) los casos múltiples con unidad principal y una o más subunidades dentro de la

principal. Este trabajo refiere a los casos de estudio simple que comprenden más de una subunidad de análisis dentro de la unidad de análisis principal Yin (2003).

La característica principal de este diseño -los casos de estudio simple que comprenden más de una subunidad de análisis dentro de la unidad de análisis principal-es que permite contextualizar el objeto de estudio en un nivel más profundo y detallado. En términos generales, un estudio de caso es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto (Yin, 2003). Algunos autores afirman que es conveniente desarrollar un estudio de caso “cuando el objeto que se quiere indagar está difuso, es complejo, escurridizo o controvertido. Es decir, para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan” (Cebreiro-Lopez & Fernandez-Morante, 2004, p. 667).

En la misma línea de análisis, Chetty (1996) sostiene que el estudio de caso es una metodología adecuada para estudiar fenómenos en los que se intenta dar respuesta a cómo y por qué ocurren y permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no solo desde la influencia de una sola variable. Asimismo, los estudios de caso resultan de gran utilidad también cuando el investigador tiene escaso control sobre los eventos y cuando el foco está puesto sobre un fenómeno contemporáneo en la vida real. Desde la perspectiva de Walker (1983, p.45) un estudio de casos “es el examen de un ejemplo en acción”. Desde una perspectiva interpretativa, Pérez serrano (1994, p.81) afirma que “su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia”. El conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico, sin olvidar su contexto, es lo que está presente en la intencionalidad de la investigación basada en estudios de caso. El estudio de casos aspira a una visión global del fenómeno estudiado (Goode & Hatt, 2000). Desde la perspectiva de Yin (2003), el estudio de caso es apropiado para temas que se consideren relativamente nuevos dado que la investigación empírica tiene las siguientes características: (a) examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real; (b) las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes; (c) se utilizan múltiples fuentes de datos y (d) puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos (Yin, 2003, p.23).

En lo que refiere a su propósito, las investigaciones de caso pueden ser: (a) descriptivas cuando se proponen identificar y describir los factores que ejercen influencia en el fenómeno a estudiar; (b) exploratorias cuando se pretende conseguir un acercamiento entre el enfoque teórico y el objeto de estudio (Martínez Carazo, 2011). El propósito de este trabajo de

investigación es descriptivo. El diseño de estudio de casos abarca una diversidad de fuentes y técnicas de recolección de información, tanto cualitativas como cuantitativas. Cebreiro- López & Fernández-Morante (2004) enfatizan esta cuestión cuando afirman que:

Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos (Cebreiro López & Fernández Morante, 2004.p.666).

Los estudios de casos en la investigación educativa abren enormes posibilidades para profundizar en una experiencia, explorar realidades educativas complejas invisibilizadas por la cotidianidad y entender procesos internos y contradicciones a través de reflexiones sobre la práctica (Pérez Serrano 1994; Cebreiro López & Fernández Morante 2004). Sin embargo, también presentan sus limitaciones. Entre ellas figuran el hecho que los resultados no son generalizables. Al respecto, Walker opina que la generalización es más un problema para el lector que para el investigador. “Es el lector quien tiene que preguntarse: ¿Qué existe en ese estudio que yo pueda aplicar a mi propia situación y qué es lo que claramente no se aplica?” (Walker 1983, p. 47). Cebreiro López & Fernández Morante (2004) sostienen que el estudio de los fenómenos educativos se funda en: (a) observaciones a largo plazo y en informes descriptivos; (b) preocupación por describir la conducta observada dentro de un marco determinado y (c) un interés por la perspectiva de los participantes que contempla las diversas formas en las que los participantes construyen su realidad social.

Por lo tanto, teniendo en cuenta el enfoque cualitativo en el que se enmarca esta investigación, parece más oportuno hablar de “transferencia” que de “generalización”. Desde la perspectiva de análisis de Yacuzzi (2005), el estudio de caso permite la transferencia de los resultados hacia la teoría y no hacia otros casos, que lleva a la producción y generación de ideas en diferentes escenarios. Martínez Carazo afirma que “el método de estudio de caso es una estrategia metodológica de investigación científica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos” (Martínez Carazo, 2006, p.189-190). En este sentido, la producción de proposiciones teóricas y de hipótesis emergentes es de principal relevancia en este estudio.

3.4.1. Ámbito territorial

El objetivo de este apartado es definir la dimensión geográfica donde se llevó a cabo la Tesis y delimitar el marco muestral. Si bien la muestra es intencional está demarcada por el contexto donde la elección tiene lugar.

En lo que respecta al ámbito territorial, la ciudad de Buenos Aires donde se llevó a cabo este estudio es una de las 24 jurisdicciones federales y es además la capital de la República Argentina. Cerca de tres millones de personas residen en las 15 comunas en las que se divide la ciudad. Las comunas son unidades descentralizadas de gestión política y administrativa y pueden abarcar uno o más barrios. Entre sus principales competencias figuran: la administración de su patrimonio, la iniciativa legislativa y la elaboración de su presupuesto y programa de Gobierno. La educación en la ciudad de Buenos Aires muestra una gran variedad según comuna. Si bien el promedio de años de estudio de personas de 25 años o más es de 13 años de escolaridad, en las Comunas 4 y 8 que son las comunas más vulnerables, el promedio de años de estudio es de 10 u 11 años. Por el contrario, en las comunas, 2, 13 y 14 el promedio se eleva a 15 años. Del total de la población de 25 años, el 78% completó el nivel secundario y un 33% el nivel terciario o universitario. En las Comunas 2, 13 y 14 este último grupo constituye alrededor del 60% (Indec, 2017). En cuanto a los niveles de alfabetismo también se puede observar una gran disparidad entre comunas. De acuerdo a la información provista en el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas en 2010 mientras que en la Comuna 8 la tasa de analfabetismo llega al 1,2% en la Comuna 13 llega solo a 0,2.

El mapa de la vulnerabilidad social en la ciudad de Buenos Aires ofrece una herramienta para contextualizar los datos educativos y muestra la gran diversidad en lo relativo a los diferentes niveles de ingreso y condiciones de vida dentro de una misma ciudad. Así, por ejemplo, la mayor cantidad de villas de emergencia y de asentamientos precarios se concentran en las Comunas 4 y 8 que son los barrios con mayores niveles de vulnerabilidad social. Por el contrario, las Comunas 2, 6, 13 y 14 poseen niveles bajos de vulnerabilidad. La Comuna 7 alberga unas de las villas más extensas, villa 1-11-14 (Bajo Flores) y muestra valores muy críticos de vulnerabilidad social.

Tabla 1. La comuna en cifras. Comunas 4, 12 y 13. Año 2017.

Variables	Comuna 4	Comuna 12	Comuna 13
% de residentes	7,8 % del total de las comunas	7 %	7,7 % del total de las comunas
Tasa de desocupación	10,8 %	7,6 %	5,1 %
% de hogares con Población de 3 a 17 años de edad en situación de pobreza	41 %	10,4 %	0,0 %
% de población de 3 a 17 años residente en villas o Asentamientos precarios	33,9%	0,0 %	0,0 %
% de población de 3 a 17 años con cobertura Pública de salud Exclusivamente	45,7 %	10,0%	7%
% de población de 25 años y más con secundario completo o más	55%	80,4 %	89,0 %
Participación estatal de la Matrícula del Nivel Primario	70,1%	51,4%	30,7%
Participación estatal de la Matricula del nivel secundario	67,6%	28,2 %	15,1 %
Unidades Educativas del Nivel Primario	80 de un total de 881	72 de 881	75 de 881
Unidades Educativas del Nivel Secundario	38 de 491	39 de 491	53 de 491

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires

3 4.2. Selección de la muestra intencional

El trabajo empírico se desarrolló en dos etapas. Una primera etapa de carácter exploratorio que consistió en un acercamiento al objeto de estudio y una segunda etapa de mayor profundidad en donde se ahondó en los valores y racionalidades emergentes en la primera etapa.²

Etapa 1.

En esta primera etapa este trabajo tomó una muestra intencional de 30 padres/madres, residentes en la Ciudad de Buenos Aires, con hijos en 7mo grado en escuelas primarias tanto públicas como privadas, pero sin continuidad con escuela secundaria y que en 2017 estaban transcurriendo el proceso de toma de decisiones acerca de la escuela secundaria que querían para su hijo/a. La selección de la muestra fue por conveniencia, utilizando la técnica de bola de nieve (Dragan & Isaic-Maniu, 2013; Hendriks, Blanken & Adriaans, 1992). El primer contacto fue directo y en forma verbal y comenzó con los compañeros de trabajo. Luego, se sumaron contactos vía email y teléfono para las personas que mis primeros contactos sugirieron. Luego se sumó también la red de contactos de personas que conozco o están en mi círculo de interacción social. Este contacto fue vía telefónica o a través de un encuentro. Por último,

² Ver Anexo A: Descripción de la muestra intencional de padres.

contacté a colegas de la Maestría y compañeras del Doctorado. En cuanto a la distribución, es la siguiente: 2/30 son compañeras de trabajo; 5/30 las contacté a través de una compañera del doctorado, 9/30 fueron derivadas de esas 5 entrevistadas; 6/30 formaban parte de mi círculo de interacción social; 2/30 fueron personas sugeridas por mi círculo de interacción social; 6/30 fueron contactadas a través de un compañero de la Maestría.

Tabla 2. Escuelas primarias y cantidad de entrevistados. Ciudad de Buenos Aires. 2017

Escuela	A	B	C	D	E
Entrevistados	5	5	6	7	7
Orientación	Laica	Laica	Confesional	Confesional	Laica
Gestión	Estatad	Estatad	Privada	Privada	Privada
% Subvención estatal	100%	100%	100%	100%	0%
IVS comuna ³	Bajo	Bajo	Alto	Alto	Bajo
Comuna	13	13	4	4	13

En lo que respecta a los casos no exitosos en relación a las entrevistas, en el ámbito de trabajo 3/5 fueron rechazadas y el argumento fue falta de tiempo: dos casos de éxito y 3 de rechazo; en cuanto a las personas contactadas a través de una compañera del Doctorado, 2/7 no tuvieron éxito y 5 fueron entrevistadas y el argumento fue problemas o situaciones personales; respecto de las personas derivadas, 9/11 fueron entrevistadas: 1 no contestó los mensajes ni las llamadas y la otra no tenía disponibilidad horaria por cuestiones relativas a su trabajo y problemas personales; de mi círculo de interacción social no hubo ningún rechazo; de las 4 personas sugeridas por mi círculo social entrevisté a dos y el argumento fue viajes y falta de tiempo; de las 7 personas contactadas a través del compañero de la Maestría, 6 accedieron a la entrevista y una no podía y no dio justificaciones ni argumentos.

Para el armado de la población participante se utilizó información provista de boca en boca e información provista por directoras/es de escuelas. Las escuelas contactadas fueron: dos escuelas de gestión estatal, laicas, con 100% de subvención⁴, ubicadas en la Comuna 13; dos

⁴ En palabras de unos de los entrevistados clave, la diferencia entre subvenciones y subsidios radica en que las primeras son estructurales y obedecen a criterios de asignación y suspensión mientras que los subsidios son discrecionales y responden por lo general a problemas de financiamiento. Asimismo, es válido aclarar que no hay diferencia entre el significado de la palabra ‘aportes’ o ‘subvenciones’.

escuelas de gestión privada confesionales, con 100% de subvención de Estado, ubicadas en la Comuna 4 que tiene un índice de vulnerabilidad social alto y una escuela privada laica, sin subvención del Estado, ubicada en la Comuna 13 que tiene un índice de vulnerabilidad bajo. En lo que respecta al universo espacial, escogimos Comunas 4 y 13 por la heterogeneidad de su oferta escolar y la variación en la relación de cantidad de escuelas privadas.

Para la selección de padres en la etapa 1 se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- a) Padres residentes en comunas con un alto nivel de vulnerabilidad social (IVS): Comuna 4 (Barracas), y padres residentes en comunas con un IVS bajo: Comuna 13 (Belgrano, Colegiales y Núñez) con el objetivo de conformar una muestra de padres pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos.
- b) Se seleccionaron padres que ya habían pasado por la experiencia de elegir escuela para sus hijos mayores y padres que estaban atravesando el proceso de elección de escuela secundaria por primera vez.

Etapa 2

En esta etapa el criterio de selección de la muestra intencional fue la homogeneidad socioeconómica para poder medir la variación en la elección de escuela. Se seleccionaron 7 escuelas primarias sin continuidad en el nivel secundario ubicadas en la Comuna 13 que corresponde al total de escuelas primarias privadas sin continuidad en el nivel secundario en la Comuna 13 y se entrevistaron 32 padres. Las escuelas son laicas y con arancel alto.

Tabla 3. Escuelas y cantidad de entrevistados. Ciudad de Buenos Aires. 2019

Escuela	F	G	H	I	J	K	L
Entrevistados	5	5	5	5	4	4	4
Orientación	Laica						
Gestión	Privada						
% Subvención estatal	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
IVS comuna	Bajo						
Comuna	13	13	13	13	13	13	13

La selección de los padres fue a través de la escuela. Primero se realizó una entrevista con la directora y luego la directora seleccionó los padres.⁵

⁵ Ver Anexo A

3.4.3. Fuentes y métodos de recolección de datos

Este trabajo de investigación se valió de la triangulación de tres métodos de recolección de datos: (a) entrevistas semiestructuradas y entrevistas en profundidad, (b) observación y (c) análisis de documentos y datos estadísticos. La aplicación de estos métodos no fue homogénea, sino que fueron utilizados según la pertinencia en cada uno de los tres niveles de análisis: macro o contexto, meso o texto y micro o individual (Hammersley & Atkinson, 1994). Por este motivo, se puede hablar más de superposición de métodos que de triangulación metodológica en el sentido clásico, ya que fueron implementados sobre diferentes niveles y unidades.

En lo que respecta al nivel macro, que contempla el análisis del marco normativo regulatorio, la recolección de datos se basó en una revisión de la literatura, entrevistas a funcionarios gubernamentales, el análisis de los reglamentos, leyes y normativas y el análisis de fuentes estadísticas secundarias. Para el nivel meso o texto la recolección de información se realizó a través de entrevistas a directores de escuelas y una revisión de la información provista en las páginas web de los colegios.

3.4.4 Entrevistas

La principal técnica de investigación utilizado para la recolección de información fueron las entrevistas semiestructuradas y entrevistas en profundidad relativas a cada nivel de análisis. Para cada nivel se desarrolló un instrumento ad hoc que contemplaba diversas dimensiones que están en línea con los objetivos propuestos para este trabajo. Las entrevistas se realizaron en dos etapas. En el período de agosto/septiembre de 2017 se realizaron 30 entrevistas. Estos son los meses previos a la fecha de inscripción en las escuelas secundarias públicas de gestión estatal y en la mayoría de las escuelas públicas de gestión privada, excepto aquellas que tienen examen de ingreso. La fecha en la que se realizaron las entrevistas fue intencional y planificada. El hecho que sea un período de inscripción hace que hipotéticamente los actores estén pensando en esta temática. Asimismo, evita que lo actores construyan una narrativa ex-post de los hechos. La intención de realizar las entrevistas en este período en particular fue capturar las motivaciones y valores que guiaban el proceso de toma de decisiones acerca de la escuela secundaria.

La intención de esta primera etapa fue exploratoria y se procuró abarcar la mayor diversidad posible. Luego, en 2019, a lo largo del año, en el período de marzo a noviembre se realizaron 32 entrevistas a padres y madres que estaban atravesando el proceso de elección de escuela secundaria para sus hijos. En ambas etapas, las entrevistas se basaron en guiones que

fueron diseñados en línea con los objetivos propuestos y considerando amplias dimensiones de análisis. Así, para el diseño de la guía se tomaron en cuenta las siguientes variables con el objetivo de obtener un perfil de los padres electores de escuela: sexo, edad, tipo de escuela a la que asistieron, nivel educativo, estado conyugal, ocupación y sector laboral (público/privado o independiente), nivel socioeconómico (medido por nivel de ingreso), nivel socioeconómico del área de residencia y orden de nacimiento del hijo/a. El perfil de los entrevistados proporcionó información que permitió analizar en profundidad los sentidos de identidad presentes en los padres electores de escuela. Si bien cada una de las entrevistas tuvo como eje la guía diseñada ad hoc, en todo momento se procuró generar en los entrevistados la libertad necesaria para que puedan percibir la experiencia de la forma más cercana posible a lo que se denomina entrevista no directiva y no estandarizada (Goetz & LeCompte, 1988; Guber, 2004).

Diseño de la guía de entrevistas a padres/madres. Las preguntas a los entrevistados tuvieron los siguientes ejes:

- a) universo de escuelas posibles y criterios de selección
- b) personas con quienes discuten el tema de la elección de escuela
- c) expectativas acerca de la escuela secundaria para su hijo/a/s
- d) factores que pueden tener influencia en los cambios de opinión
- e) motivos por los cuales descartaría una escuela como opción
- f) aspectos más valorados de las escuelas consideradas como opciones posibles

Las entrevistas tuvieron una duración de 45 a 60 minutos y se realizaron en los días, horarios y lugares pautados por los entrevistados según sus preferencias, comodidad y conveniencia. Los ámbitos privilegiados para las entrevistas fueron las escuelas, oficinas de trabajos, aunque algunas entrevistas fueron realizadas fuera de estos espacios, por ejemplo, una cafetería o domicilios particulares. La presentación de la investigadora se produjo siguiendo una estrategia de explicitación formal, 'honesta y progresiva' (Woods, 2005) y ocupando el rol de investigador-outsider frente a los objetivos del trabajo de investigación (Rovira, Carrasco & Casalta, 2014). Sin embargo, en los ámbitos de menores recursos económicos y menor nivel educativo, como fue, por ejemplo, las entrevistas a los padres/madres electores de escuela residentes en la Comuna 4, fue necesario agregar una mayor explicación acerca de qué significa una tesis doctoral. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente para facilitar el posterior proceso de codificación.

Directores, docentes y otros profesionales

Se entrevistaron directores de las 11 escuelas primarias seleccionadas sin continuidad en el nivel secundario (Ver anexo B). Para la confección de la guía de entrevistas a directores de escuelas se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones: a) la dimensión política que comprende requisitos de ingreso e inscripción, tiempos y procesos, proyecto institucional, programas institucionales diseñados ad hoc, por ejemplo, programas para evitar la deserción, perfil socioeconómico cultural de los alumnos, principales desafíos que enfrenta la escuela, alianza Familia-Escuela, vías y estrategias de comunicación institucional; b) la dimensión de mercado abarca cuestiones relativas a su posicionamiento en la sociedad, arancel, estrategias de diferenciación, principales cambios introducidos; c) la dimensión profesional contempla las principales reformas y actualizaciones en los proyectos institucionales, las materias extra programáticas, horarios y días de clase, perfil de docente buscado; d) la dimensión cultural que intenta analizar el perfil socioeconómico de los alumnos de la escuela, los principales valores que guían el quehacer educativo, los principales desafíos en términos de integración, puntos de convergencia y divergencia cultural, distancia que viajan los alumnos y el perfil de alumnos egresados.

El siguiente cuadro que se entregó a los directores de las escuelas que forman parte del trabajo de campo de esta investigación sirvió como disparador para el análisis del cierre de la entrevista.

Cuadro 3. Lógicas de acción, Modelo

Lógicas de acción	
Reclutamiento de alumnos	
Vínculo docente-alumno	
Relación escuela- padres	
Política o discurso institucional	
Oferta pedagógica	
Recursos pedagógicos	
Posición en el mercado	

Fuente: elaboración propia en base a Maroy (2004) y Van Zanten (2009).

Escuelas secundarias

Se entrevistaron también a 4 directores de escuelas secundarias. La selección de las escuelas secundarias fue a partir de la narrativa de los padres entrevistados y se seleccionaron las 4 escuelas más requeridas por los padres. El objetivo no fue hacer un análisis exhaustivo de

las escuelas secundarias sino más bien elaborar un marco de referencia para el análisis de la narrativa de los padres entrevistados.

Tabla 4. Escuelas Secundarias. Ciudad de Buenos Aires

Escuela	A	B	C	D
Entrevistados	3	3	4	2
Orientación	Laica	Laica	Confesional	Laica
Gestión	Estatál	Estatál	Privada	Estatál
% Subvención estatal	100%	100%	60%	100%
IVS comuna	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo
Comuna	1	2	13	1

En la escuela A se entrevistó a la Directora, Vicedirectora y al ex Director dado que había dejado recientemente su cargo. En la escuela B se entrevistó a la Directora, Vicedirectora y ex Director por los mismos motivos que en el colegio. En el colegio C hubo más entrevistados porque al ser una escuela privada tiene otra organización interna. Así, se entrevistó al director de la escuela, Director de estudio, Persona a cargo del departamento de admisión, y la persona a cargo de hacer la visitas guiadas. Para el caso de la escuela D, se entrevistó a la Directora y a la Vicedirectora.

Entrevistas a funcionarios

Se llevaron a cabo 2 entrevistas semiestructuradas a funcionarios del Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires y de la Dirección General de Educación Privada de la CABA. Los criterios para la selección de los participantes fueron personas que estuvieran en el área de financiamiento de la educación y de la administración y gestión de la educación privada. Más específicamente, la selección se hizo a través de la estrategia de ‘bola de nieve’ con un criterio descendente: de mayor a menor jerarquía (Hendricks, Blanken & Adriaans, 1992; Dragan & Isaic-Maniu, 2013). La duración de las entrevistas varió de 50 a 90 minutos. Las entrevistas tenían como objetivo informar en el nivel macro o contexto el funcionamiento de las políticas que habilitan la libre elección de escuelas, la fundamentación y lógica de la política y un análisis y comparación del sector privado y estatal de la educación en función de la política de subsidiariedad. En función de estos criterios, las personas entrevistadas fueron la Directora General de Educación de Gestión Privada, identificada en el análisis de las entrevistas como Funcionaria A y el Director Operativo de Transferencias a Institutos para la Dirección General de Educación de Gestión Privada del Ministerio de Educación del Gobierno Autónomo de la

Ciudad de Buenos Aires, identificado en el análisis de las entrevistas como Funcionario B. El conjunto de preguntas realizadas a los funcionarios se centró en los siguientes ejes:

- a) Propósitos que persigue la política de subvenciones
- b) Criterios para el otorgamiento o suspensión de las subvenciones.
- c) Crecimiento o decrecimiento de la cantidad de subvenciones en términos porcentuales para la ciudad de Buenos Aires.
- d) Análisis de escenario contra factico: suspensión de todas las subvenciones
- e) Reglas y regulaciones bajo las que deben operar las escuelas privadas con y sin subvenciones
- f) Rol que cumplen las escuelas con y sin subvenciones

3.4.5. Observación

Las visitas a las escuelas tuvieron como objetivo observar la dinámica y algunas características de las escuelas, así también como su funcionamiento. Se llevó un registro de todas las observaciones que se realizó a través de notas tomadas *in situ*, sumado a reflexiones posteriores, que fueron registradas tanto para la recogida de datos de la etapa 1 como de la etapa 2. Sin embargo, es válido aclarar que tanto la recogida de datos como su sistematización no fue exhaustiva, solo fue utilizada con el objetivo de aportar algunos elementos complementarios a fin de poder comparar y contrastar la información provista por los padres con la información provista por los directores de las escuelas, en particular en lo relativo a la información en el nivel meso o texto. Resulta de interés aclarar que la observación participante presenta dos alternativas epistemológicas: (a) la objetividad positivista y (b) la subjetividad naturalista (Holy, 1982) que de acuerdo lo planteado por Guber (2012) podrían resumirse en la siguiente tipología:

a. Observar versus participar. la observación participante tiene dos ejes principales: la observación sistemática controlada de todo lo que acontece alrededor del investigador y la participación en una o varias de las actividades en la que participa la población. Sin embargo, la observación y la participación realizan diferentes aportes, aunque se trate de la misma realidad. Por un lado, el investigador no puede ‘ser uno más’ entre la población y por otro lado su presencia tampoco puede pasar desapercibida o ser tan externa como para no afectar el escenario.

b. Participar para observar. Desde la perspectiva de análisis positivista, el tipo de observación externa y neutra operaría como garantía de la objetividad científica en el acercamiento al objeto de conocimiento. Esto implica que: (a) el observador observa sin fundirse

en el contexto; (b) toma a la observación como técnica y (c) a la participación como un ‘mal necesario’.

c. Observar para participar. El estudio de fenómenos culturales y socioculturales no puede hacerse de manera externa. Cada acción -gesto o acto- cobra sentido en los sentidos que le atribuyen los actores. En este sentido, la participación es la condición necesaria para el conocimiento sociocultural y participar no implica fundirse en la realidad de la población sino más bien fundirse en el conjunto de sentidos que ellos les atribuyen a los actos observables.

d. Involucramiento versus separación. Ambas posturas -la observación en tanto separación y el involucramiento en tanto participación- parecen discutir la relación entre el investigador y la población en la que acontecen los fenómenos a estudiar. Sin embargo, ambas posturas ponen de manifiesto la tensión epistemológica de la investigación social y etnográfica: el epistemocentrismo que implica conocer como distante a una especie a la que se pertenece aunque es en virtud de esta membresía que se pueden descubrir los diversos marcos de sentido que las personas le atribuyen a sus mundos distintos y comunes (Guber, 2012, p.61).

El principal objetivo de la observación fue analizar las situaciones concretas en las que emergen y se expresan los diversos fenómenos culturales y sociales que contempla a su vez su complejidad y variedad (Guber, 2012, p.54). Asimismo, la observación también intentó contextualizar las narrativas y discursividades enunciadas por los padres y directores en lo que refiere a ciertas prácticas y lógicas de acción de las escuelas. Así, por ejemplo, tener la posibilidad de esperar en el hall de entrada me dio la posibilidad de observar el vínculo entre las familias y la escuela y algunos rasgos que atañen al estilo de vida de los padres.

3.4.6. Análisis de fuentes secundarias

Para el análisis de los datos de la información recolectada se tomaron algunas recomendaciones relacionadas con el análisis inductivo-deductivo de datos:

- a) La lectura y relectura de las transcripciones y notas de campo (Easterby-Smith, Thorpe & Jackson, 2012).
- b) El uso de códigos para la organización de los datos recolectados (Strauss & Corbin, 2002).
- c) Contraste y comparación entre los códigos y categorías emergentes y los conceptos sugeridos por la literatura (Glaser & Strauss, 2006) .
- d) La búsqueda de interrelaciones entre las categorías emergentes del análisis de los datos (Marshall & Rossman, 2014).

El análisis de los datos incluyó también datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa para informar en el nivel macro, meso y micro. Estas fuentes de información pueden clasificarse en (a) fuentes estadísticas y (b) legislaciones, regulaciones y normativas.

1) Fuentes estadísticas

El análisis de las fuentes secundarias comprendió: (a) la Encuesta Anual de Hogares de la Ciudad de Buenos Aires (EAH); (b) Anexos y disposiciones de la Dirección General de Educación de Gestión Privada que comprende la base datos de Escuelas de Gestión Privada de la Ciudad de Buenos Aires (2008-2018) y (c) Anuarios Estadísticos de la Ciudad de Buenos Aires (1996-2018).

(a) La EAH de la ciudad Autónoma de Buenos Aires (2004-2018) es una encuesta que realiza la Dirección General de Estadística y Censos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires desde el año 2002. Se trata de un operativo por muestreo que contempla hogares ubicados en todo el territorio de la ciudad de Buenos Aires. El objetivo de la EAH es ofrecer información estadística acerca de la situación socioeconómica y demográfica de la población y de los hogares de la ciudad en lo relativo a los siguientes temas: educación, salud, empleo, y condiciones de vida. Más precisamente, la EAH ofrece información sobre las siguientes variables que son pertinentes al objeto de estudio de este trabajo: cantidad de niños en edad escolar y tipo de escuela a la que asisten los niños en edad escolar (pública, privada, privada religiosa).

(b) Anexos y disposiciones de la Dirección General de Educación de Gestión Privada que comprende la base datos de Escuelas de Gestión Privada de la Ciudad de Buenos Aires (2008-2018). Esta base de datos, elaborada por la Dirección General de Educación Privada de la Ciudad de Buenos Aires, comprende un registro completo de las instituciones educativas de gestión privada y facilita información acerca de: ubicación de la escuela, confesión, porcentaje de subvención y arancel escolar.

(c) Anuarios Estadísticos de la Ciudad de Buenos Aires (1996-2018). Es un relevamiento escolar que realiza la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa que provee información acerca de la matriculación de los alumnos. Los anuarios ofrecen información acerca de: (i) matrícula por tipo de gestión, por nivel educativo, por comuna, por distrito escolar y por género; (ii) unidades educativas por tipo de gestión, por nivel educativo, por comuna, por distrito escolar

2) Legislación y debates legislativos

- a) Ley N° 13.047/47 conocida como el Estatuto del personal docente de los establecimientos de enseñanza privada.
- b) Decreto Nacional N.º 2542/91 establece en su artículo 1º que “el Estado contribuirá a la financiación de los Institutos Incorporados a la Enseñanza Oficial”.
- c) Ley N° 24.195/93 (derogada). Ley Federal de Educación. Estructura del sistema educativo nacional que producirá cambios sustantivos en la estructura de la organización del sistema educativo
- d) Decreto N.º 600/GCBA/03. En el año 2003, dentro de la órbita del G.C.B.A, se sancionan el Decreto N.º 600/GCBA/03 y la Resolución Conjunta de la SED y SHyF 163/03 que permiten adecuar el Decreto 2542/PEN/91. Este reglamento faculta a “las Secretarías de Educación y de Hacienda y Finanzas para que en forma conjunta procedan a reglamentar las condiciones y requisitos que deberán cumplir los institutos educativos de gestión privada que se encuentran incorporados a la enseñanza oficial, para percibir aportes estatales”
- e) Resolución N° 163/GCBA/2003. Reglamentación del Decreto N°2542/PEN/91.
- f) Ley N° 26.026/06. Ley de Educación Nacional. Estructura del sistema educativo nacional.
- g) La Resolución N° 567MEGC/08 y la Resolución 960/MEGC/09 que regulan la Comisión Asesora de Carácter Honorario, que deberá ser consultada por la DGEGP a fin de establecer los valores máximos de arancel.
- h) La Ley N° 2.681/08 que estipula las normas para institutos educativos privados relativas al derecho de admisión.
- i) Reglamento Escolar del Sistema Educativo de Gestión Pública, aprobado por Res. 4776-06, RESOLUCIÓN N° 1/GCABA/MGOBGC.../13. Res 1 -MGOB-ME-13

3.4.7. Estrategia de análisis

Los anuarios estadísticos permitieron hacer una evaluación del crecimiento de la matrícula privada y la distribución de la oferta escolar público/privada por tipo de gestión y por Comuna en términos de tendencia. Esta información se puso en contexto con la información suministrada por la EAH que permitió sopesar la dimensión del fenómeno de elección de escuela privada según perfil socioeconómico y educativo y condiciones de vida. La base de datos sobre las escuelas permitió un acercamiento a la política de subsidiariedad que condujo a un análisis

más detallado y en profundidad del tipo de escuelas con y sin subvenciones en términos de porcentaje de escuelas que lo reciben, porcentaje de subvención, arancel permitido, y ubicación geográfica de estas escuelas según comuna. Para el tratamiento de las entrevistas se utilizó el software Atlas Ti v.8 windows. Para el análisis de la información se procedió de la siguiente manera. Primero se realizó una transcripción literal de todas las entrevistas; luego se procedió a la creación de una unidad hermenéutica; el siguiente paso fue el almacenamiento de todas las entrevistas transcritas literalmente a esa unidad. Este paso fue seguido por la operacionalización de dimensiones teóricas del marco teórico en dimensiones y categorías para la elaboración de un manual de códigos. Esto permitió la elaboración de un manual de códigos para ser aplicados al corpus de las entrevistas transcritas. El siguiente paso consistió en la aplicación del manual de códigos y la revisión de los códigos a fin de jerarquizarlos en categorías y subcategorías (Strauss & Corbin, 2002). En función de la aplicación de los códigos, se procedió a la eliminación de códigos por redundancia, falta de pertinencia o precisión. Asimismo, fue necesario la creación de códigos inductivos nuevos a partir del contenido emergente: codificación abierta y selectiva. Luego, se procedió a recodificar toda la información almacenada en la unidad hermenéutica en base a los nuevos códigos inductivos emergentes.

Los códigos, o más precisamente, el manual de código elaborado ad hoc, asistieron en la organización, estructuración y obtención de la información provista por los entrevistados. El corpus final de entrevistas analizadas consistió en 62 entrevistas a padres y madres, 11 entrevistas a directores de escuelas (7 directores de escuelas primarias y 4 directores de escuelas secundarias) y 2 entrevistas a funcionarios del Ministerio de Educación de la CABA y de la Dirección General de Educación Privada de la CABA. Cada uno de los entrevistados recibió un código alfanumérico para asegurar un tratamiento anónimo de la información.

Como se mencionó anteriormente, la codificación se llevó a cabo en tres fases. En el pre-análisis se armaron las carpetas con las entrevistas transcritas en formal fidedigna. Esta etapa consistió en la lectura de todas las entrevistas desgravadas. La fase dos que refiere a la exploración y análisis de las entrevistas consistió en la generación de códigos ad hoc en línea con los objetivos e hipótesis de la Tesis a través del método deductivo y la posterior agrupación de códigos por tema. Por ejemplo, los códigos familiaridad con docentes, familiaridad con directivos y familiaridad con otros alumnos y otros padres y madres fueron agrupados bajo el tema Vinculación con la escuela. El tema que agrupa a los códigos es la resultante de la codificación, aunque no está representada por un único código. En línea con lo planteado por

Braun & Clarke (2006,p. 82) “a theme captures something important about the data in relation to the research question and represents some level of patterned response or meaning within the data set”. En la fase 3 se analizaron las partes codificadas de acuerdo a las hipotesis y preguntas de investigación.

Detalle debajo la primera versión del manual de códigos en la fase 2. El siguiente paso consistió en codificar las entrevistas con este manual de códigos.

Codificación Deductiva

1. Motivaciones explicitas
 1. Bilingüismo
 2. Doble escolaridad
 3. Composición socioeconómica de la escuela
 4. Percepción de calidad
 5. Cercanía
 6. Prestigio
 7. Protección y cuidado
 8. Qué valoran de la escuela
 9. Accesibilidad física a la escuela
 10. Proyecto Institucional
 12. Religión vs laicidad
 13. Lo que se descarta
 14. Riesgos
2. Descripción de los padres/madres (Quienes son)
 1. Trayectoria educativa
 2. Trayectoria laboral
 3. Puntos de viraje negativos
 4. Puntos de viraje positivos
 5. Trayectorias familiares laborales
 6. Trayectorias familiares educativas
3. Descripción sociodemográfica
 1. Nivel educativo
 2. nivel socioeconómico
 3. Estado conyugal/civil
 4. Profesión
 5. Ingresos
 6. Barrio de residencia
 7. Genero
 8. Edad
 9. Número de hijos
4. Subjetividad del Hijo (Quién es mi hijo)
 1. Perfil
 2. Proyecciones y expectativas



Universidad de
San Andrés

5. Vínculo con la escuela
 1. Beca
 2. Arancel completo
 3. Familiaridad con docentes
 4. Familiaridad con directivos
 5. Familiaridad con otros alumnos y otros padres/ madres
 6. Noción y representación de la escuela
 7. Temas considerados Taboo
6. Características de la escuela
 1. Ubicación
 2. Gestión: público/privado
 3. Modalidad: laico/confesional
 4. % aporte estatal
 5. Arancel (pensar forma de medición)
 6. Cantidad de alumnos
 7. Orientación/ especialidad
 8. Proyecto Institucional
 9. Año de fundación
 10. Requisitos de ingreso
 11. Fechas de inscripción
 12. Infraestructura
7. Proceso decisorio
 1. Duración y tiempos
 2. Interlocutorios válidos (violencia epistémica)
 3. Estrategias de búsqueda de información
 4. Criterios de selección y descarte de escuelas
 5. Percepciones y sensaciones explicitadas



Como resultado a la aplicación de los códigos antes mencionados, se introdujeron nuevos códigos que surgieron a través del método inductivo. Se agregaron los siguientes códigos a partir de la información provista por los mismos entrevistados.

Introducción de códigos a partir del método inductivo

- 1 Argumentos de elección de escuela
 - a. Cajita de cristal
 - b. Sapo de otro pozo
 - c. La boca del lobo
- 2 Concepción de niñez
 - a. Grado de esfuerzo al que exponen al hijo
 - b. Libertad de elegir: quien elige qué
 - c. Aprender a elegir escuela
 - d. Delegación de tareas

Asimismo, el siguiente paso consistió en la eliminación de los siguientes códigos debido a su escasa o nula frecuencia por parte de los entrevistados.

Modificación del manual de códigos en base a su escasa o nula frecuencia

- 1 Trayectorias familiares laborales
- 2 Ingresos
- 3 Genero
- 4 perfil
- 5 beca
- 6 arancel completo
- 7 Temas considerados Taboo
- 8 % aporte estatal
- 9 Arancel (pensar forma de medición)
- 10 Año de fundación

El último paso consistió en la aplicación del nuevo manual de códigos. A pesar de esta descripción lineal de los procesos, el análisis de la información no fue lineal y no siempre se pasó de una fase a la siguiente. El proceso de análisis fue recursivo y fue necesario ir y volver sobre la misma información.

CAPÍTULO 4

ESTRUCTURA POLÍTICO-NORMATIVO DE LA ELECCIÓN DE ESCUELA.

El marco normativo en el que se inscriben los procesos de elección de escuela tiene su origen en el siglo XX y una trayectoria incremental algo difusa. Intentamos, por lo tanto, hacer un análisis del marco político-normativo que permite la elección desde una dimensión temporal que comprende el inicio y desarrollo del sistema educativo argentino durante el siglo XX, y una dimensión territorial que comprende las normativas y regulaciones a nivel nacional y aquellas que solo aplican a la ciudad de Buenos Aires en lo relativo a la elección de escuela. Desde esta perspectiva de análisis, la libre elección de escuela es también la forma en la que opera y se pone en acto en los términos propuestos por Maguire, et al., (2011) la política de subsidiariedad y el conjunto de regulaciones sobre los procesos de inscripción y zonificación.

Este capítulo se organiza de la siguiente manera: el primer apartado comprende el análisis de la política de subsidiariedad del Estado que va desde sus inicios, a sus posteriores modificaciones, los diversos conflictos de interés y la actual implementación; el segundo apartado examina el conjunto de regulaciones que restringen la elección de escuela en la ciudad de Buenos Aires. El último apartado estudia las subvenciones estatales a las escuelas privadas, en particular la distribución y porcentajes y describe la influencia de las subvenciones en términos de posibilidades de elección desde la perspectiva de la demanda.

4.1 La Política de subsidiariedad del Estado

Contrario a las tendencias globales en reformas educativas, en Argentina no hay políticas que reglamenten la libre elección de escuelas, como sería el caso de un sistema de vouchers o la implementación de escuelas charter. Durante gran parte del siglo XX predominó en la Argentina un sistema monopólico estatal regulado, financiado y administrado por el Estado. Sin embargo, la sanción de la Ley 13047 en 1947 introdujo cambios paulatinos en el marco político-normativo de la oferta de escuelas privadas (Pelosi, 2012). Esta Ley significó el inicio de la expansión de la educación privada en Argentina a través de las subvenciones estatales a las escuelas privadas. Así, en los últimos cincuenta años pueden observarse dos procesos en paralelo que sostienen el incremento de la matrícula privada: la desregulación del sector privado y la centralización del sector estatal (Narodowski & Nores, 2003; Perazza, 2011).

La resultante ha sido la configuración de un sistema dual compuesto por un subsector estatal y un subsector privado que operan bajo lógicas y regulaciones diferentes. En este sentido, las políticas que habilitan la libre elección de escuela privada guardan más relación con las diversas formas de pensar colectivamente lo público y lo privado que con la introducción de lógicas de mercado en educación.

En sus inicios, la Ley 13.047, establece la asignación de subvenciones estatales a los establecimientos de gestión privada que antes de 1947 eran más bien esporádicos. Así lo expresaba uno de los entrevistados clave:

La educación que se daba en las escuelas parroquiales, las escuelas que tenían al costado de la iglesia un saloncito, a esas clases las daban docentes y esos docentes eran remunerados con alimento o con lo que el Padre pudiera, le llamaban contribuciones. A los efectos de regularizar esta situación de los docentes, y a igual tarea, igual remuneración, y ese mismo docente quizás a la mañana estaba en la escuela pública y a la tarde en la parroquia, la idea era regularizar eso. [...]. Con esa impronta surge el estatuto donde habla de regularizar el personal, donde le asegura estabilidad, sueldo mínimo, todo eso... este estatuto es histórico, iguala al docente privado, es el nacimiento de la educación privada.”

Funcionario B

Es importante destacar que este sistema ya existía antes de 1947 pero a partir de esta Ley se hace sistemático y cobra mayor regularidad (Bravo, 1984; Morduchowicz, 2001; Morduchowicz & Iglesias, 2011). Asimismo, cabe mencionar que las subvenciones estatales se destinan al pago de los salarios docentes y las correspondientes cargas sociales del personal que forma parte del POF (planta orgánica funcional), que dicta la currícula oficial y que se encuentra reconocido pedagógicamente por la DGEGP. A partir de la sanción de esta ley, el sector privado se incorpora al Estado y esta incorporación marca una diferencia para el conjunto de los actores del sistema educativo, que incluye a sus principales actores, los alumnos. En palabras de una de las entrevistadas clave;

Esa ley fue muy importante para la educación privada porque hasta ese momento la educación privada existía, pero las escuelas se tenían que adscribir (esa era la figura) a una escuela estatal. ¿Qué significaba eso? Que los alumnos eran formados en escuela privada con docentes con título, todo como correspondía, pero el estado no le reconocía idoneidad a esa institución. Entonces los alumnos para poder obtener su certificación, su aprobación de grado, debían rendir en escuela pública.

Funcionaria A

Las sucesivas modificaciones a la Ley 13047 apuntaron a consolidar la oferta privada de educación. En su origen el Artículo 9 de la Ley 13.047 plantea que: “El personal será designado por los respectivos establecimientos [...] ‘adscriptos a la enseñanza oficial’, con

aprobación de los organismos oficiales que corresponda, la que será indispensable para confirmar la designación”. Un año más tarde, en 1948, la Ley 13.343 establece una nueva relación entre el Estado y el sector privado: las subvenciones estatales alcanzaron un máximo de 100% de los sueldos mínimos para el caso de las escuelas que no cobraran arancel. La Ley 13.343 sustituyó el Artículo 24 de la Ley 13.047 y propuso la ampliación del universo de los beneficiarios potenciales: “los que otorguen certificados de estudio con validez nacional y los adscriptos a los establecimientos secundarios dependientes de las universidades nacionales”. En 1953, durante la segunda presidencia de Perón, se crean nuevas reglas de juego a través del Decreto 646. El Artículo 1 establece que la liquidación de las subvenciones estatales a los establecimientos privados y la fiscalización de su inversión -hasta ese momento bajo el control del Consejo Gremial de Enseñanza Privada- pasan a manos del Estado a cargo de la Dirección General de Administración del Ministerio de Educación. En 1958, el Decreto Nro.10.900 (en el marco de la Ley 14.395) consolida la expansión privada como política de Estado. A partir de esta nueva ley, se reconoció el derecho a quienes se desempeñaban en el ámbito privado a gozar de una remuneración idéntica a la que percibía el personal de los establecimientos de gestión estatal y se elevaron los porcentajes máximos de contribución estatal.

En la misma línea de análisis, el Decreto Nro. 15/64 de 1964 establece los criterios para la asignación de nuevas subvenciones. Así, las escuelas podían recibir aportes hasta el 80% (Categoría A), el 60% (Categoría B) o el 40% (Categoría C) de acuerdo al puntaje del establecimiento. Entre las principales variables de categorización de los establecimientos educativos figuran las características económicas de la zona y de la población escolar y el tipo de enseñanza impartida. Así lo explicaba uno de los funcionarios entrevistados:

Entonces esos aportes fueron in crescendo, empezaron a manejarse con la SNEP y posteriormente las direcciones jurisdiccionales. Le daba más recursos y en un momento la Ley te dice pará, hasta acá, no pueden abrir cursos si no me piden permiso. A partir del '80 y pico, el decreto 15 previo al 2542 es el que genera la diferencia de bandas. Porque las bandas originalmente eran todas de cierre. El 2542 amplía las bandas, en un momento eran 80, 100 y 40, le agregan en el medio 60.

Funcionario B

El año 1991 marca un cambio significativo en materia de asignación de aportes estatales. El Decreto Nro. 2542/91 del Poder Ejecutivo Nacional derogó el Decreto Nro. 15 de 1964 e introdujo modificaciones en la asignación de recursos al sector privado. El Decreto Nro. 15/64- derogado en 1991- en su Artículo 1º establecía que “Los propietarios de los institutos de

enseñanza privada incorporados [...] que demuestren que no puedan pagar la equiparación de sueldos determinada [...] recibirán [...] una contribución del Estado a ese solo efecto”.

El nuevo Decreto Nro. 2542/91, en su Artículo 1º establece que:

A fin de asegurar la opción de los padres de elegir la escuela para sus hijos, en el marco de la libertad de enseñar y aprender que garantiza la Constitución Nacional, el Estado contribuirá a la financiación de los Institutos incorporados a la Enseñanza Oficial, de conformidad con las normas del presente decreto.”

Este decreto introdujo tres cambios importantes: (a) la justificación de la subvención del Estado a las escuelas privadas dejó de ser la insolvencia financiera de las escuelas y pasó a ser la libertad de elección.; (b) la subvención comenzó a discriminarse por nivel educativo y no por establecimiento y (c) se eliminó el monto mínimo de las escuelas que percibían 100% de subvención. Sin embargo, el Decreto Nro. 2542 de 1991 que promueve la libre elección de escuela privada no deja de tener un poder meramente enunciativo: las escuelas privadas con subvenciones del Estado ya existían y los padres/ madres ya elegían escuelas privadas con o sin subvenciones para esa época (Narodowski, Gottau, & Moschetti, 2016).

Desde una perspectiva de análisis semántico-discursiva, esta modificación podría ser interpretada como un cambio en el objetivo o la razón de ser de los aportes estatales al sector privado (Morduchowicz, 2005). Si el Decreto Nro. 15/64- derogado en 1991 estipulaba que el objetivo de las subvenciones era contribuir a una equiparación salarial exigida por el Estatuto Docente, el nuevo Decreto Nro. 2542/91 prioriza la libertad por parte de los padres/ madres de elegir la escuela de sus hijos y desarrolla así una línea argumentativa de carácter estructural y acorde con la libertad de elección, la libertad de enseñanza y la libertad de aprender garantizados por la Constitución Nacional aunque se mantiene el reglamento de zonificación para las escuelas públicas de gestión estatal. Sin embargo, desde una perspectiva de análisis más amplia, o de corte más político, este decreto podría venir a saldar una deuda pendiente entre el Estado y la Iglesia que se remonta a 1884. En palabras de uno de los entrevistados clave:

A partir del tema de pagarle por igual es que se genera el aporte estatal. Fueron a las iglesias los primeros. Era un número importante. Y está la anécdota: cuando Perón la va a presentar en el congreso, la llama primero a la cúpula eclesiástica y los cita en la casa de gobierno y le explica y presenta el estatuto. Y estaba Miranda, el Ministro de Economía, cuando se van, Miranda le dice, ‘¿Mirá, no fuimos demasiado generosos?’ ‘Mirá, Gallego, son más baratos que nosotros. Está muy bien invertida la plata ‘

Funcionario B

Así, durante la segunda mitad del siglo XX, se fueron forjando lenta y paulatinamente diversas alianzas entre el Estado y sector privado de educación conformado principalmente por la Iglesia Católica. Por un lado, durante el período que va desde 1886, con la introducción de la Ley 1420, hasta 1947 con la introducción de la Ley 13.047, la Iglesia pierde centralidad en el terreno educativo a favor de una mayor presencia del Estado Nación. Por otro lado, a partir de 1947, el Estado comienza a ceder terreno educativo a favor de la Iglesia y el sector privado. Este terreno cedido se traduce en una política de Estado costo eficiente que ayuda a reducir el gasto educativo estatal por alumno en el sector privado y deja margen para una mayor inversión por alumno en el sector estatal. En otras palabras, el incremento paulatino de regulaciones que favorecen el crecimiento y la sistematización de las subvenciones estatales al sector privado que sucedieron a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, forman parte de una política de Estado y de una alianza con la Iglesia Católica.

Asimismo, el crecimiento de la política de subsidiariedad cobra mayor importancia por el contraste con la Ley de Educación Común No 1420, sancionada en 1884, que introdujo un cambio significativo en lo relativo a la provisión, gestión y financiación de la educación en Argentina al establecer que la educación es laica, gratuita y obligatoria. Así lo expresaba una de las entrevistadas clave:

Siempre estuvo la intención de privatizar la gestión de la educación, pero la historia pesa mucho, y yo creo que es un orgullo todavía para la Argentina decir que tiene escuela gratuita, laica. Y de verdad ha hecho una diferencia en la formación del ciudadano común si lo comparamos con otros países de Latinoamérica.

Funcionaria A

La Ley 1420 cristalizó una matriz de pensamiento acerca de la educación en Argentina como un dispositivo del Estado que le permitiría la creación de un Estado Nación por encima de las comunidades (criollas e inmigrantes) y la conformación de una identidad nacional. Una característica del sistema educativo argentino principalmente durante la primera mitad del siglo XX ha sido el control ejercido por el Estado sobre las escuelas con la intención de que todas escuelas funcionaran de la misma manera; ofrecieran el mismo contenido, a la misma hora, con los mismos métodos y usando los mismos materiales didácticos (Gvirtz, Beech & Oría, 2008). El uso de guardapolvos blancos podría considerarse la nave insignia de este ideal de cohesión social e identidad nacional (Dussel, 2004; Narodowski & Moschetti, 2015a). Desde la perspectiva de análisis de una de las entrevistadas clave, la función principal de la educación en la Argentina ha sido la movilidad y ascenso social. Ante la pregunta si la Ley 1420 tuvo como

principal objetivo la conformación de una identidad nacional, la Funcionaria A agrega: “En realidad, estoy convencida que en su momento hizo una gran diferencia, porque el analfabetismo era igual en todos lados y nosotros salimos, nos despegamos en pocos años. Y esta cuestión de la educación que permite movilidad social”.

La serie de nuevas regulaciones y modificaciones introducidas a partir de 1947 habilitan el terreno para la libre elección de escuela privada. Las subvenciones estatales a las escuelas privadas, al reducir el costo del arancel escolar, amplían las opciones posibles de elección de escuela y refuerzan el vínculo entre circuitos educativos diferenciados (Ball, Bowe & Gewirtz, 1995). En términos de Bourdieu, la libre elección de escuela queda ligada al capital cultural, social y económico de cada familia, o bien a su identidad social y cultural, y la capacidad financiera de afrontar el gasto extra en el arancel escolar (Soucek, 1999). En palabras de una de las entrevistadas clave: “El Estado a través de las subvenciones lo que intenta es que toda la oferta tenga un espacio en donde las cuotas no sean tan caras. La educación privada es carísima” (Funcionaria A).

En la actualidad, la política de subvenciones a escuelas privadas responde a tres objetivos: ampliar las posibilidades de elección de institución escolar por parte de las familias; diversificar y expandir la oferta escolar y generar ofertas alternativas en caso de insuficiencia de la oferta estatal (Moschetti et al., 2019). Desde una dimensión política, las subvenciones estatales al sector privado en Argentina dividen la arena educativa en dos sectores claramente diferenciados -gestión estatal y gestión privada- y esto nos lleva a pensar en la relación entre ambos. De acuerdo al análisis de las entrevistas se pudo observar que el fomento de la competencia entre ambos sectores- público y privado- podría ser una de las razones por las cuales se mantienen las subvenciones. Ante la pregunta de qué cambios podríamos pensar para ambos sectores-estatal/privado, una de las entrevistadas clave responde:

Los cambios culturales de la escuela en metodologías o estrategias de enseñanza y todo lo demás, la idea es que esas líneas sean cada vez más desde el Ministerio de Educación, obligatorias para las escuelas estatales y puestas disposición para las escuelas privadas. Lo que tenemos que volver a lograr, entiendo yo, es que la gestión estatal tenga la- se le reconozca la calidad...Y entonces haya una verdadera competencia. Eso le va a hacer bien a las dos gestiones.”

Funcionaria A

Ante la pregunta de cuál sería el beneficio por parte del Estado, dado que el beneficio a los padres/ madres estaba ya establecido, una de las entrevistadas clave mencionó:

Hay beneficios directos e indirectos. El beneficio directo es el cumplimiento de la Constitución. Ese es el análisis que yo hago, porque no necesariamente todo el mundo hace el mismo análisis. Pero hay una obligación del Estado del cumplimiento de lo que dice la propia Constitución Nacional, acerca de la libertad de enseñanza y sobre todo la elección de los padres de acuerdo a sus creencias, principios, criterio. Y después que, por lo menos en la Ciudad de Buenos Aires, hay una matrícula muy alta en la educación privada, el 50% de la matrícula va a escuelas privadas, si el Estado quisiera cubrir esa matrícula, no lo podría hacer en forma inmediata. Entonces, lo que ocurre es que la iniciativa privada ayuda al Estado de la Ciudad en el cumplimiento del derecho a la educación que todos los chicos tienen.

Funcionaria A

Por lo tanto, si el Estado está obligado por ley a cubrir la totalidad de la demanda asegurando una vacante por alumno, debería, entonces, tener tantas plazas como alumnos en edad escolar, principalmente a partir de 2006 cuando la escuela secundaria se vuelve obligatoria. Al mismo tiempo, el Estado subvenciona al sector privado que funciona como incentivo a priori a la demanda. Se ofrecen subvenciones a las escuelas privadas y menores aranceles escolares con la expectativa que mayores familias elijan esas escuelas. Desde esta perspectiva, o el Estado trabaja en constante déficit, tiene disponibles vacantes que espera no usar porque incentiva la salida de los alumnos al sector privado, o no tiene esas vacantes y especula con la colaboración del sector privado para no infringir la propia ley. La misma entrevistada clave (Funcionaria A) afirmó: “El estado tiene que cubrir el total de la matrícula sin contar con el sector privado. De lo contrario estaría obligando a las familias a elegir por falta de vacantes en la estatal”. Así, la Ley 13047 tendrá éxito en la medida en que el Estado no pueda cubrir la totalidad de la matrícula o tome la decisión política de no cubrir la totalidad de la matrícula porque resulta de menor costo subvencionar al sector privado que hacerse cargo de la totalidad del gasto por alumno.

Este análisis nos lleva a pensar que la libre elección escuela en Argentina no funciona de la misma manera ni bajo las mismas lógicas que en los países donde hay mercado o cuasi mercado educativo y políticas de libre elección de escuelas. En palabras de una de las entrevistadas clave:

La lógica es totalmente diferente. El principio de la existencia de la educación privada, para qué, por qué, dónde, las subvenciones estatales, todo eso tiene que ver con otras lógicas que no son las de Chile, ni las de Inglaterra, ni las de Estados Unidos. Son las nuestras y yo te diría que, después de haber participado de algún estudio comparativo, es la mejor.

Funcionaria A

Como parte de un análisis comparativo una de las entrevistadas clave afirma:

En Chile, por ejemplo, hay un sistema de subvenciones que tiene que ver con los resultados de aprendizaje y una serie de cuestiones, en donde Chile llega a la situación que el Estado ayuda más a escuelas que atienden a población más beneficiada, porque los resultados de aprendizaje, por un sinnúmero de situaciones particulares son mejores en chicos que están bien alimentados. Entonces, por eso te digo, el aporte del Estado tiene que ver con el éxito. Nuestro aporte tiene que ver con otra cosa.

Funcionaria A

En la misma línea de análisis, la misma entrevistada clave agrega:

Lo que no tenemos que perder de vista es que las subvenciones sirven a las familias, no a la institución, están pensadas para sostener la elección de los padres desde los padres más vulnerables.

Un análisis en clave sistémica permite inferir que la ley de subsidiariedad provoca dos ejes de tensión en los términos provistos por Levin (2002): a) eficiencia versus equidad y b) libre elección de escuela versus cohesión social. En lo relativo a la eficiencia versus equidad, podríamos argumentar que se alcanza una mayor eficiencia productiva cada vez que las subvenciones estatales a la oferta privada promueven la salida de ciertas familias hacia el sector privado a través de la reducción del costo del arancel escolar. El financiamiento privado de la educación de los hijos por parte de las familias maximiza el gasto educativo por alumno: la misma cantidad de recursos se divide en un porcentaje menor de alumnos en el sector estatal y el sector privado de la educación se financia en parte por el gasto estatal en educación privada y en parte por la erogación familiar en el pago del arancel. La contracara o efecto no deseado es que solo es posible lograr eficiencia productiva a expensas de la equidad; no todos tienen acceso al mismo tipo de educación y se forman circuitos diferenciados en donde los alumnos de menores recursos quedan relegados a las escuelas de gestión estatal y los alumnos de mayores recursos optan por escuelas privadas, bilingües, de doble escolaridad, entre otros.

El segundo eje de tensión se encuentra entre el criterio de libre elección de escuela versus cohesión social: a mayor registro de las preferencias familiares en la oferta educativa, mayor será la diversidad y menor será la cohesión social. Desde esta perspectiva de análisis, podríamos argumentar que para que el criterio de libre elección de escuela se pueda llevar a cabo, tal como lo enuncia el Decreto 2542 de 1991, los sistemas educativos deben proveer una oferta educativa amplia que podría verse plasmada en los siguientes indicadores: arancel escolar, diversidad en la oferta curricular y disponibilidad de información sobre las escuelas (Elacqua,

2012). El efecto no deseado es una menor cohesión social y una mayor desigualdad de oportunidades.

Desde la perspectiva de análisis del sistema educativo en su conjunto, y en los términos propuestos por Narodowski (2008), el constructo de cuasi-monopolio estatal resulta de gran utilidad para comprender el funcionamiento de las subvenciones estatales a las escuelas privadas. Es el mismo Estado que fomenta la ‘salida’ hacia el sector privado a través de la reducción del arancel de las escuelas. La resultante es la conformación de un sistema educativo con un subsector estatal y un subsector privado. Las subvenciones estatales al sector privado (Ley 13.047) a través de la reducción del arancel y la libertad de elección de escuela operan como una garantía a priori de la oferta privada y las posibilidades de elección y permiten una mayor eficiencia del gasto educativo estatal por alumno dado que las familias contribuyen al gasto educativo con aportes y erogaciones particulares. En otras palabras, el cuasi-monopolio estatal del sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires es costo-eficiente toda vez que el esfuerzo fiscal se invierte en el sector estatal y gran parte de las familias renuncian a su vacante en la educación estatal y optan por pagar un arancel escolar en el sector privado, dejando así mayores vacantes para la población más empobrecida. El debate que subyace es dónde debe trazarse el límite entre la obligación del Estado respecto de la educación de los ciudadanos y el derecho de los padres/ madres a elegir la educación de sus hijos.

Un análisis ex post indica que esta ley marca el inicio de un nuevo período en educación que se caracteriza por dos cuestiones: gradual abandono de un modelo monopólico de oferta escolar y el paulatino desarrollo de un sistema de financiamiento público a instituciones privadas y el quiebre del monopolio estatal en la oferta educativa (Narodowski, 2008). Una característica de esta serie de cambios incrementales es el marcado contraste que fue adquiriendo con las antiguas regulaciones aún vigentes del subsector público de gestión estatal. El actual modelo de gobernanza de la educación en Argentina parece haberse alejado del otrora “Estado Educador” del siglo XX (Narodowski & Nores, 2003; Vior & Rodríguez, 2012). El principio de subsidiariedad del Estado en educación constituye una promesa y una garantía de educación privada a precios subvencionados (Narodowski & Moschetti, 2015n) aunque (como en 1947 Perón le dijera a su ministro de Hacienda) con un costo por alumno inferior al del sector estatal.

4.2 Políticas y elección de escuela en la ciudad de Buenos Aires

Además de la Ley 13047 que opera a nivel nacional, en la Ciudad de Buenos Aires, el Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública dependiente del Ministerio de Educación

del Gobierno de la ciudad Autónoma de Buenos Aires (Resolución N° 4776/MEGC/06) establece los conceptos, principios y fines de la educación en general. El objetivo principal de la esta resolución es promover una mayor transparencia y evitar que cada escuela establezca sus propios criterios de selección de matrícula. En línea con lo planteado por Andrada (2008), eran las propias escuelas quienes terminaban por definir la situación en los casos en que hubiera más inscripciones que vacantes disponibles. El reciente trabajo de investigación de Finnegan, Montesinos & Scho (2019) define a los sistemas de distribución de vacantes como “el conjunto de mecanismos implementados por los organismos de gobierno de la educación (sean ellos nacionales, federales, estadales o locales) para dirimir la adjudicación de bancos en escuelas específicas entre los aspirantes a ocuparlos” (p.10).

El artículo 30 y 31 de esta Resolución establece los requisitos y formas de inscripción en el nivel secundario para los colegios de gestión estatal. El modo de inscripción es online a partir de 2013 para las 13 orientaciones⁶ y toma como principal punto de referencia el domicilio de residencia del aspirante, aunque también entran en juego otros factores tales como: a) haber concurrido a una escuela de gestión estatal el año anterior, b) tener hermanos cursando en la escuela, c) si el padre/madre/adulto responsable se desempeña como Personal en la escuela a la que se preinscribió o d) la ausencia de oferta estatal en la modalidad elegida en su zona de residencia⁷. Más específicamente, el artículo 31 estipula que: “Los aspirantes que no obtuvieran vacante en el establecimiento elegido serán reubicados de otro considerando la proximidad domiciliar y la modalidad elegida”. Mediante este sistema los padres/ madres pueden agregar opciones de escuelas, e incluso darle prioridad, pero lo que no pueden hacer es quitar o eliminar las opciones que les han sido asignadas por sistema.

En términos generales, el sistema de asignación de vacantes opera bajo tres variables: (a) una cantidad determinada de escuelas posibles por familia, (b) asignación de vacantes de acuerdo a criterios que no son públicos y (c) la posibilidad de agregar opciones y otorgarles prioridad a esas opciones agregadas. La combinación de estas tres variables es lo que le da forma al actual sistema. La resultante de este sistema de asignación de vacantes, tanto el anterior como

⁶ Resolución del Consejo Federal de Educación N° 142/11: aprueba los marcos de referencia para las orientaciones de la Educación Secundaria de: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Artes y Lenguas. Resolución del Consejo Federal de Educación N° 156/11: aprueba marco de referencia para la orientación de Turismo. Resolución del Consejo Federal de Educación N° 190/12: aprueba los marcos de referencia para las orientaciones Agrario/Agro, Ambiente e Informática.

⁷ Información provista por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/secundario>

el posterior a la resolución de 2006, es la conformación de subsector estatal pero no en términos de provisión únicamente sino en términos de elección. Las escuelas públicas de gestión estatal en la ciudad de Buenos Aires están sujetas a regulaciones de zonificación, lo cual excluye la posibilidad de libre elección de escuela por parte de los padres/ madres y operan bajo una lógica burocrática y centralizada, escenificada en la inscripción online (Narodowski & Andrada, 2002; Andrada, 2008; Veleda, 2007). Asimismo, un rasgo coyuntural, pero de gran peso, es el hecho que las escuelas estatales en la actualidad presentan mayores índices de conflictividad gremial que sus pares privadas (Narodowski, Moschetti & Alegre, 2016) y esto tiene un impacto en la cantidad de días de clases y marca la diferencia entre escuelas abiertas y escuelas cerradas. La ausencia de paros en el sector privado de la educación podría explicarse por la mayor libertad que gozan las escuelas privadas para contratar y/o despedir a los docentes y mayor autonomía para la toma de decisiones en general (Narodowski, Moschetti & Alegre, 2016).

Así, la aplicación de esta resolución solo al sector de escuelas de gestión estatal coadyuva a la conformación de circuitos en donde la libertad de elección está dada para aquellos sectores que pueden afrontar el costo de una escuela privada. En otras palabras, en un contexto educativo donde no hay políticas explícitas públicas pro-elección de escuela, ni transparencia sobre la calidad o resultados, la libre elección de escuela privada opera y se manifiesta a través de la interacción social y las relaciones sociales entre padres/ madres que se transforman en un mecanismo decisivo para obtener información acerca de las escuelas.

4.3 Subvenciones estatales a escuelas privadas en la ciudad de Buenos Aires

La distribución de las subvenciones estatales y sus respectivos porcentajes en las escuelas privadas tiene su impacto en las oportunidades de elección de escuela. Las escuelas privadas, con o sin subvención operan por fuera de la Resolución N° 4776/MEGC/06 que establece las pautas y requisitos de inscripción en el nivel secundario. En términos generales, las escuelas privadas operan bajo una lógica neoinstitucionalista que permiten la libre elección de escuela por parte de los padres/madres y gozan de cierta autonomía para la toma de decisiones, entre las cuales se encuentran la posibilidad de una oferta pedagógica diferenciada, contratación y despido del personal docente, entre otras (Bartlett, 1993). Además, la supervisión de este conjunto de escuelas depende de organismos paralelos de gestión educativa, aunque dentro de la supervisión general del Ministerio de Educación de cada provincia (Mezzadra & Rivas, 2010; Morduchowicz, 2001; Narodowski & Moschetti, 2015b). Por consiguiente, la

distribución de las las subvenciones estatales en el sector privado en la ciudad de Buenos Aires es un factor clave para entender la actual conformación del mapa escolar y elecciones posibles.

La siguiente tabla muestra la distribución de las subvenciones estatales en el sector privado en la ciudad de Buenos Aires para el año 2014. Se toma esta fecha como proxy dado que es la última información disponible y no parecen existir cambios sustantivos en las designaciones de subvenciones estatales al sector privado.

Tabla 5. Nivel de educación secundario. Distribución de matrícula y cantidad de escuelas con subvención y sin subvención del Estado. Ciudad de Buenos Aires. 2014

Tipo	Matrícula Escolar		Escuelas		Promedio de alumnos por escuela
	Nº	%	Nº	%	
Con subvención	77.728	85%	275	78%	283
Sin subvención	13.318	15%	77	22%	173
Total	91.046		352		259

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la DGEGP– Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

De un total de 352 escuelas secundarias privadas, el 78% recibe algún tipo de subvención y solo 22% no percibe aporte. Si analizamos la matrícula escolar, el 85% de los alumnos de las escuelas privadas perciben una reducción en el arancel escolar producto de las subvenciones estatales y solo 15% va a escuelas privadas sin aportes. Si analizamos con un mayor grado de detalle y profundidad podemos observar un panorama más complejo, tal como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6. Nivel de educación secundario. Distribución de matrícula y cantidad de escuelas según su porcentaje de subvención estatal. Ciudad de Buenos Aires. 2014

Tipo	Matrícula Escolar		Escuelas		Promedio de alumnos por escuela
	Nº	%	Nº	%	
0	13.318	15%	77	22%	173
40 al 70	24.220	27%	84	24%	288
80 al 100	53.508	59%	191	54%	280
Total	91.046		352		258

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la DGEGP– Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

De un total de 352 escuelas secundarias privadas, 191 reciben subvenciones estatales entre 80-100%; 84 escuelas reciben subvenciones que oscilan entre 40 y 70%; y 77 escuelas no perciben aportes. En términos porcentuales, el 54% de las escuelas reciben aportes entre 80 y

100%; 24% del total de las escuelas secundarias privadas reciben aportes entre 40 y 70 % y 22% no percibe aportes. Esta distribución de los aportes tiene impacto sobre el arancel escolar dado que estipula un tope. A pesar de estar todas dentro del universo de escuelas privadas, el 54% del total de las escuelas tendrá un arancel reducido comparado con el 22% de las escuelas sin aportes e incluso queda un margen (24%) para escuelas de arancel intermedio que son las escuelas que perciben aportes entre 40 y 70 %. Si comparamos con las subvenciones a las escuelas primarias privadas en la ciudad de Buenos Aires podemos observar algunas similitudes.

Tabla 7. Nivel de educación primario. Distribución de matrícula y cantidad de escuelas según porcentaje de subvención estatal. año 2014. Ciudad de Buenos Aires.

Tipo	Matrícula escolar		Escuelas		Promedio de alumnos por escuela
	% aporte	Nº	%	Nº	
0	28.717	22%	109	26%	263
40 a 70	31.120	24%	91	22%	342
80 a 100	72.581	55%	213	52%	341
Total	132.418		413		321

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la DGEGP- Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires.

De un total de 413 escuelas primarias privadas, 213 (52% de las escuelas) reciben aportes estatales entre 80 y 100 % destinados al salario docente, 91 escuelas (que representan el 22% del total de las escuelas privadas) reciben aportes que oscilan entre 40 y 70% y 109 escuelas, que representan el 26%, no reciben ningún tipo de aporte. En general, el 74% del total de escuelas privadas recibe algún tipo de aporte. Si analizamos la matrícula escolar, de un total de 132.418 alumnos en escuelas primarias privadas, 103.701 alumnos van a escuelas con aporte (78%) y solo 28.717 concurren a escuelas sin aportes (22%). Estas diferencias tienen su impacto en el comportamiento de la demanda. La siguiente tabla muestra el crecimiento de la elección de escuela privada a partir de 1940. Si bien este comportamiento podría explicarse desde la perspectiva de las preferencias familiares, la serie de modificaciones y desregulaciones al sector de educación privada desde 1947 en adelante habilitan la libre elección de escuela a menor costo a partir de la reducción del arancel y eso podría ser entendido como un incentivo o fomento de la educación privada. Sin embargo, esta interpretación debe ser leída en términos relativos principalmente porque la elección de escuela privada en la ciudad de Buenos Aires muestra un notable crecimiento en los últimos 7 años.

Tabla 8. Crecimiento de la elección de escuela secundaria privada 2011-2018. Ciudad de Buenos Aires.

Año	Matrícula secundario-privada	% del total
2011	88.741	49%
2012	88.926	49%
2013	90.656	49,6%
2014	91.953	50%
2015	93.477	50,7%
2016	94.750	51%
2017	97.190	51,7%
2018	99.182	52%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la DGEGP- Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires.

En lo que respecta a la ciudad de Buenos Aires, se puede observar una variación de 3 puntos porcentuales, con un crecimiento mayor a partir de 2013. Si comparamos a nivel nacional (ver Tabla 9), podemos observar que la mayor variación ocurrió en los años 2009, 2012 y 2015.

Tabla 9. Crecimiento de la elección de escuela secundaria privada 2007-20018. Nación

Año	Matrícula	Variación matrícula	Variación %
2008	994.585	16.061	1,64%
2009	1.019.895	25.310	2,54%
2010	1.021.672	1.777	0,17%
2011	1.037.610	15.938	1,56%
2012	1.078.239	40.629	3,92%
2013	1.099.663	21.424	1,99%
2014	1.110.138	10.475	0,95%
2015	1.139.748	29.610	2,67%
2016	1.103.332	-36.416	-3,20%
2017	1.124.699	21.367	1,94%

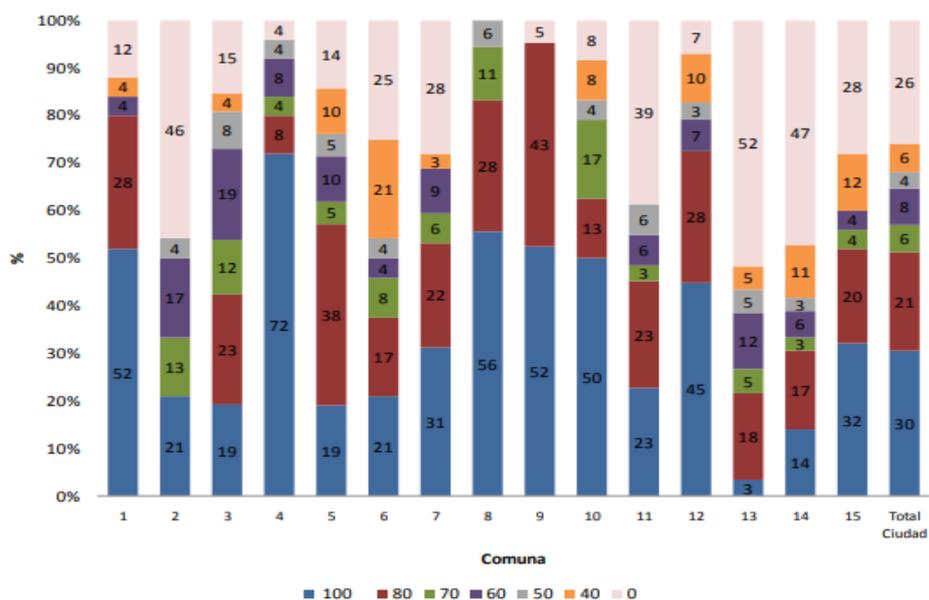
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la DiNIECE – Ministerio de Educación de la Nación

En lo que respecta al nivel secundario, el crecimiento a nivel nación podría explicarse a partir de la obligatoriedad de la escuela secundaria con la introducción de la Ley de Educación Nacional N° 26206. Las personas que no estaban dentro del nivel secundario eran principalmente jóvenes de menores recursos y en términos generales los sectores medios y altos ya estaban dentro de la escuela secundaria.

Si vinculamos el Índice de Vulnerabilidad Social (IVS) de las comunas con las subvenciones estatales que cada comuna recibe se puede observar que las comunas socioeconómicamente más vulnerables cuentan con una mayor proporción de subvenciones,

mientras que las comunas con IVS bajo prácticamente no reciben subvenciones, como es el caso de la Comuna 13.

Gráfico 1. Subvenciones por comuna



Fuente. Montoya, S., & Frugoni, M. L. (2016).

De todas las comunas, la Comuna 4 es la que recibe mayor proporción de subvenciones del 100%, las Comunas 1, 8 y 9, están en segundo lugar con aportes del 80%. En contraposición, las Comunas 2, 13 y 14 son las que menos aportes reciben.

Como pudo observarse, las subvenciones del Estado a las escuelas privadas juegan un rol importante en la determinación del tipo de oferta escolar y las elecciones posibles. La distribución de las subvenciones marca los escenarios posibles de elección. Lejos de ser un mercado educativo, las opciones de oferta escolar son: escuelas con arancel cero o arancel alto para las escuelas laicas y aranceles graduales que tienden a capturar a las clases trabajadoras o medias en ascenso que son escuelas confesionales, en su gran mayoría católicas.

Un análisis contra factual indicaría que de eliminar las subvenciones gran parte de la matrícula emigraría al sector de gestión estatal. Esto implicaría un aumento del presupuesto para afrontar el gasto de una mayor cantidad de docentes dado el incremento de la matrícula, la compra o alquiler de edificios que funcionen como escuelas y un mayor gasto en términos generales. Para el Estado Educador, los alumnos en las escuelas privadas son más ‘baratos’.

Si bien las subvenciones estatales permiten una reducción del arancel escolar, no debe inferirse que esta reducción resulte necesariamente un incentivo para las familias. Las escuelas subvencionadas podrían no ser una opción. Esto implica que, en la actual conformación de la oferta escolar, nos encontramos por un lado con diversos tipos de escuelas sujetas a diferentes normativas y micro regulaciones evidenciadas en decretos en función del porcentaje de subvención estatal, y por otro lado con el cúmulo de preferencias familiares de elección de escuela que proveen de contenido y sentidos a las variables estructurales que configuran un modo específico de gobernanza de la educación (Moschetti, 2015; Narodowski, Moschetti & Alegre, 2016; Narodowski et al., 2016). La puesta en acto de las políticas que habilitan los procesos de elección de escuela implica, para el caso de ciudad de Buenos Aires, que las familias pueden elegir escuela privada o pueden elegir el sistema estatal, cosa que no significa elegir escuela específicamente; la escuela pública suele mayormente no elegirse: se asiste a la escuela del área de residencia. Elegir el sistema estatal implica elegir el proveedor. Elegir escuela privada implica elegir la institución o establecimiento escolar; el sector privado permite elegir qué tipo de escuela privada y requiere un determinado capital económico por parte de las familias. En este sentido, los procesos familiares de elección de escuela podrían ser entendidos como un epifenómeno de las garantías establecidas en la Ley 13.047 que avalan la libre elección de escuela para los sectores que poseen el capital económico o social para hacerlo. Estos procesos de libre elección de escuelas se resignifican por el marcado contraste con el sector estatal que sigue operando bajo una lógica monopólica y burocrática, una suerte de Estado Educador que distribuye alumnos en escuelas por zona de residencia (Andrada, 2008). En lo que refiere específicamente a las motivaciones, valores y argumentos de elección de escuela se describirán con más detalle en los siguientes capítulos.

En general, los procesos de elección de escuela están delimitados y demarcados en el nivel meso por el texto en el que operan -mapa escolar de escuelas posibles que refiere a la oferta de escuelas tanto públicas como privadas, y en el nivel macro por el contexto que habilita la elección de escuela que hace referencia a las leyes o regulaciones que permiten que la elección sea posible. En el nivel micro, el de los individuos o padres/ madre selectores de escuela, la libertad de elección está dada solo para aquellos sectores que pueden afrontar el gasto del arancel escolar o poseen el capital social o cultural suficiente para gestionar becas en las instituciones educativas. Los sectores más vulnerables quedan relegados a la escuela pública. Si observamos el comportamiento de la demanda por quintil de ingreso, podemos observar que, tanto para el

nivel primario como para el nivel secundario, la escuela pública se ha convertido en la escuela de los sectores más vulnerables, mientras que el 30/40% del quintil más rico elige escuela privada.

Tabla 10. Estudiantes en el sector público por quintil de ingreso. Nación

		Primary school					Secondary school					
		Equivalentized income quintiles					Equivalentized income quintiles					
Total		1	2	3	4	5	Total	1	2	3	4	5
EPH-C												
2003-II	76,0	93,6	86,4	70,5	59,2	31,8	75,8	89,8	84,1	78,0	61,6	43,0
2017-I	70,7	81,6	82,4	73,0	55,0	30,0	74,7	83,8	86,9	77,0	62,4	39,5

Fuente: Socio-economic Database for Latin America and the Caribbean (CEDLAS and the World bank). 2017

Si analizamos la escuela primaria privada, podemos observar que el sector estatal solo creció en el tercer quintil respecto de 2003. Esto puede explicarse por una pérdida del poder adquisitivo de las familias y/o por una cuestión ideológica de elección de escuela pública (Narodowski & Gottau, 2017). El menor porcentaje de alumnos del primer quintil en el sector estatal puede interpretarse como una fuga del sistema educativo. Para el caso del nivel secundario, se puede observar un crecimiento del sector estatal solo en los quintiles 2 y 4. El crecimiento del segundo quintil puede explicarse por el carácter inclusivo de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que plantea la obligatoriedad del nivel secundario. Los alumnos de los quintiles de mayores ingresos ya estaban en la escuela secundaria, y los recién llegados al nivel secundario eran alumnos de sectores más vulnerables -primero y segundo quintil- que entraban en la escuela secundaria pública. El decrecimiento de los alumnos del primer quintil de nivel secundario en el sector estatal puede explicarse directamente por abandono o deserción. Es muy poco probable que alumnos pertenecientes a este sector de ingresos opten por salir del sector estatal y decidan abonar un arancel mensual escolar. El crecimiento del sector estatal por parte de alumnos pertenecientes al cuarto quintil puede explicarse por una baja en el poder adquisitivo de los padres/ madres que antes enviaban a sus hijos a escuelas privadas o por la elección de escuela como un acto de resistencia e identidad estatalista (Narodowski & Gottau, 2017).

El anterior análisis sugiere que la política de subsidiariedad incide críticamente en el nivel meso de la oferta escolar en dos aspectos: (a) las características de la provisión escolar y (b) la conformación de circuitos diferenciados. Las características de la oferta escolar determinan el monto del arancel o la ausencia del mismo en el caso de las escuelas de gestión estatal o las escuelas privadas con 100% de financiamiento estatal. Por otra parte, la distribución geográfica de las escuelas públicas y privadas con o sin subvenciones, en las diversas comunas hace que cierto tipo de escuelas sean más accesibles que otras según zona de residencia. Una mayor inequidad y segregación parecieran ser la resultante de la actual configuración del sistema educativo en la ciudad de Buenos Aires. Este contexto altamente segregado conforma el escenario político-educativo en el cual tienen lugar los procesos familiares de elección de escuela.

En vista que el proceso de toma de decisiones se sitúa en contextos específicos (Ben-Porath, 2009), podríamos argumentar que la habilidad de obtener información y las oportunidades de tomar “buenas decisiones” en lo que respecta a la elección de la institución escolar se encuentra con los límites del contexto en cual se toma la decisión, que refieren a los límites externos. Asimismo, los diferentes grados de reflexividad por parte de los padres/ madres en el proceso de toma de decisiones acerca de la escuela que quieren para sus hijos, límites internos, tienden a resignificar las diferentes formas en que los padres/ madres perciben los límites externos. Esto implica que, incluso aplicando las mismas lógicas y estrategias de elección, padres/ madres pertenecientes a distintos sectores sociales, lleguen a distintos resultados (Bell, 2009a).

CAPITULO 5

MAPA ESCOLAR Y LÓGICAS DE ACCION INSTITUCIONALES

La oferta privada de educación crea el escenario de elecciones posibles y produce un quiebre con el concepto del Estado como único agente educador. En términos generales, y como ya se mencionó anteriormente, en Argentina la oferta escolar se divide en escuelas de gestión estatal y escuelas de gestión privada. En Argentina, el sector privado y el sector público son vulnerables a distintos tipos de regulaciones. Estas diferencias comprenden varios aspectos, pero todas tienen un fuerte eje en la autonomía para la toma de decisiones en general y en particular refieren a la contratación o despido del personal, requerimientos de inscripción, materias y horarios de clase.

Por un lado, las escuelas de gestión privada son unidades de toma de decisión relativamente independientes de las burocracias estatales. Asimismo, las escuelas de gestión privada ofrecen una mayor diversidad pedagógica y gozan en algunos casos de mayor prestigio social, al menos en términos de percepción. Por el contrario, las escuelas públicas son instituciones fuertemente reguladas por el estado central y gozan de escasa autonomía para la toma de decisiones (Narodowski, 2002; 2008; Narodowski & Nores, 2003; Veleda, 2007). Además, están sujetas al reglamento de inscripción online, regulaciones de zonificación y limitadas por el presupuesto estatal.

El sector estatal de oferta educativa comprende también establecimientos de prestigio académico (Orellana, et al., 2018) aunque está mayormente afectado por actividades gremiales que inciden negativamente sobre el número de clases. Sin embargo, ni el sector privado ni el público podrían describirse como sectores homogéneos en su interior. En lo que respecta a las escuelas privadas, existe una marcada diferenciación en lo relativo a la orientación que puede ser religiosa o laica y una diferenciación gradual respecto de los distintos aranceles. Por su parte, sus pares estatales muestran una gran diversidad no respecto de la orientación o arancel sino respecto de la composición socioeconómica de los alumnos de acuerdo a la zona de residencia de los alumnos (Beech & Gottau, 2018).

El objetivo de este capítulo es analizar la oferta educativa escolar para los niveles primario y secundario en la Ciudad de Buenos Aires y la implicancia de esta oferta escolar en los procesos familiares de elección de escuela secundaria y en los procesos de segregación y autosegregación inherentes a la elección escolar. Se utilizó un criterio multi-nivel para la

recolección de información acerca de la provisión educativa en la ciudad de Buenos Aires: por tipo de gestión (estatal/privada); por orientación (laica/religiosa) y por ubicación geográfica (escuela/comuna). Por lo tanto, en este capítulo haremos un análisis en dos dimensiones. Una primera dimensión que es concreta y tangible y comprende la descripción de las características de la oferta escolar para los niveles primario y secundario en la ciudad de Buenos Aires, el análisis de la distribución geográfica de las escuelas y las estrategias de posicionamiento y lógicas de acción de las escuelas para la captura de matrícula. La segunda dimensión examina la implicancia de esta oferta escolar en los procesos familiares de elección de escuela secundaria. Este análisis se realiza no desde la perspectiva de un mercado educativo, porque no es el caso de la Argentina, si no en el marco del contexto institucional y las políticas que permiten la libre elección de escuela.

5.1 Características de la oferta escolar

La oferta educativa escolar en la ciudad de Buenos Aires está determinada a grandes rasgos por tres variables: (a) modalidad de gestión (público/ privado); (b) orientación (religiosa/laica) y (a) arancel. Esto tiene un impacto en la composición socioeconómica de la matrícula de la escuela. Esta subdivisión en términos de composición socioeconómica de los alumnos también podría darse dentro del sector estatal dado que la asignación de vacantes a escuelas públicas está determinada en gran parte por la zona de residencia. En términos generales, la oferta escolar en la ciudad de Buenos Aires puede explicarse en el siguiente cuadro de doble entrada.

Cuadro 4. Oferta escolar en Ciudad de Buenos Aires según modalidad de gestión y orientación.

	Gestión		
Orientación	Estatal	Privadas con subvención	Privadas sin subvención
Laica	V	X	V
Confesional	X	V	V

Fuente: elaboración propia en base al Anuario estadístico 2018.

Un primer análisis de las elecciones posibles nos invita a pensar que la matriz de elección está demarcada por la modalidad (estatal-privada), la orientación (confesional o laica) y el arancel (alto-bajo). Si las preferencias son de índole religiosa, el abanico cubre escuelas de bajo costo o escuelas de elite en función del costo del arancel escolar. La opción de educación no religiosa ofrece escuelas laicas privadas con arancel alto y arancel medio o escuelas de

gestión estatal sin arancel. Las escuelas laicas privadas son una opción posible solo para aquellas familias que puedan afrontar el costo del arancel escolar. La vía estatal no permite elección, corresponde ir a la escuela asignada según zona de residencia. En línea con lo estipulado por la Ley Educación Nacional (N° 26.206) todas las escuelas son públicas y difieren en tanto gestión privada o estatal.

En la ciudad de Buenos Aires las escuelas de gestión estatal son laicas y la composición socioeconómica de la población que asiste tiende a estar demarcada por dos factores: (a) el nivel socioeconómico de la comuna en la cual se encuentra la escuela (Veleda, 2007) y (b) las preferencias familiares de elección de escuela estatal por parte de sectores medios y medios altos que -incluso no siendo estadísticamente representativos- conforman una contra tendencia en relación al posicionamiento mayoritario de las familias de clase media (Narodowski & Gottau, 2017). Dentro de la oferta educativa de gestión estatal se encuentran las escuelas secundarias dependientes de la Universidad de Buenos Aires. Estas escuelas son consideradas de ‘elite’ pero en este caso no se debe al costo del arancel precisamente, sino más bien a la modalidad de ingreso. Las escuelas secundarias dependientes de la Universidad de Buenos Aires poseen examen de ingreso eliminatorio y tienen además un cupo limitado de matrícula. Los alumnos aspirantes a estas escuelas deben comenzar un curso preparatorio que coincide con la cursada del último año de la escuela primaria. Aunque las escuelas dependientes de la Universidad de Buenos Aires no cobran arancel, el curso preparatorio que tiene una duración de 10 meses cobra una cuota mensual similar a una escuela privada de elite.

En cuanto a la oferta educativa privada, el análisis de la oferta y las opciones es un tanto más complejo. El sector privado tiene una larga tradición en Argentina y presenta una gran heterogeneidad, marcada en términos generales por tres factores: oferta pedagógica., arancel y niveles educativos ofrecidos. La oferta pedagógica es amplia y variada. Hay escuelas de diversas religiones -católicas, judías, evangélicas y musulmanas; escuelas pertenecientes a comunidades de inmigrantes -italianas, inglesas, japonesas, escocesas, entre otras; escuelas experimentales que responden a modelos Waldorf, progresistas o constructivistas. En lo relativo al arancel, existe una amplia gama de opciones que varía en función del porcentaje de subvención estatal otorgado. Por un lado, están las escuelas de bajo costo, con subvención estatal cuyo porcentaje varía entre 80-100% (Morduchowicz, 2005) y son por lo general escuelas religiosas católicas que ofrecen los tres niveles educativos- inicial, primaria y secundaria. Por otro lado, están las

escuelas que reciben un porcentaje menor de subvención estatal (40-80%) o no lo reciben y son escuelas consideradas de elite por el costo del arancel escolar.

Si bien un primer análisis de la oferta nos invita a pensar que la principal diferencia viene dada por el arancel, la modalidad (público-privado), y la orientación (confesional o laica), es interesante analizar también los niveles educativos ofrecidos por la escuela desde el punto de vista de las elecciones posibles. Un tipo de elección posible son las escuelas que ofrecen los tres niveles, inicial, primario y secundario. En estos casos hay una primera elección en el nivel inicial o primario y en última instancia los padres/ madres o los propios hijos optan por salir de esa escuela, pero la tendencia es a permanecer en la misma institución en los tres niveles. Las escuelas primarias que ofrecen solo ese nivel tienden a marcar trayectorias diferentes dado que los padres/ madres se ven obligados a elegir escuela secundaria al finalizar la escuela primaria. Las trayectorias posibles para la elección de escuela secundaria, son las siguientes: (a) escuela secundaria privada confesional (católica), arancel de bajo costo y oferta de los tres niveles educativos; (b) escuela secundaria privada confesional (no necesariamente católica), arancel de alto costo y oferta de los tres niveles educativos, o un solo nivel en algunos casos; (c) escuela secundaria privada laica, arancel de alto costo y con oferta de los tres niveles educativos; (d) escuela secundaria privada laica, arancel de alto costo y sin continuidad en los tres niveles educativos; (e) escuelas privadas laicas de costo medio y con variedad en los niveles educativos; (f) escuela secundaria estatal, sin arancel y ubicadas en comunas de nivel socioeconómico alto; (g) escuela secundaria estatal sin arancel ubicadas en comunas de socioeconómico bajo; (h) escuela secundaria estatal dependiente de la Universidad de Buenos Aires.

Este contexto de oferta educativa de nivel secundario marca los límites de las elecciones posibles. Quienes no desean una educación religiosa para sus hijos tendrán tres opciones: escuelas laicas privadas con arancel medio o alto⁸, escuelas de gestión estatal o escuelas dependientes de la Universidad de Buenos Aires. Las escuelas laicas privadas son una opción posible solo para aquellas familias que puedan afrontar el costo del arancel escolar que no siempre es alto. En cuanto a las escuelas dependientes de la Universidad de Buenos Aires, tienen un cupo limitado de vacantes y este depende de un riguroso examen de ingreso. Por su parte, los padres/ madres que deseen educar a sus hijos en un contexto educativo religioso

⁸ Se toma como referencia de costo alto a un arancel que parte de 20.000 pesos argentinos por mes, equivalente a 300 dólares mensuales de acuerdo a la cotización del dólar oficial de 25 de enero de 2020.

podrán optar por escuelas de bajo costo o escuela de elite en función del costo del arancel escolar.

5.2 Distribución geográfica de la oferta escolar

La actual distribución de la oferta escolar para nivel primario y secundario en la ciudad de Buenos Aires permite a ciertas familias -principalmente a los sectores socioeconómicos medios y altos- ejercer el derecho de libre elección de escuela. La desigual distribución de las escuelas en las 15 comunas que conforman la ciudad de Buenos Aires tiene implicancias en los procesos familiares de elección de escuela y en los procesos de segregación y autosegregación escolar. De aquí se desprende que cierto tipo de escuelas sean más o menos accesibles dependiendo de la comuna de residencia.

Un primer análisis que resulta de interés es la distribución de la matrícula y la cantidad de escuelas por tipo de gestión. Si analizamos la oferta educativa en la ciudad de Buenos Aires para el nivel primario podemos observar que hay una distribución relativamente equitativa de las escuelas según tipo de gestión.

Tabla 11. Educación común nivel secundario. Unidades educativas y alumnos matriculados por sector de gestión según año. Ciudad de Buenos Aires. 2018

Año	Unidades educativas				Alumnos matriculados				
	Total	Sector de gestión			%	Total	Sector de gestión		%
		Estatal	Privada	Privada/ estatal			Estatal	Privada	
1998	940	449	491	0.52	268.847	151.182	117.665	0.43	
2018	881	457	424	0.48	285,497	147.164	138.333	0.48	

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 1998/2018.⁹

De un total de 881 escuelas para nivel primario, 457 son de gestión estatal y 424 son de gestión privada. Del total, 589 ofrecen solo nivel primario sin continuidad en el nivel

⁹ En el sector privado existen algunas unidades educativas que cuentan con planes de estudio con una duración que no coincide con los siete años del nivel primario y los cinco del nivel medio. Hasta el año 2004 inclusive, los alumnos que asistían a estos planes especiales eran consignados en el nivel declarado por el establecimiento. A partir del año 2005, y solo a los fines estadísticos, estos planes se han homologado con la organización curricular vigente en el resto del sistema de la ciudad de Buenos Aires, es decir de primero a séptimo grado y de primero a quinto año. Por ende, parte de la matrícula que hasta el año 2004 se había incluido en el nivel medio, a partir del mencionado año se consigna como parte del nivel primario.

secundario, de las cuales 157 pertenecen a gestión privada y 432 a gestión estatal¹⁰ (Indec, 2018). Si distribuimos el total de alumnos (285.497) en el total de escuelas primarias, ambas gestiones, obtenemos un promedio de 324 alumnos por escuela. Si distribuimos los alumnos por cantidad de escuelas en el sector estatal (147.164 alumnos /457 escuelas) obtenemos un promedio de 322 alumnos por escuela de gestión estatal.

De manera similar, el sector privado (no es posible desagregar por orientación - laico/confesional) cuenta con 138.333 alumnos y 424 escuelas, lo cual arroja un promedio de 326 alumnos por escuela de gestión privada. Si comparamos con 1998, encontramos que en la ciudad de Buenos Aires la cantidad de escuelas primarias ascendía a 940; considerando el total de alumnos para 1998 obtenemos un promedio de 286 alumnos por escuela. Si analizamos por sector de gestión para el año 1998, podemos observar que el sector estatal contaba 8 escuelas menos que en la actualidad y un promedio de 336 alumnos; mientras que en 1998 el sector privado contaba con 69 escuelas más que en la actualidad y un promedio de 239 alumnos por escuela. El aumento del promedio de alumnos de escuela privada podría explicarse en mayor medida por la reducción en la cantidad de escuelas primarias privadas (69 escuelas menos) y en menor medida por el aumento de la matrícula - 117.665 alumnos en 1998 y 136.437 en 2016. En cuanto al sector estatal, el promedio de alumnos por escuela bajó y este fenómeno se explica en mayor medida por un decrecimiento de la matrícula -151.182 alumnos en 1998 y 145.214 en 2016, y en menor medida por un aumento de la cantidad de escuelas primarias estatales (8 escuelas más). La siguiente tabla permite observar la actual distribución de la matrícula por comuna y tipo de gestión.

Tabla 12. Educación común de nivel primario. Alumnos matriculados por sector de gestión según comuna. Ciudad de Buenos Aires. 2018.

Comuna	Total	Total Estatal	Total Privado	% Privado/ Estatal
Total	285.497	147.164	138.333	48%
1°	17,287	9,456	7,831	45%
2°	9,952	3,372	6,580	66%
3°	18,240	9,638	8,602	47%
4°	27,078	19,188	7,890	30%
5°	13,973	6,433	7,540	54%
6°	15,502	6,458	9,044	60%
7°	20,230	11,181	9,049	45%
8°	27,478	19,117	8,361	30%
9°	22,651	12,138	10,513	46%

¹⁰ Información provista por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación. Último acceso 25/01/2020 2017: <http://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/formulario-para-solicitar-informacion>

10°	18,047	10,318	7,729	42%
11°	19,824	9,757	10,067	50%
12°	19,569	9,247	10,322	53%
13°	23,738	6,351	17,387	73%
14°	18,591	7,149	11,442	61%
15°	13,337	7,361	5,976	45%

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2018.

El análisis de la distribución de la matrícula según tipo de gestión nos permite observar que el promedio de distribución de alumnos es medianamente equitativo para el total. Sin embargo, la irregular distribución de escuelas según tipo de gestión por comuna implica que la zona de residencia marca trayectorias escolares diferenciadas salvo que los padres/ madres o adultos responsables de los niños posean recursos suficientes para enviarlos en transporte público/privado o llevarlos en auto al colegio de su elección. Para el nivel secundario en muchos casos los alumnos viajan solos y esa autonomía tiende a compensar la desventaja en la desigual distribución de escuelas por comunas. Al desagregarlo por comuna se evidencia una mayor concentración de matrícula en las escuelas de gestión privada en las Comunas 2, 5, 6, 13 y 14.

Tabla 13. Educación común de nivel primario. Unidades educativas y matrícula por sector de gestión según comuna. Ciudad de Buenos Aires. 2018

Comuna	Total Unidades educativas	Estatal Unidades educativas	Privado Unidades educativas
Total	881	457	424
1°	51	27	24
2°	35	10	25
3°	53	28	25
4°	80	54	26
5°	42	19	23
6°	44	20	24
7°	67	34	33
8°	49	33	16
9°	64	40	24
10°	60	37	23
11°	71	40	31
12°	72	37	35
13°	75	23	52
14°	61	22	39
15°	57	33	24

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2018.

Al desagregar la cantidad de escuelas por comuna se puede observar que la comuna con mayor oferta de escuelas es la comuna 4 y coincide con la comuna de mayor cantidad de

escuelas primarias de gestión estatal. Por su parte, la Comuna 13 (Núñez, Belgrano y Colegiales) ofrece casi igual cantidad de escuelas primarias pero el 70% de esa provisión es de gestión privada. Un caso similar ocurre en la Comuna 14 (Palermo) donde se puede observar una oferta de 39 escuelas privadas y 22 escuelas estatales¹¹. Esto implica que de acuerdo a la zona de residencia las opciones de elección difieren ampliamente. El panorama cambia si, por ejemplo, lo comparamos con la oferta educativa para nivel secundario¹².

Tabla 14. Educación común de nivel secundario. Unidades educativas y matrícula por sector de gestión según comuna. Ciudad de Buenos Aires. 2018

Comuna	Total		Estatal		Privado	
	Unidades educativas	Matrícula	Unidades educativas	Matrícula	Unidades educativas	Matrícula
Total	490	189,692	150	90,510	340	99,182
1°	34	15,688	13	8,520	21	7,168
2°	24	6,570	5	2,799	19	3,771
3°	36	14,529	13	8,579	23	5,950
4°	38	15,123	18	10,175	20	4,948
5°	27	12,917	9	4,877	18	8,040
6°	30	12,943	9	6,544	21	6,399
7°	33	11,192	9	5,913	24	5,279
8°	28	13,563	13	8,147	15	5,416
9°	27	15,293	10	7,132	17	8,161
10°	28	12,101	9	5,929	19	6,172
11°	32	11,399	8	4,351	24	7,048
12°	39	11,413	11	4,152	28	7,261
13°	53	19,180	8	5,837	45	13,343
14°	40	10,733	8	4,103	32	6,630
15°	21	7,048	7	3,452	14	3,596

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2018.

La información recolectada para nivel secundario evidencia que el total de la oferta educativa para este nivel asciende a 490 escuelas para un total de 189.692 alumnos (promedio 387 alumnos por escuela), mientras que el total de oferta educativa para nivel primario es de 881 para un total de 285.599 alumnos (promedio 324 alumnos por escuela). Sin embargo, la diferencia radica en la distribución por comuna. Por un lado, las Comunas 4, 12, 13 y 14 presentan una mayor cantidad de oferta educativa, aunque la Comuna 13 y 14 muestran una gran

¹² Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2018

diferencia entre la oferta privada y la estatal: 45 escuelas privadas y 8 estatales y 32 escuelas privadas y 8 estatales respectivamente. Es a su vez interesante analizar la matrícula por año de nivel primario. El total de alumnos en 7mo grado es de 39.296 aunque distribuidos en forma irregular según comuna.

Tabla 15. Educación común de nivel primario, ambos sectores. Alumnos matriculados por grado según comuna. 2018

Comuna	Total	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
Total	285,497	40,745	42,300	41,836	41,184	39,369	39,521	40,245
1°	17,287	2,518	2,581	2,623	2,461	2,377	2,328	2,364
2°	9,952	1,461	1,457	1,494	1,424	1,344	1,376	1,396
3°	18,240	2,705	2,717	2,630	2,687	2,468	2,475	2,547
4°	27,078	3,922	4,073	4,020	3,933	3,703	3,717	3,651
5°	13,973	1,987	2,148	2,023	1,980	1,874	1,870	2,091
6°	15,502	2,157	2,274	2,253	2,205	2,208	2,150	2,255
7°	20,230	2,905	3,043	2,983	2,969	2,753	2,826	2,728
8°	27,478	4,052	4,231	4,092	3,930	3,696	3,686	3,682
9°	22,651	3,153	3,249	3,347	3,284	3,173	3,162	3,249
10°	18,047	2,477	2,574	2,580	2,667	2,550	2,509	2,685
11°	19,824	2,711	2,875	2,866	2,868	2,845	2,842	2,817
12°	19,569	2,770	2,855	2,816	2,815	2,696	2,800	2,817
13°	23,738	3,399	3,480	3,391	3,440	3,262	3,314	3,452
14°	18,591	2,678	2,765	2,755	2,652	2,519	2,633	2,589
15°	13,337	1,850	1,978	1,963	1,869	1,901	1,833	1,922

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2018.

Podemos observar que la distribución de alumnos en 7mo grado varía ampliamente según comuna: las Comunas 4 y 8 poseen casi el doble de alumnos en 7mo grado que las 2 y 15. Si comparamos la oferta educativa para nivel secundario en las Comunas 4 y 8 (aquellas con mayor cantidad de alumnos en 7mo grado) observamos que si bien para la Comuna 4 la cantidad de escuelas de nivel secundario asciende a 38, la Comuna con mayor oferta educativa para nivel secundario es la Comuna 13 con 53 escuelas, luego está la Comuna 14 con 40 escuelas, en tercer lugar la Comuna 12 con 39 escuelas y en cuarto lugar está la Comuna 4. No ocurre lo mismo con la Comuna 8 que posee una oferta educativa de 28 escuelas secundarias para absorber similar cantidad de matrícula proveniente del último grado de escuela primaria.

En síntesis, al comparar y analizar la oferta educativa por comuna, tipo de gestión y matrícula es posible inferir que la actual distribución de escuelas por comuna tiene un impacto

en ‘la igualdad de oportunidades’. En línea con el trabajo de Steinberg (2014) podríamos concluir que la gran diversidad de contextos sociales y económicos dentro un mismo grupo poblacional incide de manera considerable en las oportunidades y alternativas posibles.

5.3 Escuelas: estrategias de posicionamiento y lógicas de acción

Las modificaciones y reformas implementadas en los últimos años en el sector de educación han conformado un sistema educativo más abierto a la introducción de agentes no estatales como proveedores en el área de educación. En términos generales, las escuelas han sido estudiadas principalmente en contextos de mercado educativo, como podría ser el caso de Chile (Bellei, 2009; Bonal et al., 2017; Carrasco et al., 2014; Elacqua et al., 2012a; Falabella, 2014; Kosunen & Carrasco, 2016). En el entramado de los mercados, que suponen competencia perfecta, los proveedores poseen libertad para tomar decisiones en tres áreas: (a) producto; (b) precio y (c) marketing (Lubienski, 2007). Sin embargo, en los mercados educativos las escuelas no poseen la libertad ni la capacidad de fijar el precio dado que este está delimitado por un sistema de financiamiento per cápita. En la mayoría de los sistemas educativos, orientados o no al mercado, la gramática escolar y la oferta curricular están fuertemente reguladas por el Estado. Desde la perspectiva de Lubienski (2006) existen dos formas diferentes aunque no excluyentes de diversificación escolar: (a) la diversificación horizontal que apunta a una oferta pedagógica diferenciada del resto de las escuelas, que se caracteriza por tener proyectos pedagógicos específicos e incluso únicos, y que está más en línea con las nuevas tendencias o innovación en materia educativa; (b) la diversificación vertical apunta a un proceso de distinción que toma como eje las características de la composición de la matrícula. Esta distinción puede basarse en el rendimiento académico, evidenciado en los exámenes de ingreso a la secundaria, por ejemplo, o a través de la composición socioeconómica de los alumnos a través del arancel escolar. Este fenómeno de diversificación a través de la composición socioeconómica de la matrícula ha sido también estudiado desde la perspectiva de procesos de jerarquización (Fiske & Ladd, 2001).

Para el caso de Argentina, si bien no hay un sistema de financiamiento per cápita, el arancel escolar está delimitado por el porcentaje de subvención estatal. De acuerdo a la Disposición N° 390-DGEGP-2019 y sus anexos, se establecen nuevas bandas arancelarias a partir del ciclo lectivo 2020.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
 "2019 -Año del 25° Aniversario del reconocimiento de la autonomía de la Ciudad de Buenos Aires"

Anexo Disposición

Número: DI-2019-35561402-GCABA-DGEGP

Buenos Aires, Jueves 14 de Noviembre de 2019

Referencia: S/Anexo I - Topes máximos aranceles programáticos Marzo 2020

ANEXO I

Aranceles y/o Contribuciones Máximas

Vigencia 01/03/2020 al 31/12/2020

% de Aporte	Nivel				
	Inic- Prim	Medio Común 1° a 5° año	Medio Técnico	Superior	
	Jornada Simple (1)	Hasta 40 hs. (2)	Hasta 40 hs. (2)	Docente	Técnico 1° a 3° año
100	\$ 1.385	\$ 1.528	\$ 1.760	\$ 1.994	\$ 2.422
80	\$ 2.617	\$ 2.963	\$ 3.394	\$ 3.564	\$ 4.752
70	\$ 3.347	\$ 4.109	\$ 4.703	\$ 4.570	\$ 5.560
60	\$ 5.011	\$ 6.040	\$ 6.917	\$ 5.798	\$ 6.509
50	\$ 5.831	\$ 6.665	\$ 7.626	\$ 6.496	\$ 7.372
40	\$ 6.409	\$ 8.328	\$ 9.533	\$ 8.134	\$ 9.190

Fuente: Dirección General de Educación Privada. Ciudad autónoma de Buenos Aires¹³.

Diferente es el caso de las escuelas privadas sin subvención donde no hay un techo para el precio, y se define a través de una decisión institucional. El arancel de la escuela va a tener un impacto sobre el nivel socioeconómico de la población y estará regulado, entre otros, por la cercanía de escuelas similares en la zona. Es muy probable que esta cercanía con otras escuelas tienda a fomentar un mayor desarrollo de estrategias de captura de matrícula dado que la posibilidad de ofrecer un producto sustantivamente diferente es más bien limitada para el caso específico de la oferta escolar.

En este apartado analizamos el comportamiento y las lógicas de acción de 7 escuelas primarias privadas laicas sin continuidad en el nivel secundario de la Comuna 13, 2 escuelas primarias religiosas de la Comuna 4 y 4 escuelas secundarias de la Comuna 13 de las cuales dos pertenecen a la Universidad de Buenos Aires, la tercera es de gestión estatal con examen de ingreso y la cuarta es una escuela técnica de gestión privada también con examen de ingreso. Las escuelas primarias públicas de gestión estatal no fueron incluidas en este análisis por estar

¹³ Disponible en Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/gestion-privada/aranceles-y-consulta-de-establecimientos#>

sujetas al reglamento de inscripción on-line. Las escuelas secundarias incluidas en este análisis son las escuelas más elegidas por los padres/madres entrevistados.

Las lógicas de acción implementadas por las escuelas no son necesariamente el resultado de un discurso estructurado, sino que refieren más bien al conjunto de actividades desarrolladas por la escuela y sus diversas formas de comunicación institucional (Maroy, 2004). Estas lógicas, deben, por lo tanto, ser reconstruidas ex post facto. Intentaremos, por consiguiente hacer primero una descripción de las escuelas tanto primarias como secundarias de acuerdo a las siguientes variables: reclutamiento, vínculo docente-alumno, relación escuela-padres/madres, discursividad institucional, oferta pedagógica, recursos pedagógicos y narrativa institucional. En este caso el análisis de las escuelas servirá como marco para analizar para los valores y motivaciones enunciadas por los padres/ madres en los procesos de elección de escuela, pero sin entrar en el análisis de competencia como driver o motor de posicionamiento de las escuelas dado que excede a los objetivos de este trabajo de investigación.

5.3.1 Lógicas de acción de las escuelas primarias privadas de la Comuna 13

Las escuelas primarias privadas laicas analizadas son escuelas sin continuidad en el nivel secundario y ubicadas en la Comuna 13. Estas escuelas tienen algunas características especiales que las diferencian del resto de las escuelas. En primer lugar, y en palabras de las directoras de las escuelas, son escuelas que en su mayoría no tienen ningún interés en ofrecer continuidad en el nivel secundario. En segundo lugar, son escuelas relativamente nuevas, muchas de ellas surgieron en la década de 1990, no reciben subvención del Estado y funcionan en edificios relativamente pequeños comparados con sus pares estatales. A diferencia de la discursividad escolar del siglo XX, que ponía énfasis en la igualdad y la homogeneidad - igualdad en el tratamiento de los alumnos a través del guardapolvo blanco y homogeneidad en la implementación del mismo método de enseñanza con la particular formación de la maestras normales- estas nuevas escuelas primarias promueven un espacio diferente para aprender e imaginar, un vínculo afectivo, y en especial fomentan el respeto por los tiempos y modalidades individuales. En lo que respecta a la selección de alumnos, este conjunto de escuelas tiende a reclutar alumnos de un perfil socioeconómico homogéneo. Este límite está marcado por el monto del arancel. Asimismo, el énfasis puesto en el desarrollo y tratamiento individual, como se puede observar en sus páginas web, también delimita un sector específico de la matrícula. Así, por ejemplo, algunas de las frases que encontramos son: “Estimular al máximo el potencial de cada niño, sin sobre exigir sus etapas de maduración” o “Un espacio [...] con respeto por los

tiempos y modalidades individuales [...] donde los chicos se sientan seguros y puedan disfrutar a pleno”. Las lógicas de acción para la selección de la matrícula son más bien de tipo expresivo dado que prestan suma atención a las necesidades de cada alumno en particular y a sus etapas de desarrollo y maduración personal. En lo relativo al vínculo docente-alumno, tampoco se pudo observar un tipo de lógica instrumental que implicaría un vínculo basado en la identidad académica. Por el contrario, el tipo de lógica que se puede observar en la mayoría de las escuelas analizadas es de carácter expresivo: tanto los docentes como los directores buscan ocupar roles familiares y prestan mucha atención al cuidado y la protección, pero sin descuidar el lugar del saber. Así lo expresaba, por ejemplo, la directora de una de las escuelas:

En la primaria es donde se gesta el modelo de acceso al conocimiento y donde se gestan determinadas pautas y vivencias que le van a servir para más adelante [...] ¿Qué pasa en el secundario si no son constructivistas? ¿Si no les enseñan a pensar No pasa nada porque ya lo tienen.”

Directora escuela F

Lo que nos interesa es que además de estudiar tengan talleres de fotografía o talleres de arte o que generen la posibilidad de ir descubriendo a partir del análisis político de las situaciones y que el chico se pueda meter en eso y explorar y ver si le gusta [...] y que les permite desplegar esa subjetividad que el chico tiene y que disfruta plenamente ¿no.

Directora escuela L

Respecto del vínculo de la escuela con los padres/ madres podríamos argumentar que es de tipo instrumental. El principal fundamento y esta es otra de las características que distinguen a este conjunto de escuelas es que los padres/ madres son vistos como parte esencial de la escuela y en todo momento buscan su participación y colaboración.” Nosotros les preguntamos en la entrevista o cuando vienen a conocer el colegio: ¿ustedes tienen tiempo? porque en esta escuela trabajamos mucho con los padres” (Director escuela I). Otra de las entrevistadas agrega:

Y bueno, esa es otra de las características también, es muy importante y cada vez más nosotros tenemos que ir trabajando con los padres el hecho del cuidado en relación con las redes sociales y el cuidado en relación con todo lo que es la tecnología y lo público, lo privado y lo íntimo.

Director escuela L

Desde otra perspectiva de análisis, más centrada en el perfil de los padres/ madres y no tanto en el vínculo entre los padres/ madres y la escuela, una de las directoras entrevistadas afirmaba:

La población de padres de esta escuela es muy particular, esta escuela se elige, no es porque está en el barrio y listo. Es más, hay familias de lejos que se mudan para venir acá. Son poblaciones con mucho criterio de realidad, participan mucho socialmente, políticamente formados, mucha conciencia social.

Directora escuela G

La intención de la directora fue posicionar a la escuela como una escuela que se elige, no por la comodidad de la cercanía sino por lo particular y lo especial de la escuela. Desde su perspectiva de análisis respecto de los padres/ madres, es una población con sentido de realidad. Al repreguntar que entendía por ‘sentido de realidad’ dijo que refería a que son padres/ madres que no viven en una burbuja y que procuran que sus hijos no crezcan en ese ambiente, Por tal motivo, y en palabras de la directora afirmaba: “Hay una parte de la población que dice, yo traigo a mi hijo a esta escuela y después lo llevo a una escuela de gestión estatal. En general va variando cuál es esa escuela secundaria”.

Asimismo, se pudo observar que estas escuelas no solo intentan trabajar en cercanía con los padres/ madres, sino que también realizan proyectos que incluyen a los abuelos. Así lo expresaba la directora de la escuela G:

Yo trabajo con los padres y trabajo con los abuelos. Viste que a los abuelos siempre los tiran por ahí a jugar con los chicos. Yo hago grupo de reflexión con los abuelos de los alumnos que entran a primer grado. En esos grupos analizamos cómo era la familia en el siglo XIX, qué pasó en el siglo XX.

Al igual que el vínculo padre/ madre -escuela, la discursividad institucional es también de tipo instrumental. Más que apuntar a un discurso de equidad, buscan en general fomentar el desarrollo de la subjetividad, la personalidad y los recursos personales. Esto no implica que dejen de lado criterios de equidad, sino que aspiran a un desarrollo de lo individual por sobre lo colectivo. En palabras de una de las directoras entrevistadas:

En general, nosotros tenemos un equipo psicopedagógico que trabaja muy bien, porque trabajamos sobre las características del chico. Y es la escuela la que se adapta al chico y no al revés. [...] Entonces, nosotros vamos haciendo ajustes en función de lograr rendimientos, en función de las características del chico- [...] vamos adaptando determinadas instancias a las características y al equipo ...

Los que eligen privada se dividen en dos: (a) aquellas privadas que tienen cierta continuidad en la mirada singular del niño y (b) en las que puede pensarse que están los chicos contenidos, pero tienen cierto nivel de exigencia, y que no son tan contemplativas con otras cuestiones.

Directora escuela K

En lo relativo a la oferta pedagógica, la división instrumental-expresiva no es tan clara. Desde la perspectiva de análisis de la dimensión instrumental, existen programas complejos basados en proyectos institucionales que apuntan a una formación académica de calidad y que tienen como objetivo que los egresados entren en colegios secundarios de prestigio. Así lo expresaban las entrevistadas: “Bueno, la escuela tiene algo fundamental que es el método de trabajo. Trabajamos con el método científico. O sea que averigüen, investiguen, pregunten” (Directora escuela G).

Esta no es una escuela artística, esta escuela utiliza el arte como un lenguaje más, más allá de la escritura, de la matemática. Los distintos lenguajes dan este variopinto de posibilidad a los niños y niñas a expresar aquello que van pensando de distintas maneras. La modernidad separó lo sensible de lo racional.

Directora escuela F

Sin embargo, también se pudo observar la implementación de lógicas de acción de tipo expresivo. En los casos de alumnos con necesidades educativas especiales la mayoría de estas escuelas ofrecen programas pedagógicos *ad hoc*.

No llegamos a 30, nunca superamos los 25, 26 chicos. Por un lado, porque las aulas están pensadas para eso y sobre todo porque la pedagogía nuestra está pensada para grupos más chicos. Los chicos participan mucho en devoluciones, en exposición, es necesario hacer participar a todos. Y la intervención directa del docente a partir de esto. Entonces, pedagógicamente, ¡grupos de 30 no!

Directora escuela J

El análisis de la narrativa institucional a través de las entrevistas con los directores y las páginas web muestra que las lógicas de acción implementadas son más bien de tipo expresivo. En todo momento las directoras entrevistadas resaltaban la importancia de la integración, del cuidado y del manejo de los problemas sociales. La Directora de la escuela J agregaba: “Son familias de clase media, media alta. Tienen una mirada de mucho cuidado y están atentos a lo que pasa acá”.

A la mayoría de los padres que eligen este colegio les interesa el desarrollo del chico, les interesa su inserción en la sociedad, tanto para ellos como para nosotros, hay una sociedad en el medio, hay que prepararlos para esto. No les interesa ser parte de una elite, aunque si lo es en cierta manera por el tipo de cuota, pero no quieren fomentar que vivan en una burbuja.

Director escuela G

Otra de las características que distingue a este tipo de escuela es la disposición y uso de recursos pedagógicos que las acercaría a un tipo de lógica instrumental. En la gran mayoría de los casos, y de acuerdo al análisis de las entrevistas, los proyectos escolares apuntan al desarrollo de habilidades diferenciadas, o individualizadas. Esto implica partir del supuesto que, si bien los alumnos son todos iguales en cuanto a derechos y deberes, el desarrollo de habilidades individuales y diferenciadas es altamente valorado por estos colegios, al igual que el desarrollo de la autonomía. La Directora de la escuela L señalaba “Lo que necesitamos son escuelas que sean contenedoras y que además permitan al chico hacer experiencias donde el pibe tenga posibilidades de expandirse y de explorar y no siempre ajustarse a reglas”; y la Directora de la escuela K explicaba lo siguiente: “Y nosotros trabajamos fundamentalmente sobre esto, en poder pensar primero antes de operar, poder generar la pregunta correcta, poder generar este tipo de autonomía”

En la misma línea de análisis, otra de las directoras entrevistadas afirmaba que:

Los chicos están acostumbrados a poner en palabras lo que les pasa. A poder decirlo, a poder confrontar con el otro, sin entrar en un proceso de agresión, ni querer ganar la discusión. Por ahí es poner en palabras, decir me está pasando esto y ponerle la pelota al otro.

Directora escuela F

De acuerdo al análisis de las entrevistas con los directores de las escuelas, el conflicto forma parte del proceso de aprendizaje. Esto refiere tanto al conflicto interno que se da en los grupos de trabajo de alumnos, porque en la mayoría de estas escuelas se trabaja en grupo a través de proyectos, como a los conflictos relativos a la convivencia y que son en cierta forma ajenos al proyecto pedagógico. Una de las características de este tipo de escuelas es que todas han desarrollado un modelo de resolución de conflictos. Esto implica a su vez tener una mirada social de los conflictos. En palabras de una de las directoras:

Los conflictos sociales son el motor de los procesos de crecimiento. No hay que verlos como buenos o malos; hay que salir de una postura maniquea, hay que entender que el conflicto es una manera de mirar... que uno puede opinar de una manera, que otro puede opinar de otra. Que el disenso forma parte de la democracia.

Directora escuela G

Respecto de posibles modelos de resolución de conflictos, una de las directoras entrevistadas reflexionó:

Si nosotros tratamos de unificar a todos, estamos eliminando al otro en su mirada y la posibilidad de estar abierto a todas las posturas y todas las miradas. Y nosotros jugamos con esto. Esta es una postura institucional. En su momento nos trajo más conflictos, en otros menos, muchos padres nos eligen por esto, porque ven el proceso de crecimiento y lo que genera este tipo de posturas. Algunos se sorprenden, otros, al contrario, sienten que esto es positivo.

Directora escuela H

El universo de escuelas primarias privadas laicas de la Comuna 13 sin continuidad en el nivel secundario pareciera responder a un tipo de escuela ‘artesanal’ donde todo se construye a través de diálogo y donde la voz de los padres/ madres es muy escuchada. En este tipo de escuelas, se priorizan las lógicas de acción de tipo expresivo en lo relativo a la selección de la matrícula, la narrativa institucional y el vínculo docente-alumno. En estas áreas se valora lo individual por sobre lo colectivo y la creatividad por sobre la norma. Sin embargo, el vínculo con los padres/ madres y la discursividad institucional son de tipo instrumental: buscan fomentar el desarrollo de la subjetividad, personalidad y recurren a los padres/ madres como recurso humano necesario para el logro de esos fines. La única zona un tanto gris es la oferta pedagógica. Aquí la división instrumental-expresiva no es tan clara dado que los programas contemplan un alto grado de complejidad, pero también las necesidades especiales de cada alumno. En términos de estrategias, este tipo de escuelas está más en línea con el concepto de escuela empresarial: ofrecen nuevas opciones en relación al sector tradicional de oferta escolar y habilitan una diferenciación cultural y socioeconómica. Esta diferenciación se logra a partir de la oferta pedagógica y de la comunicación de sus ideales en sus páginas web. Las necesidades especiales que atienden responden a un alumnado con necesidades básicas satisfechas y que busca educarse a través del desarrollo de la subjetividad y la propia singularidad.

5.3.2 Lógicas de acción de las escuelas primarias privadas de la Comuna 4

Las escuelas analizadas en la Comuna 4 son dos escuelas religiosas católicas que asisten a un alumnado con necesidades básicas insatisfechas. Las dos escuelas primarias analizadas no tienen continuidad con el nivel secundario y perciben 100 % de subvención del Estado que se destina al pago de los salarios docentes. Son escuelas de doble escolaridad, requieren uso de uniforme y se dividen en escuela para mujeres y escuela para varones. A diferencia de las escuelas laicas de la Comuna 13, y de acuerdo a la narrativa del Director de la escuela de varones, estaban interesados y tenían el proyecto en marcha para poder crear la escuela secundaria. Son escuelas que cuentan con casi cien años y en línea con lo planteado por los Directores, los alumnos llegan a la escuela a través del trabajo del Cura de la escuela que trabaja con niños de la zona. “Casi nunca tenemos que salir a buscar alumnos. Viene solos. Pero es verdad que a muchos lo trae el Cura”, expresaba uno de los directores.

Las lógicas de acción implementada por las dos escuelas primarias privadas religiosas de la Comuna 4 para la selección de alumnos es de tipo expresiva dado que priorizan a aquellos alumnos en condiciones de vulnerabilidad. Sin embargo, se pudo observar a través de las entrevistas con los directores que hay un nivel de exigencia alto en términos de rendimiento académico.

Lo que yo veo es que las familias buscan escuelas donde sus chicos aprendan lo que tienen que aprender y tenga los valores o condiciones que tiene que tener. Se va corriendo la voz y la escuela esta, por lo que yo escucho que mencionan los padres que se acercan, siempre viene recomendada por un papá que tiene a su nene acá.

Director escuela de varones

En este momento estamos trabajando en un proyecto para lograr una mejor articulación con el nivel inicial, que se está haciendo en lectoescritura y nos reunimos todas las semanas hacemos un trabajo en conjunto. Lo que queremos es que sea una misma escuela.

Director escuela de nenas

Este nivel de exigencia, asimismo, guarda más relación con el tipo de lógica instrumental que aplica criterios académicos para el reclutamiento de los alumnos. En cuanto al vínculo entre los docentes y los alumnos es en gran medida de tipo expresivo dado que los docentes tienden a ocupar roles familiares asociados con la protección. Sin embargo, el lugar del docente es siempre el lugar del saber.

Lo que intentamos hacer es generar hábitos en los chicos, que van de la mano de las virtudes, charlar con los chicos, conocerlos personalmente, entre los docentes estar unidos, trabajo en equipo, pero de verdad, que lo que se hace en un grado se construye en otro, que no haya celos entre los docentes por el trabajo que hace cada uno, unidad...cohesión y solidez interna.

Directora escuela de nenas

Nosotros creemos que, primero que hay tres patas que hacen a la escuela. Los padres, los docentes y los alumnos. Sin los padres no se puede educar a los hijos, de hecho, los que educan a los hijos son los padres, nosotros colaboramos en esa educación. Para que eso se dé tenemos que tener una relación cercana [...] Sino estamos de acuerdo en lo que creemos que es lo bueno para enseñarle a los chicos no podemos hacer nada.

Director escuela de varones

De acuerdo a la perspectiva de análisis de uno de los directores de las escuelas, los padres/ madres son percibidos como recursos sociales y no son ajenos al proyecto de la escuela. Esto los acercaría a un tipo de lógica instrumental. El director de la escuela de varones agrega:

Los padres exigen que haya disciplina. Si un compañero molesta a otro, están pendientes. En eso es como en cualquier otra escuela. Es mantener un diálogo cercano con los padres. Por ejemplo, los boletines se entregan en una reunión de padres y se los damos en mano y se tiene una pequeña charla con cada uno. Es algo personalizado que construye un vínculo cercano con los padres.

En la narrativa de los directores de las escuelas primarias de la Comuna 4 aparece el concepto de 'disciplina', concepto que no se pudo observar en la narrativa de los directores de la Comuna 13. Aquí los padres/ madres parecen ser un recurso fundamental para la escuela en tanto colaboradores del proyecto de la escuela. Ellos aportarían apoyo para el fomento de la disciplina y la internalización de las pautas de la escuela. Otra de las características de estas dos escuelas primarias es que asisten a hijos de inmigrantes de países vecinos: Paraguay y Perú principiante. De acuerdo al análisis de las entrevistas con los Directores y la información provista en las páginas web, el discurso de equidad e igualdad es central en la escuela y en las prácticas. Este tipo de lógica es de tipo expresivo. A la pregunta de si era necesario tener proyectos de integración o se daba naturalmente, uno de los directores agrega;

Se ven las identidades bien arraigadas. Igual somos países hermanos, yo no noto tantas diferencias como puede pasar por ahí con la cultura boliviana. Es como que lo que más se ve en la integración es que se llaman 'negros' entre ellos, es muy gracioso eso. Es el negro en forma despectiva, es gracioso decirles 'bueno, vení, vamos a mirarnos todos al espejo, ¿por qué vos le decís negro de esa manera despectiva a tu compañero que tienen el mismo color de piel que vos?'. Pero hay que explicarles, todos somos iguales, somos todos hijos de Dios, con distintos colores de piel.

Directora de la escuela de varones

Aquí la escuela es un lugar donde se aprenden valores y se aprende a respetar. En lo relativo a la oferta pedagógica, los programas cumplen con los requerimientos de la currícula nacional, aunque prestan mucha atención a la conducta y las pautas institucionales.

Los maestros tienen que darle la oportunidad de hablar todo lo que necesiten sin que eso se transforme en que ellos vienen y mandan y dicen lo que se tiene que hacer acá. Está el límite clarísimo. Y después nosotros no somos los gurúes de la educación, ni mucho menos. Tratamos de poner el mejor esfuerzo posible y tratamos de aprender todos los días para sacar la escuela adelante.

Directora de la escuela de varones

Los recursos pedagógicos disponibles y utilizados por las escuelas privadas religiosas de la Comuna 4 tienden a ser de tipo expresivo: priorizan lo colectivo por sobre lo individual y apuntan a una diferenciación mínima por habilidades. Así lo expresaba la directora de la escuela de niñas:

Acá no hay una política del que quiere hacer paro, acá los maestros saben que los chicos los necesitan y acá la mitad son de una orientación política y la otra mitad de otra. Pero todos entendemos que lo que hay que hacer es dar clases para ayudar a estos chicos a que tengan la posibilidad de tener un futuro el día de mañana. Porque si no los estamos perjudicando a ellos.

El análisis de la narrativa de uno de los Directores nos permite observar que la ausencia de paros es una estrategia de diferenciación respecto de las otras escuelas que sí hacen paro y dejan a los alumnos sin clase. En lo que respecta a la narrativa institucional, y de acuerdo al análisis de las entrevistas con los directores, las lógicas implementadas son de tipo instrumental: se puede observar una marcada diferenciación con las escuelas públicas de gestión estatal de la zona y una cierta distinción en el hecho que la escuela era privada. Sin embargo, también se puede observar que la escuela intenta en todo momento fomentar la integración y el cuidado por los alumnos, pero desde la perspectiva de la formación en valores y el respeto por las pautas

institucionales más que desde la mirada del desarrollo de la singularidad y la personalidad, como sí se pudo observar en las escuelas primarias de la Comuna 13.

No es que los chicos que vienen de la Villa son los que tienen más problemas, no es tan así. Todos los padres vienen con gusto a la escuela. Hay papás que nos vienen a ofrecer su trabajo para ayudar a la escuela. Todo el tiempo es gente que quiere colaborar y demuestra el cariño desde ese lugar, ofreciéndonos su trabajo para ayudar. Nosotros somos docentes, maestros que hacemos nuestro trabajo. No hay paros, los maestros no hacemos paros, no creemos que sea la manera de solucionar los problemas que tenemos.

Director de la escuela de varones

En síntesis, las escuelas primarias de la Comuna 4 al igual que las escuelas primarias de la Comuna 13 muestran una mezcla de lógicas de acción de tipo expresivo e instrumental. Para el caso de las escuelas analizadas en la Comuna 4, las lógicas de acción son de tipo expresivo en lo que refiere al reclutamiento de alumnos y el uso de recursos pedagógicos: atienden a un alumnado en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y no apuntan a la diferenciación individual por habilidades. Sin embargo, las lógicas de acción son más bien de tipo instrumental respecto de la relación con los padres/ madres y la narrativa institucional: estas escuelas intentan distinguirse de las escuelas que hacen paro y toman a los padres/ madres como recursos legítimos que validen su proyecto. En términos de posicionamiento, estas escuelas están en línea con la tipología de escuelas Tácticas: no tienen la autonomía de las escuelas empresariales, pero pueden desarrollar una serie de acciones que les permiten diversificar su reputación. Este posicionamiento lo logran a través del trabajo sin opción a la huelga o paro y prestando cuidadosa atención a las reglas de conducta y actitud hacia el aprendizaje.

5.3.3. Lógicas de acción de las escuelas secundarias elegidas por los padres

En este apartado indagaremos el conjunto de escuelas secundarias mayormente elegidas por los padres/ madres entrevistados. Este análisis no será exhaustivo, sino que servirá de marco de referencia para el análisis de la narrativa de los padres/ madres. Una particularidad de las escuelas más elegidas es que son en su mayoría escuelas de gestión estatal, pero con examen de ingreso o de aptitud y son además escuelas que gozan de mucho prestigio. Del conjunto de escuelas, analizaremos dos escuelas dependientes de la Universidad de Buenos Aires, una escuela de gestión estatal bilingüe y una escuela técnica privada.

Escuelas dependientes de la Universidad de Buenos Aires

Los dos colegios dependientes de la Universidad de Buenos Aires tienen una serie de características en común pero no son iguales. En primer lugar, son escuelas que solo ofrecen el nivel secundario y el ingreso a ambos colegios está marcado por un riguroso examen de ingreso que requiere un año de preparación. No tienen arancel mensual, pero la preparación para el ingreso se realiza por lo general en institutos especializados y el costo mensual es similar al arancel de una escuela privada sin subvención. Esta dinámica de ingreso delimita el perfil socioeconómico de los alumnos. Esto no es excluyente dado que los mismos alumnos o ex alumnos del colegio preparan a los aspirantes en forma gratuita. Sin embargo, en términos de tendencia generalizada, solo aquellos alumnos que hayan cursado una ‘buena’ escuela primaria y que posean los recursos para pagar la preparación tendrán más probabilidades de entrar. En ambos casos, son colegios que no hacen propaganda ni actividades de promoción, como si hacen algunas escuelas públicas de gestión privada. Tampoco se pudo verificar una red de contactos con escuelas primarias que ofician de ‘feeder Schools’. En lo que refiere al mobiliario, ambos colegios mantienen su forma tradicional: bancos amurados al piso, tarimas elevadas para los docentes, con sillones amplios. En general, las lógicas de acción que hacen al colegio atractivo para ciertos padres/ madres guardan relación con la organización interna del colegio, el nivel de exigencia y el prestigio que han logrado sostener a lo largo del tiempo.

Respecto de las particularidades de cada colegio, uno de los dos colegios (de aquí en adelante colegio A) tiene orientación bachiller, fue fundado en 1863 y se encuentra en pleno centro cívico, político y económico. El proyecto de unificación nacional que tuvo lugar en la segunda mitad del siglo XIX sienta las bases para el surgimiento de este colegio con el objetivo de formar a los futuros hombres de gobierno (Mendez, 2013). En términos de percepción este colegio tiene un carácter instituido e instituyente de educación de elite y su reconocimiento como ‘colegio de elite’, en gran parte se debe al perfil de algunos de sus egresados: presidentes, premio Nobel, Ministros de Economía, Miembros de la Corte, entre otros. Otra característica de este colegio es que la organización de la currícula escolar no es la estipulada por la Ley Nacional de Educación 26.206, sino que tiene su propia currícula. Así, por ejemplo, tiene materias como Latín y además cada profesor organiza su propio programa de la materia.

Dado que es un colegio dependiente de la Universidad de Buenos Aires se ha mantenido al margen de las grandes reformas educativas. El vínculo docente-alumno es de tipo

instrumental y está basado en la identidad académica y el lugar del docente como el lugar del saber. La visión de los directores de la escuela respecto de los docentes es que son personas formadas que ocupan un lugar muy respetado en el aula. Otro de los rasgos distintivos de este colegio, como ya se mencionó anteriormente, es el examen de ingreso. Este examen opera como un mecanismo expulsor, por un lado, y homogeneizador por otro. En otras palabras, aquellos alumnos que logran pasar con éxito el examen de ingreso pasan a conformar un grupo relativamente homogéneo en el interior de la escuela. Desde una mirada crítica podríamos argumentar que este mecanismo coadyuva a los procesos de guetificación escolar: colegios cada vez más homogéneos en su interior y más heterogéneos entre sí. Respecto de los valores institucionales que circulan, tanto los entrevistados clave como la Rectora del colegio coinciden en que la competencia y responsabilidad respecto del conocimiento contrastan con la solidaridad entre pares. Se pudo observar en las narrativas de los entrevistados un gran sentimiento de pertenencia y de identificación. Parece haber en el imaginario de todos los entrevistados un ‘nosotros’.

Respecto de la segunda escuela dependiente de la Universidad de Buenos Aires, que de aquí en adelante llamaremos colegio B, también tiene su origen en el siglo XIX, más precisamente en 1890, y surge como necesidad de brindar formación acorde a los tiempos que corrían: un comercio pujante y un país que se transformaba. Si bien desde su origen el colegio B ha sufrido varias modificaciones, las últimas se realizaron en 1999. Estas modificaciones tuvieron como eje central el área de evaluación que cambió hacia una perspectiva más integral y no tan solo basada en el resultado de un examen. Asimismo, se consideró la inclusión de nuevas materias relacionadas con sistemas de información. En lo que respecta al perfil del egresado, y de acuerdo al análisis de la información provista en su página web¹⁴, el colegio B se propone el desarrollo de programas que apunten a satisfacer las necesidades y demandas sociales, a sostener el carácter experimental de la escuela a través de la implementación de diversas concepciones pedagógicas, a fomentar el desarrollo y la promoción de actividades que promuevan el interés de los alumnos, y a promover la actualización de la currícula escolar de acuerdo a los avances científico-tecnológicos.

A diferencia de su par, el colegio A, el colegio B tiene en su página Web una ventana denominada ‘Vení al [Nombre del Colegio]’. Esto pareciera marcar una diferencia entre ambos. La información provista en ese apartado está relacionada con las charlas informativas y crea la

¹⁴ Información disponible en <http://www.cpel.uba.ar/index.php/informacion-institucional-info>

sensación de un lugar amigable. La página web tiene una presentación más informal que el colegio A y en palabras de algunos de los entrevistados en un colegio ‘mucho más politizado’. La narrativa institucional focaliza en el hecho que es una escuela que defiende la ‘educación pública, gratuita, laica y de excelencia’. El video institucional muestra una diversidad de actividades realizadas por los alumnos que van más allá del aula, como, por ejemplo, un coro, un laboratorio, y un edificio majestuoso repleto de alumnos en movimiento. Respecto de los valores que promueve el colegio B, y de acuerdo a la información provista en la página web, figuran: orientación al estudiante, compromiso con la comunidad institucional, responsabilidad social, respeto por las diferencias, acompañamiento a los alumnos y sostenimiento de los programas de acción solidaria.

Escuela de gestión estatal con examen de ingreso

A diferencia de sus pares estatales esta escuela tiene examen de ingreso solo para los nuevos aspirantes y se denomina examen de aptitud. De acuerdo a la información provista en la página web de la institución “Para ingresar al Nivel Medio de nuestra institución los aspirantes externos deben rendir y aprobar un examen oral y escrito de competencia en Lenguas Extranjeras (inglés o francés). Esta escuela ofrece nivel primario y continuidad en el nivel secundario pero aquellos alumnos que provengan de otras escuelas primarias deberán rendir un riguroso examen eliminatorio. En lo relativo a su estructura, al igual que los otros colegios públicos de gestión estatal tiene una formación general NES y luego ofrece un ciclo orientado con diversas opciones: (a) bachillerato en lenguas con intensificación en idioma extranjero (NES); (b) bachillerato en matemática y física con intensificación en idioma extranjero (NES) y (c) bachillerato en ciencias sociales y humanidades con intensificación en idioma extranjero (NES). Los alumnos cursan jornada completa y a diferencia de los otros colegios que forman parte de la NES, esta escuela ofrece 7 horas adicionales de inglés en vez de 4.

En lo que respecta a la comunicación institucional, se puede observar un carácter más bien burocrático e informativo. Así, por ejemplo, en la pestaña de *Institucionales* se encuentra información disponible en lo relativo a jornadas institucionales ESI, cursos de idioma, cursos de traducción literaria, entre otros varios, llamado a elecciones, selecciones de antecedentes de Tutor Institucional y un llamado a licitación para el servicio de fotocopidora. Se pudo observar asimismo y en el mismo sector un pedido de colaboraciones para la revista del colegio y la promoción de un ‘Ateneo Permanente de Problemas de la Práctica Docente’. Un breve análisis de la información provista por la institución permite ver que es una escuela con una fuerte

actividad institucional que cubre cuestiones relativas tanto a la política como a la academia. Sin embargo, esta información se encuentra desjerarquizada y no hay lugar para la opinión del público. De acuerdo a este análisis se puede inferir que es una escuela con mucha actividad, pero escasa autonomía o falta de voluntad para la comunicación de la información. En la misma línea institucional el sector de *Alumnos* se limita a poner información acerca de cursos y seminarios. El sector de noticias también abarca las mismas cuestiones relativas a los cursos, seminarios, llamados a licitaciones, elecciones y selección de antecedentes. El blog de la escuela lleva al mismo sitio y el campus virtual es solo accesible para alumnos o docentes, o quienes posean usuario clave. No se pudo observar ningún apartado o sección en la página web donde se publique información de los alumnos y sus actividades, proyectos o viajes de estudio. El mensaje que da la escuela es marcadamente académico y esto ayuda a construir una narrativa institucional, aunque no explícita, acerca de la escuela como el lugar del saber.

Escuela técnica privada con examen de ingreso

La escuela técnica estudiada es relativamente más joven que los colegios de la Universidad y fue fundada a mediados del siglo XX. Se encuentra en la zona de Nuñez y a pesar de ser percibida como escuela de 'elite' alberga a más de 3000 alumnos. Hace tres años abrió el nivel primario, pero hasta la fecha los alumnos de primaria solo llegan hasta 3er grado. La escuela percibe un 60% de subvención del Estado que se destina al pago de los salarios y reduce el arancel comparado con las otras escuelas de la zona, con características similares que no perciben subvenciones. Es una escuela que además de tener examen de ingreso, ofrece entrevistas a los padres/ madres y a los niños que aspiran a ingresar.

Gran parte de las estrategias de posicionamiento de esta escuela consisten en hacer visitas guiadas para padres/ madres e hijos. Pueden ir juntos a las visitas, pero en una parte del recorrido se separan y reciben información diferenciada, según el relato de uno de los entrevistados clave. En lo que respecta a la discursividad institucional, es una escuela confesional, pero se presenta como pluralista, abierta e inclusiva, en palabras de uno de los directores. Asimismo, uno de los directores entrevistados aclara que la escuela ofrece becas que varían desde un 20% hasta un 100% del arancel e incluso también becas que contemplan, viático, vianda y ropa. En lo que respecta al reclutamiento de alumnos, la selección es heterogénea: hay alumnos de diversos sectores socioeconómicos y diversas creencias y religiosas. Asimismo, la escuela posee una red de contactos con escuelas primarias que les permite una inscripción temprana en la secundaria. De acuerdo a lo conversado con uno de los

entrevistados clave, la voz de los padres/ madres tiene mucho peso en la escuela y ‘la escuela siempre está abierta para los padres’. Además, se pudo observar que organizan reuniones especiales en horarios extraescolares donde concurren los docentes y los padres/ madres como parte de un dispositivo que facilita la comunicación acerca de la información que tienen los docentes acerca del desempeño de los alumnos.

Respecto de la oferta pedagógica es variada y ofrece 10 orientaciones (Administración y Economía, Arquitectura y Diseño, Diseño Industrial, Electrónica, Robótica y Comunicación, Humanidades, Informática, Producción Musical, Producción en Medios de Comunicación, Química y Biotecnología y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones). El slogan de la página web es Escuela de oportunidades y describe a la escuela como un espacio de exploración donde cada alumno pueda desarrollar su propio trayecto. De acuerdo a la narrativa institucional, a pesar de tener un fuerte énfasis en la persecución de buenos resultados académicos, hace hincapié en el desarrollo personal e individual. El modelo pedagógico que se promueve es 2.0 y pone al alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y apunta a la formación en competencias. De acuerdo a la información provista por los informantes clave y en la página web del colegio, los principios que orientan el proyecto pedagógico se basan en: calidad en los resultados académicos, formación en valores éticos, acompañamiento en el desarrollo académico, social y afectivo de los alumnos, formación y capacitación docente, actualización constante de los planes de estudio, fomento de redes Inter escolares y colaboración con la comunidad. En términos generales, el proyecto educativo se percibe como un proyecto de vanguardia con dimensiones extracurriculares que enriquecen la propuesta, tales como: Talleres de apoyo y refuerzo académico, Participación en olimpiadas, Programa de alumnos destacados, Proyectos de aprendizaje y servicio solidario desarrollados en colaboración con otras instituciones y Ciclo de encuentro con notables, de acuerdo a la información provista en la página web.

El análisis de los datos sugiere que las características de la oferta escolar, delimitadas principalmente por la presencia o ausencia de subvenciones del Estado, inciden críticamente en las opciones reales de elección de escuela. Además, la distribución geográfica de las escuelas según comuna hace que cierto tipo de escuelas sean más accesibles que otras según zona de residencia. Dentro de esta dimensión, la diferenciación que logran las escuelas a través de la oferta pedagógica y las estrategias de comunicación hace que ciertas escuelas sean más atractivas para ciertos sectores que para otros El nivel de atraktividad va a guardar relación con

los valores y racionalidades de las familias electoras de escuelas. Las escuelas con aranceles altos que atienden a un alumnado con necesidades básicas satisfechas tienen a focalizar su proyecto institucional en el desarrollo de la subjetividad y la propia singularidad de los niños. Por el contrario, las escuelas que atienden a una población con necesidades básicas insatisfechas, pero con motivaciones y valores que apuntan al crecimiento personal y a la movilidad social, tienden a diseñar proyectos basados en el desarrollo de hábitos y pautas de trabajo. Sus estrategias de comunicación dejan también un claro mensaje que es la escuela quien pone las reglas. El cruce más interesante viene del lado de las escuelas secundarias en su mayoría de gestión estatal, que atienden a un alumnado que pertenece a un sector socioeconómico medio. Este conjunto de escuelas secundarias analizadas se diferencia ampliamente de las escuelas primarias que les proveen los alumnos. Esto implica que los padres/ madres parecen elegir escuelas marcadamente diferentes en términos de su posicionamiento social y lógicas de acción para el nivel primario que para el nivel secundario. Es válido aclarar que esta explicación no deja de ser tautológica o endogámica dado que los padres/ madres entrevistados eligieron escuelas primarias sin continuidad en el nivel secundario y esto contempla la posibilidad de considerar elecciones diferentes.

CAPÍTULO 6

PRIMERAS APROXIMACIONES A LA ELECCIÓN DE ESCUELA

El problema de elegir escuela no se dirime solamente en lo individual. Los padres/madres electores de escuela no son personas descontextualizadas, operan en contextos específicos. Por consiguiente, tanto la habilidad de obtener información como la oportunidad de hacer buenas elecciones entre todas las opciones posibles están demarcadas por las condiciones existentes del contexto en el cual se desenvuelven, sumado a las formas de reflexividad de los actores. El conjunto de suposiciones acerca de posibles riesgos y ganancias en la elección de una determinada escuela, junto a una serie de factores marginales que hacen que algunas opciones sean más factibles o accesibles, logran un impacto en las decisiones que se toman (Ben-Porath, 2009). En este apartado agruparemos los diferentes procesos de elección en cuatro categorías que condensan la diversidad de criterios, racionalidades y valores que están en juego. El grupo de padres/ madres entrevistados pertenece a la etapa 1 del trabajo de campo. El criterio de selección de esta muestra intencional fue la heterogeneidad de la muestra en lo relativo al nivel socioeconómico y educativo para poder estudiar la convergencia en los procesos de elección de escuela.

6.1 Diversidad de elecciones

De acuerdo al análisis de las entrevistas en la etapa 1 fue posible inferir cuatro categorías que condensan los diferentes valores materialistas y postmaterialistas que tuvieron preeminencia en el proceso familiar de elección escolar. Estas cuatro categorías no son excluyentes y en ocasiones se superponen. Las cuatro categorías son: (a) preeminencia de valores materialistas relativos a la seguridad y protección; (b) preeminencia de valores materialistas relativos al logro académico; (c) preeminencia de valores postmaterialistas relativos a la socialización; (d) preeminencia de los valores postmaterialistas relativos a la política y ciudadanía.

6.2 Preeminencia de valores materialistas relativos a la seguridad y protección

Los padres/ madres que conforman este grupo pertenecen a niveles socioeconómicos vulnerables y en todos los casos el máximo nivel educativo alcanzado es el nivel secundario. Entre las principales motivaciones de elección de escuela para este grupo de padres/ madres figuran: la seguridad y contención. De acuerdo al análisis de las entrevistas se puede observar

que perciben a sus hijos de 7mo grado como niños que aún necesitan de protección y cuidado. “Yo fui a escuela pública y los mismos profesores te dicen si viene acá que venga en el turno mañana porque se volvió pesado pesado el ambiente” (Entrevistada 26). Esta necesidad de protección y cuidado guarda una estrecha relación con el conjunto de valores materialistas asociados a la supervivencia. Desde la perspectiva de análisis de Inglehart (2004; 2019), los valores materialistas tienen su origen en la revolución industrial donde el trabajo y la supervivencia cobraban prioridad en la vida de cualquier trabajador. En este grupo de padres/ madres no parece tener prioridad ninguno de los valores postmaterialistas asociados a la libertad de expresión o el bienestar.

Otro de los aspectos a destacar es que este grupo de padres/ madres entrevistados dice valorar la escuela privada por sobre la pública por la cantidad de paros que hay en el sector estatal. Destacan que no están en contra de la huelga, sino que el principal problema es la escuela cerrada: “Si no hay escuela, que hace mi hija todo el día, queda en la calle, porque yo trabajo todo el día” (Entrevistada 30). Los procesos de toma de decisiones acerca de la escuela secundaria que quieren para sus hijos tienden a contemplar un análisis de los riesgos y de las opciones posibles de acuerdo a sus recursos. Tal como lo plantea Hatcher (1998), su propia cultura no está escindida de los procesos de toma de decisiones. Entre los factores que priorizan se encuentra la distancia y el arancel y entre los principales riesgos enunciados por los padres/ madres entrevistados mencionan el temor a que no escuchen a sus hijos o que sus hijos abandonen la escuela: “Ella tiene una hermana que no terminó el secundario, y no quiero que le pase lo mismo” (Entrevistada 29).

En la misma línea de análisis, en su narrativa se observa que valoran la disciplina por sobre la creatividad o el desarrollo de la subjetividad. En palabras de una las madres entrevistadas: “Yo quiero que les enseñen, que les digan qué está bien y que está mal” (Entrevistada 22). Lejos de decidir desde una dimensión de racionalidad instrumental, este grupo de padres/ madres tiende a tomar decisiones desde una posición de racionalidad limitada en los términos propuestos por Ben Porath (2009). Se pudo observar asimismo el peso del sentido de la obediencia y del mandato, valores que desde la perspectiva de Inglehart (2018) se encuentran asociados a una cultura materialista que se apoya en valores tradicionales y de supervivencia.

Para este grupo de padres/ madres, el universo de escuelas posibles se reduce a escuelas privadas confesionales de bajo costo con 100% de subvención por parte del Estado. En lo relativo a los sentidos y significados atribuidos a la elección de escuela, para este grupo de

padres/ madres la escuela representa un modo de ascenso social, aunque fuertemente marcada por restricciones materiales, plasmadas en la falta de recursos. Así lo expresaba una de las madres en la entrevista: “Yo no quiero que mi hija termine como yo, limpiando casas. No porque tenga nada de malo, claro, pero quiero que estudie y que sea alguien en la vida” (Entrevistada 28). Yo quiero que mi hijo tenga un estudio y que pueda trabajar” (Entrevistada 25).

[Nombre de la hija] tiene una media hermana que quedó embarazada a los 15 años, y además en algunas escuelas corre mucha droga, yo no quiero que le pase lo mismo a mi hija, yo trabajo todo el día y tengo que saber con quién está.

(Entrevistada 20)

De acuerdo al análisis de las entrevistas realizadas para este trabajo en la etapa 1, el acceso a la información en los procesos de elección está delimitada por el círculo social (amigos, vecinos, otros padres/ madres, miembros de la familia, visitas a la escuela), acceso a la tecnología y estrategias de búsqueda de información en internet. Los padres/ madres pertenecientes a niveles socioeconómicos vulnerables toman como principal referencia la información provista por la escuela por parte de maestros y directivos, y la experiencia de otras madres o padres con hijos/as en la misma escuela de sus hijos/as que ya han pasado por el proceso de elegir escuela para sus hijos mayores. “Yo tuve surte. Le pregunto todo a mi madrina que tiene un hijo que ya terminó las escuela” (Entrevistada 27).

A pesar de que la elección de escuela involucra a diferentes miembros de la familia se pudo observar en el análisis de las entrevistas una notable diferencia en lo que respecta al nivel socioeconómico en lo relativo a cuestiones de género. En los sectores más vulnerables la responsabilidad de elegir escuela recae principalmente en la madre, quien por lo general le informa al padre de sus hijos la decisión tomada.

No lo hablo con mi hijo porque no le interesa me pregunto a donde voy a ir, con tu hermano le dije, es sencillo, son hombres. Hay decisiones que las tomo yo, y no se mete nadie porque soy a que ocupo en realidad

Entrevistada 24

Hablo más con mi madrina, hablo más con ella que con mi marido. Porque yo le digo una cosa y el “bueno, está bien”, entonces yo algunas veces no sé si está bien o está mal y no me decido.

Entrevistada 27

Los sectores socioeconómicos más vulnerables, que en este caso refiere a padres/ madres que realizaban oficios (pintor, albañil, entre otros) y madres que trabajaban en el servicio doméstico, poseen una marcada distinción de roles, de acuerdo a su narrativa, en cuestiones relativas a la escolarización de sus hijos, que implica delegar en la mujer cuestiones relativas a la escuela. El análisis de las entrevistas de este grupo de padres/ madres pareciera corroborar dos de las hipótesis planteadas por Inglehart (2018): (1) a mayor inseguridad mayor prioridad a valores materialistas asociados a la protección y seguridad y (2) la percepción de seguridad se da a través del desarrollo económico. Esto implica a su vez una forma particular de concebir la educación de los hijos más centrada en el trabajo duro, el cumplimiento o la obediencia y el esfuerzo, valores marcadamente materialistas y muy lejos del fomento de la creatividad, bienestar o imaginación característicos de una cultura postmaterialista. Desde la perspectiva de Inglehart (2018), cuando el mundo se percibe hostil y peligroso, las personas tienden a aliarse detrás de un líder, como forma de defensa. Para este grupo de padres/ madres, la escuela confesional vendría a ocupar ese lugar: alguien que los guía y los conduce hacia una mejor calidad de vida y los protege de una gran diversidad de riesgos asociados a la falta de estudio y trabajos mal remunerados, o desde una visión temporal más inmediata, el riesgo de tener hijos adolescentes con mucho tiempo libre y sin clases.

En síntesis, para este grupo de padres/ madres los procesos de elección de escuela están atravesados por una necesidad material, plasmada en la distancia del hogar a la escuela, el arancel escolar y un espacio donde estar y aprender mientras los padres/ madres trabajan. En este grupo de padres/ madres parecieran emerger con mayor facilidad valores materialistas relativos a la supervivencia, la seguridad física y económica y no se pudo observar que resaltarán la importancia de valores postmaterialistas relativos al desarrollo de la propia subjetividad o personalidad.

6.3 Preeminencia de valores materialistas relativos al logro académico

Al igual que el grupo de padres/ madres que valoran la socialización, este grupo de padres/ madres pertenece a un nivel socioeconómico heterogéneo, pero nivel educativo alto y tienden a repetir el modelo de desarrollo profesional basado en el esfuerzo y el mérito individual. En este grupo de padres/ madres se pudo observar una predominancia de valores meritocráticos aplicados a la educación. Entre las principales motivaciones para este grupo de padres/ madres figura el alto nivel de exigencia académica. A pesar del bienestar socioeconómico en algunos de los padres/ madres entrevistados, este grupo de padres/ madres tiende a apoyarse en valores

tradicionales materialistas que se alejan de los modelos post industriales impulsados por la innovación y buscan escuelas con un alto nivel de exigencia. Los procesos de elección de escuela para este grupo de padres/ madres se centran en el aprendizaje del niño. “Que tenga mucho estudio, que tenga la cabeza puesta en lo intelectual, porque ellos tienen mucho tiempo y además él es un buen alumno” (Entrevistada 13). “La escuela tiene que servirles para que les abra la cabeza; a la escuela se va a aprender” (Entrevistada 14).

De manera coherente con lo antes mencionado, y en la misma línea de análisis, los principales criterios enunciados son el desarrollo de habilidades intelectuales, el culto al esfuerzo y el sacrificio como un modo de acceder al conocimiento. Este grupo de padres/ madres tiende a poner en práctica uno de los argumentos de la Teoría de la Modernización (Inglehart, 2018) que plantea que condiciones seguras de vida conducen a una mayor tolerancia de otros grupos y apertura a normas sociales más equitativas. Así, este grupo de padres/ madres prioriza el nivel de exigencia y el aprendizaje por sobre la composición socioeconómica de los alumnos de las escuelas factibles de ser elegidas. Una de las madres entrevistadas afirmaba:

Yo le dije que él tenía que hacer el esfuerzo, y que toda la familia tenía que hacer el esfuerzo también porque si no la otra opción era el sorteo online, yo me informé un montón acerca de las escuelas.

Entrevistada 11

Me dicen “ah, pero le cortaste la infancia [en referencia a la preparación para el examen de ingreso al colegio secundario], que lo vas a frustrar, que tiene que disfrutar más, y la verdad es que el acercamiento al conocimiento me parece espectacular. El examen tiene un nivel de exigencia acorde a los niños de esa edad.

Entrevistada 18

Sin embargo, en sintonía con los valores postmaterialistas relacionados con la autoexpresión, este grupo de padres/ madres resalta la importancia de educar a sus hijos para la autonomía y, a diferencia de los padres/ madres que buscan seguridad y contención, este grupo de padres/ madres considera que sus hijos que están cursando 7mo grado de la escuela primaria ya no son tan niños y están preparados para enfrentar mayores desafíos. “El conocimiento es un disfrute, nunca pensé que no iba a poder, primero pensé que era una exigencia desmedida, pero me di cuenta de que no, que es una exigencia acorde a los chicos de esa edad” (Entrevistada 12).

En lo que respecta a las estrategias para la búsqueda de información acerca de la escuela secundaria este grupo de padres/ madres tiende a confiar en la información provista por amigos

y colegas. Lejos del modelo de racionalidad propuesto por Ben Porath (2009) para este grupo de padres/ madres los análisis de riesgo no tienen demasiada influencia en sus decisiones. Sin embargo, se apoyan fuertemente en sus creencias para poder seguir adelante con la búsqueda del colegio adecuado. En línea con lo planteado por Boundon (1996), este grupo de padres/ madres pareciera perseguir fines de acuerdo a sus creencias, aunque desde la perspectiva de análisis de Hatcher (1998), el peso cultural de su propia trayectoria educativa se convierte en un factor de influencia que guía el proceso de toma de decisiones acerca de la escuela secundaria. Así lo expresaban las madres entrevistadas:

Yo fui al Mitre. Schule Mitre, colegio post dictadura. O sea, yo entré al colegio en el...78 estaba en primer año. En mi división éramos 30. Una vez por año, cada dos años nos juntamos, somos 28 de los 30. Y del Mitre está [Nombre], fiscal, ex fiscal de la Nación, abogado penalista, [Nombre], periodista deportivo, [Nombre] dueño de [Nombre de la empresa]. Un montón de gente que más o menos nos hicimos algo de nuestras vidas. Del Mitre. y en esa época sí que se estudiaba.

Entrevistada 16

Yo me acuerdo, ahora que decís, que para [Nombre del hijo] fui a averiguar para pasarlo a una pública... pero el papá me convenció que [Nombre de la escuela secundaria del padre] era la mejor. Su hermano mayor está ahí y el también seguro”.

Entrevistada 2

Estos padres/ madres comparten la visión de la escuela como el lugar del saber. Son padres/ madres que, en general, también comparten un nivel educativo alto, aunque no en todos los casos se pudo constatar un alto nivel socioeconómico. El universo de escuelas factibles de ser elegidas se reduce a escuelas públicas técnicas de gestión estatal, escuelas dependientes de la Universidad de Buenos Aires o escuelas con examen de ingreso. En síntesis, son padres/ madres que tienden a reproducir no solo su propia trayectoria educativa sino también su estilo de vida basado en el esfuerzo y formación continua.

6.4 Preeminencia de los valores postmaterialistas relativos a la socialización

El análisis de las características sociodemográficas de este grupo de padres/ madres muestra una relativa heterogeneidad en lo que respecta al nivel socioeconómico que varía entre medio y alto; sin embargo, el nivel educativo de al menos uno de los padres/ madres entrevistados es universitario y postgrado. En este grupo de padres/ madres se pudo observar

una mayor presencia de valores postmaterialistas asociados al bienestar de sus hijos y procuran, por lo tanto, no exponerlos a situaciones que ellos consideran de extrema exigencia o incomodidad. En palabras de una de las madres entrevistadas: “Pensé en el Colegio A, o en B, pero no es el perfil de [Nombre la hija] y aparte lo que sufren para entrar en ese colegio, eso está totalmente descartado” (Entrevistada 7). Se pudo observar que para este grupo de padres/ madres los criterios de elección de escuela parecieran estar delimitados por una marcada centralidad en los procesos de socialización de los hijos. “Queríamos una educación bilingüe como el padre, mi marido recibió esa costumbre del bilingüismo y queríamos que nuestro hijo también pero no todos los niños son para todos los colegios” (Entrevistada 17).

Los padres/ madres que conforman este grupo resaltan la importancia de enviar a sus hijos a una escuela donde todos compartan los mismos valores. En palabras de uno de los padres/ madres entrevistados: “¿Qué quiero para mi hija? Es simple, un lugar donde ella pueda reproducir su estilo de vida, donde haya padres de clase media” (Entrevistado 6). En línea con la Hipótesis de la Escasez planteada por Inglehart (2018), a mayor percepción de seguridad, mayor presencia de valores postmaterialistas asociados al sentido de pertenencia, estima y libre elección. En la misma línea de análisis, este grupo de padres/ madres destaca en todo momento la importancia del contexto dado su alto valor formativo.

“La idea del secundario es repetir esto: un contexto social amable, donde ella pueda estar tranquila que los chicos van a tener valores parecidos a nosotros. La escuela pública fue decayendo y además nos dimos cuenta de que ella necesitaba un soporte distinto. Eso es lo que estoy buscando, más bien un contexto donde la van a formar.”

Entrevistada 8)

Asimismo, el prestigio y la distinción social se presentan como las principales motivaciones a la hora de elegir una escuela. “No quiero más escuela privada, al menos para el secundario, pero tampoco la voy a mandar a cualquier escuela. Estoy mirando solo escuelas con examen de ingreso” (Entrevistada 10).

En líneas generales, todos los padres/ madres entrevistados demuestran tener un alto nivel de reflexividad en lo relativo a las implicancias de la elección de una determinada escuela y consideran variables relativas a la composición socioeconómica de los alumnos y la proyección social de sus hijos, aunque no siempre aparece explicitado abiertamente. “Hay algo como hablar el mismo idioma que es tan fácil, cuando encontrás un lugar donde es fácil porque hablás el mismo idioma” (Entrevistada 4). Otra de las madres entrevistadas afirmaba. “Para mí no hay colegios ideales, depende para quien, depende en particular y para cada familia, y para

el chico de cada familia” (Entrevistada 9). En línea con el modelo de racionalidad planteado por Boudon (1994), las razones por las cuales se toma una determinada decisión pueden ser totalmente subjetivas. Desde esta perspectiva de análisis basada en el modelo cognitivo, las diferentes creencias que los padres/ madres tienen sirven de base para la toma de decisiones acerca de la escuela. Y la elección de escuela es un factor más que provee contenido o sostiene una creencia anterior. En línea con los valores postmaterialistas, este grupo de padres/ madres que ha logrado una cierta estabilidad económica se aleja de visión dicotómica mandato-obediencia, representativa de una cultura materialista, y se acerca más a una visión del mundo que contempla el uso de la discrecionalidad y la capacidad de negociación para la toma de decisiones

Desde otra perspectiva de análisis, se puede observar en la narrativa de las entrevistas que las estrategias de búsqueda de información acerca de la escuela secundaria eran complejas. La primera reacción era recurrir a su círculo de amigos, pero si no estaban conforme con las decisiones que la mayoría de su grupo tomaba optaban por otras vías de búsqueda. Así lo expresaba una de las madres entrevistadas:

También pasa que, en los chats de la escuela, de las mamás de sexto empiezan: ¿Y a dónde van a ir? ¿Y quién va a ir al [Nombre del colegio]? Entonces empiezan como a armar grupitos...Claro porque los chicos cuando van al pepito, sultanito y menganito, quieren ir a ese que fueron a ver. Pero a mí no me gustan esas escuelas. Me gusta [nombre de la escuela] porque tiene idioma. Y ella me decía que le gustaba esa escuela, pero nadie va. Y eso la hizo pensar.

Entrevistada 3

En los casos en los que el círculo de referencia no resulta de utilidad tienden en términos generales a iniciar búsquedas individuales a través de páginas web. “Entré a la página de este colegio que siempre me gustó pero no había nada de información entonces llamé por teléfono” (Entrevistada 5). Si comparamos a este grupo de padres/ madres con el grupo de padres/ madres antes mencionado que prioriza la seguridad y contención respecto de las estrategias utilizadas para la búsqueda de información acerca del colegio secundario que desean para sus hijos o hijas, encontramos que los padres/ madres con mayor nivel socioeconómico y mayor nivel educativo poseen no solo más recursos disponibles para la búsqueda de información, redes de contactos, acceso a páginas web, entre otros, sino que poseen además mayor autoestima y confianza en sí mismas para seguir buscando aquello que consideran que es lo mejor para su hijo o hija. Estos valores son característicos de culturas postmaterialistas.

Para este grupo de padres/ madres, la escuela representa un lugar donde se habla el mismo idioma y el universo de escuelas posibles pareciera estar representado por escuelas privadas laicas o confesionales, pero ambas de arancel escolar alto. En síntesis, las familias que conforman este grupo tienden a conformar una cultura postmaterialista y tienden por ende a priorizar el bienestar de sus hijos y procuran no exponerlos a situaciones que ellos consideran de extrema exigencia o incomodidad. El prestigio y la distinción social se presentan como las principales motivaciones que guían el proceso de elección. Considerando que tanto el prestigio como la distinción social son fenómenos que no gozan de una medición cuantitativa, la representación social e institucional que los padres/ madres se hacen de las escuelas actúa como motor de búsqueda en la complejidad del proceso de elección de escuela.

6.5 Preeminencia de los valores postmaterialistas relativos a la política y la ciudadanía.

En términos generales, los padres/ madres que conforman este grupo pertenecen a un nivel educativo y socioeconómico heterogéneo y comparten un perfil político socialista o de centro izquierda. Entre los aspectos más valorados de la escuela destacan: la heterogeneidad social, cultural y económica, la diversidad y la pluralidad. Este conjunto de valores es característico de culturas postmaterialistas que como consecuencia de un mayor bienestar económico y seguridad social han desarrollado un alto grado de tolerancia hacia otros grupos y hacia la diversidad.

De acuerdo al análisis de las entrevistas, este grupo de padres/ madres pareciera identificarse con la noción de buenos ciudadanos, que valoran la diversidad y la multiculturalidad, a la vez que se enorgullecen de no abandonar la escuela pública. Aquí, la elección de escuela refleja una identidad de índole política. De acuerdo a la narrativa enunciada por los entrevistados, esta experiencia solo es posible en las escuelas públicas de gestión estatal. “Yo valoro mucho la escuela pública, para mí tiene otros valores, si en un país no hay una escuela pública no hay valores” (Entrevistada 15).

Para este grupo de padres/ madres, que parecieran resaltar la importancia de la injerencia del Estado en la educación, los procesos de elección tienen como principal vector el rechazo a las lógicas y valores del mercado en la arena educativa: “Cuando interviene del Estado tiene más valor porque hay una decisión política” (Entrevistada 21). Asimismo, tienden a clasificar o catalogar a las escuelas privadas como “burbujas”, que alejan a los alumnos de los verdaderos valores de la sociedad. En algunos casos se pudo observar una crítica a las escuelas privadas como lugares ultra competitivos e individualistas.

No me gusta la forma en que te tratan en la escuela privada, muy materialista, siempre hay una competencia que a mí no me gustó, el uniforme y todo tan estructurado. No es por la cuota, pero prefiero gastarme esa plata en otra cosa.

Entrevistada 19.

Este grupo de padres/ madres considera altamente positivo exponer a sus hijos a experiencias y culturas nuevas y diversas, cuyo valor formativo reside en el desarrollo de una batería de competencias culturales amplia y la importancia de la formación de la personalidad. Así, por ejemplo, en línea con lo planteado por Crozier et al. (2008), el desarrollo de nuevas identidades y la preparación como ciudadanos figuran entre las líneas argumentativas de estos padres/ madres. Estudios similares analizan la conducta de padres/ madres de clase media en Inglaterra, aunque centran su atención en la complejidad del proceso, más precisamente en las ambivalencias y la profunda división ética, moral y emocional en la vida de los padres/ madres al momento de elegir escuela secundaria para sus hijos (Oría et al., 2007). En línea con lo planteado por Inglehart (2019), a mayor nivel socioeconómico, mayor énfasis en valores seculares y racionales. Este grupo de padres/ madres no parece buscar ni seguridad ni protección en la escuela, a diferencia del primero grupo de padres/madres analizados. Los valores postmaterialistas asociados a la diversidad y reglas sociales más equitativas tienden a guiar el proceso de elección de escuela secundaria.

La escuela pública es una red donde vas a encontrar todos los orígenes y aunque esta mezcla es sana porque a los alumnos les permite mezclarse con otros niveles y otros mundos que de lo contrario no tendrían oportunidad de ver, es un valor cultural y social muy alto.

Entrevistada 19

En lo que respecta a los procesos decisorios, la racionalidad utilizada por este grupo de padres/madres pareciera guardar relación la visión de Gambetta (1987) que plantea que son más bien las ‘fuerzas inerciales’ las que llevan a las personas a tomar determinadas decisiones. Se puede observar en la narrativa de los padres/madres entrevistados una fuerte tendencia a defender la escuela pública pero no desde la calidad o el tipo de educación sino desde el concepto de escuela republicana. Asimismo, también guarda una estrecha relación con el modelo cognitivo de (Boudon, 1996). El autor plantea que los actores pueden sostener creencias que

pueden no ser objetivamente ciertas o verdaderas, pero sirven de base para la toma de decisiones. Lo importante aquí pareciera ser la búsqueda de contenido para poder mantener un conjunto de creencias. En síntesis, para este grupo de padres/madres la verdadera educación solo es posible por fuera del mercado y con una fuerte presencia del Estado. Para este grupo de padres/madres la escuela representa un lugar que permite desarrollar una experiencia plural y rica desde lo social y la verdadera educación solo es posible por fuera del mercado y con una fuerte presencia del Estado.

El análisis de los procesos de elección de escuela por parte de padres/madres que pertenecen a diversos sectores socioeconómicos permitió ver la amplitud de racionalidades y valores que entran en juego en la elección de la escuela secundaria. Se podría argumentar que elegir escuela pone en juego un alto nivel de reflexividad por parte de los padres/madres y dispara cuestionamientos de diversa índole: éticos, morales, políticos, económicos. El análisis de la narrativa enunciada por los padres/madres entrevistados muestra que en todos los casos los padres/madres electores de escuela son actores que poseen el deseo, las habilidades y capacidades necesarias para actuar como actores informados, reflexivos y vitales al momento de elegir una escuela para sus hijos. En línea con trabajos recientes (Bonal et al., 2017; Córdoba, 2006; Hernández & Raczynski, 2015), esta investigación muestra que la elección de escuela no refiere únicamente a un privilegio de clase y que los sectores más vulnerables también poseen un alto nivel de reflexividad y un complejo conjunto de preferencias al momento de elegir escuela, aunque estos procesos encuentran las limitaciones del contexto social en el cual ocurre la elección. Asimismo, resulta de interés destacar que familias pertenecientes a los mismos sectores socioeconómicos y con un nivel educativo similar realizan diferentes elecciones y muestran una gran diversidad de motivaciones y diferentes sentidos atribuidos a la escuela. Esta diversidad guarda relación con los valores, la interacción social de los padres/madres y los sentidos atribuidos a la escuela. El siguiente cuadro ofrece un resumen de todo lo antes planteado.

Cuadro 5. Primeras aproximaciones a la elección de escuela.

Categorías Variables	Seguridad y protección	Socialización	Logro académico	Política y ciudadanía
Valores	Materialistas: Supervivencia Obediencia Esfuerzo	Postmaterialistas Bienestar Creatividad Desarrollo de la personalidad	Materialistas Esfuerzo Sacrificio Anti-mercado Laicismo Autonomía	Postmaterialistas Heterogeneidad Diversidad Multiculturalidad Pluralidad
Subvenciones estatales como incentivo	Si. Les permite salir del sector estatal.	No. Preferencia por escuelas laicas.	Relativo. Preferencia por escuelas con examen de ingreso tanto de gestión privada como estatal.	No. Preferencia por escuelas laicas y de gestión estatal.
Motivaciones	Seguridad y contención	Composición social de la escuela. Prestigio y distinción social	Desarrollo de habilidades intelectuales. Defensa de valores meritocráticos, del sacrificio y del esfuerzo como medios para un fin.	Rechazo a la injerencia del mercado en educación. Defensa del Estado como único agente educador.
Criterios	Distancia Arancel Disciplina Paros y escuela cerrada. Centralidad: necesidad material	Mismos valores. Reproducción de su estilo de vida. Centralidad: subjetividad del niño y la socialización	Autonomía de los hijos en la elección. Desarrollo de habilidades intelectuales. Centralidad: aprendizaje del niño.	Laicismo Gestión estatal Centralidad: socialización por fuera del mercado.
Racionalidades	Limitada. Influencia del contexto	Boudon (1996) asociada a creencias	Boudon (1996) asociada a creencias. Hatcher (1998): peso cultural de la trayectoria educativa de los padres/madres	Boudon (1996) asociada a creencias Gambetta (1987) fuerzas inerciales

Datos sociodemográficos	Nivel socioeconómico y educativo bajo	Nivel socioeconómico medio y alto y nivel educativo alto	Nivel socioeconómico heterogéneo y educativo alto	Nivel socioeconómico y educativo heterogéneo
Sentidos atribuidos a la escuela	Escuela como ascenso social.	Escuela como un espacio que permite la formación de la personalidad y el desarrollo de la subjetividad y la socialización en valores La escuela como un espacio donde se habla el mismo idioma	La escuela como el lugar del saber	La escuela como la sociedad en miniatura
Universo de escuelas posibles	Escuelas privadas de bajo costo.	Escuelas privadas laicas. Arancel alto. Y escuelas con examen de ingreso.	Escuelas estatales técnicas o con examen de ingreso y escuelas dependientes de la Universidad	Escuelas de gestión estatal

CAPITULO 7

PADRES/MADRES ELECTORES DE ESCUELA: TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y PROCESOS DECISORIOS

Una de las preguntas clave para poder entender los procesos de elección de escuela es saber quiénes eligen. Un aspecto a destacar es el hecho que los padres/madres electores de escuela que pertenecen a sectores socioeconómicos medios o altos poseen más experiencia y familiaridad con el sistema educativo, sea porque ellos mismos lo han transitado una mayor cantidad de años o por su círculo social y familiar. Esto también permite que aprovechen las oportunidades de elección de escuela a su favor. Otro aspecto a destacar refiere a las creencias y nociones acerca de qué implica ser padre elector de escuela que abarca cuestiones relativas a (a) su propia trayectoria educativa y (b) las proyecciones y expectativas educativas hacia sus hijos. Este apartado intenta analizar quienes son los que eligen y utilizamos la muestra intencional de 30 padres/madres con hijos en 7mo grado, en escuelas primarias laicas y privadas sin continuidad en el nivel secundario. Si bien hacer una descripción de todas las variables que podrían definir a los padres/madres electores de escuela excede a los objetivos de este trabajo, en esta sección analizamos y describimos las habilidades y estrategias implementadas, la trayectoria educativa de los padres/madres y el conjunto de argumentos esgrimidos por los padres/madres para fundamentar determinadas elecciones.

7. 1. Habilidades, recursos y estrategias en el proceso decisorio

La variedad en la oferta educativa propone un desafío a la gran mayoría de los padres/madres que poseen los recursos para poder optar por una escuela de su preferencia. Esta diversidad invita a los padres/madres a pensar acerca del tipo de escuela quieren para sus hijos, los riesgos de elegir una escuela que no sea la apropiada y más precisamente, acerca de lo que esperan que la escuela secundaria le ofrezca a su hijo/a.

De acuerdo al análisis de las entrevistas realizadas para este trabajo, se pudo observar que el acceso a la información en los procesos de elección está delimitado por el círculo social (amigos, vecinos, otros padres/madres, miembros de la familia), visitas a la escuela y acceso a tecnología y servicios. En lo relativo al círculo social una de las madres entrevistadas afirma:

Fui a ver a [nombre del colegio] porque escuché de boca, uno sabe más o menos qué colegios ir a ver y cuáles no. Y la verdad que tanto no hay, Está [opción 1], [opción 2]o también [opción 3]. De ahí no salís.

Entrevistada 49

En los sectores socioeconómicos medios o medios altos, la selección de escuelas posibles se da a través de la red de contactos y estas redes ayudan a los padres/madres a sentirse más seguros. En general, los padres/madres tienden a tomar las decisiones en base a la información que transita por vías informales, algo similar a lo que Reay & Ball (1998) llaman *'hot knowledge'*. Un ejemplo son las evaluaciones SIMCE en Chile. En palabras de una de las madres entrevistadas: “Es una escuela buena pero no conozco a nadie que mande a sus hijos ahí, entonces no es una opción” (Entrevistada 51). En la misma línea de análisis, el trabajo de Elacqua & Fabrega (2004) muestra cómo el grupo de redes sociales (amigos y familiares) se convierten en la principal fuente de validación de la información. Solo en unas pocas familias se pudo observar el uso de servicios o consultoras. Desde la narrativa de los padres/madres entrevistados, su nivel de incertidumbre y ansiedad eran tan altos que recurrieron a una agencia de elección de escuela para que los ayudara en el proceso.

Fuimos a una consultora, nos ocupamos. También fuimos a la feria que organizó el colegio. Después hablé con las otras madres, en realidad, cuando conocés el perfil de los padres, ya sabes ya como somos, buscas la opinión del que te gusta.

Entrevistada 40

Si bien este grupo de padres/madres basa sus decisiones en gran medida en base a la opinión de conocidos y la confianza que tiene en ellos, se pudo observar que las familias entrevistadas pertenecientes a sectores medios y altos también realizan visitas a las escuelas para comprobar y ver por ellos mismos.

Fui a hacer una visita con [Nombre de la hija] para que también ella vea la escuela, que nos expliquen, que a ella le expliquen, que te separan, la explicación a los padres, y otra explicación a los chicos. Obviamente que cuando entró y vio ese mundo le gustó, pero se inhibió. Creo que un poco la inhibió porque es muy grande, hay muchos chicos. De hecho, cuando entró el primer día, el inicio de ingreso, yo le digo ‘bueno, yo voy directo al colegio, vos vas con la combi, y yo te espero y entramos juntas’. Baja de la combi y a los dos minutos vomita, antes de entrar, de los nervios. En la puerta me dice que no quiere entrar, y dije ‘si arrancamos así, si no entraste y ya vomitaste, ¿qué hacemos?’, le dije ‘por favor tranquilízate.

También se pudo observar que uno de los factores de gran peso en la elección de escuela es la postura de las madres o padres acerca de la escuela, incluso cuando sus propios hijos, al menos en un primer encuentro con la escuela, rechazan esa elección. En palabras de una de las madres:

Entrevistada 41

La otra opción era el colegio [A] pero él me dijo que lo le gustaba, que no quería ese colegio porque fue a la visita y él dijo que en [Nombre del colegio] no le explicaban a él, que le dieron un juguito y lo hicieron sentarse. Que él no quiere ir a un colegio donde no le explicaban. Entonces, llamé otra vez, conté esto. Les dije que quería darle la oportunidad a [Nombre del hijo] de que vaya a otra visita. Quizás le tocó una chica que no le explicaba nada. Fuimos a otra visita y le explicaron. Salió normal. Después es como que [Nombre del hijo] cedió más, cedió y se dio cuenta le cerraba También iban algunos del club.

Entrevistada 44

En la misma línea de análisis, el acceso a internet y la habilidad o hábito de búsqueda de información en páginas web o redes sociales es un recurso usualmente utilizado por sectores medios y altos y no se puede observar este hábito en los sectores entrevistados de menores recursos.

Empecé a buscar referencias, en grupos de Facebook, recomendaciones, googlear y ahí adentro te aparece. Fue una mamá, que vive cerca, que le pareció copada la propuesta, las cosas que me contaba me parecieron interesantes. Y no es un colegio cuyo nombre circule demasiado. Y estaba ahí, digo, voy o no voy a la reunión por esta cuestión de la distancia.

Entrevistada 59

A pesar de que la elección de escuela involucra a diferentes miembros de la familia se pudo observar en el análisis de las entrevistas una notable diferencia respecto de los sectores socioeconómicos más vulnerables en lo relativo a cuestiones de género. En los sectores socioeconómicos más altos la elección de escuela secundaria era parte de las conversaciones familiares y de pareja: ¡Yo lo hablaba mucho con mi cuñado que sabe mucho de educación y él me decía que escuelas eran buenas y cuales no! (Entrevistada 45). Asimismo, otra madre entrevistada afirmaba:

“Yo quería una escuela sin examen de ingreso. No quería que mi hijo pasara por eso. A mí me tocó, yo no entré y sufrí un montón, pero mi marido insistía con esa escuela. Él quería esa escuela y lo hablamos y me convenció.”

Entrevistada 61

Otra diferencia central que se pudo observar en lo relativo al proceso de toma de decisiones acerca de la escuela de acuerdo al nivel socioeconómico y educativo es la valoración de la seguridad, disciplina y adaptación versus formación, creatividad y bienestar. La importancia otorgada la seguridad, contención y disciplina en la elección de escuela difiere ampliamente de acuerdo al nivel socioeconómico. En línea con el trabajo de Elacqua, et al., (2006), los hallazgos de este trabajo muestran que comparado con los sectores socioeconómicos más vulnerables que centran su atención en los valores que han servido de cimiento para la escuela: disciplina, orden, obediencia y aprendizaje, los sectores socioeconómicos más altos focalizan en el desarrollo de la personalización, la socialización en valores similares y el bienestar.

El universo de escuelas cooptadas por los sectores medios es diverso. Existen escuelas confesionales, laicas, bilingües, orientadas al arte, al deporte, de perfil más académico. Esta oferta invita a los padres/madres a pensar en aspectos relativos a la subjetividad y perfil del hijo/a para la selección de escuelas posibles. Por tal motivo muchos padres/madres eligen escuelas diferentes para cada uno de sus hijos. Es válido aclarar que el razonamiento no es tan lineal ni simple: que porque hay variedad en la oferta los padres/madres evalúan aspectos subjetivos en el proceso de toma de decisiones. También sucede que, dado que los sectores socioeconómicos medios y altos valoran aspectos relativos a la subjetividad y desarrollo personal, el mercado ofrece escuelas que satisfacen sus consumos culturales. En línea con lo planteado por Inglehart (2018) a mayor progreso económico y mayor bienestar, mayores son las posibilidades de desarrollo de un conjunto de valores postmaterialistas asociados a la autoexpresión y la libertad de elegir. Sin embargo, por diversos motivos y procesos en ambos sectores socioeconómicos el conjunto de escuelas posibles no excede 3 opciones (Bell, 2009a). En todos los casos, el nivel de reflexividad por parte de los padres/madres, su capacidad de razonamiento (Van Zanten, 2007) sumado a su círculo de redes sociales tienden a marcar los límites del conjunto de estrategias y actividades posibles para obtener información acerca de la escuela y prefigurar diversos tipos de electores.

7.2. La trayectoria educativa de los padres/madres

La Teoría de Modernización Evolutiva plantea que un cambio en los valores -de valores asociados a la supervivencia a valores asociados a la autoexpresión- produce cambios en las diversas formas de concebir la niñez y por ende de educar a los hijos. Por lo tanto, resulta de interés indagar acerca de qué implica ser padre o la autopercepción de lo que implica ser un padre elector de escuela. En este sentido, nos propusimos indagar la influencia de la experiencia

de los padres/madres en el proceso de elección de escuela en tanto si son padres/madres que repiten su propia historia o eligen una trayectoria diferente. Desde una dimensión dicotómica simplista podríamos argumentar que las opciones son dos: (a) repetir la trayectoria educativa de los padres/madres o (b) innovar y crear la propia trayectoria educativa de los hijos. En términos más complejos, la pregunta que subyace es en qué medida el derecho a elegir como vivir la propia vida y cómo educar a los hijos, rasgos que caracterizan las culturas postmaterialistas, desplaza cuestiones relativas a las trayectorias educativas familiares o al peso de las tradiciones

En el análisis de la narrativa de los padres/madres se pudo observar que la trayectoria educativa de la madre, más que la del padre, es un factor que tiene relativa incidencia en el proceso de toma de decisiones acerca de la escuela secundaria. Si bien en este trabajo no abordamos cuestiones de género, en términos de tendencia son siempre las madres quienes ocupan un rol central en la elección de escuela. Desde este punto de vista, no es extraño que prime su propia experiencia como criterio de búsqueda y selección. Una de las madres entrevistadas argumentaba

Cuando fue el tema de la decisión del colegio de [Nombre de la hija] fue todo un debate porque la familia de él no podía pensar en otra cosa que no fuera en la escuela pública. Y él también fue a una escuela pública. Yo entiendo los valores de la escuela pública perfecto pero lo que pasa es que yo venía de la experiencia contraria, sin desmerecer la escuela pública. Yo le decía, es como ir todos los días a una oficina horrible, no sólo estética.

Entrevistada 57

Mis dos hijas fueron a la escuela primara B [escuela privada confesional]. Yo no quería, soy de ese grupete de gente de hippie con Osde si querés decirlo así... no tanto de eso, pero algo de eso hay. Me gusta la educación pública, laburo para la educación pública, quisiera que la educación pública fuera de excelencia, y me gustaría que mis hijas estuvieran en eso, pero mi mujer quería darles educación judía, y es egresada de [Nombre de la escuela]. Ella tiene un sentido de pertenencia muy fuerte, y a mí no me cambiaba mucho la vida, y yo quería buena calidad académica, eso era medio indiscutible

Entrevistado 52

Yo fui a colegio bilingüe en primaria y en secundario fui a un colegio del estado. Al primario fui al [Nombre de la escuela privada laica] y el secundario fui al [Nombre de la escuela secundaria de gestión estatal]. Yo en el secundario quería ir al [escuela privada laica], y mi mamá dijo "No, vas a salir de acá de la cajita de cristal..." Y fui al [Nombre de la escuela secundaria de gestión estatal], rompiendo la cajita de cristal... y yo quería más o menos eso con mis nenitas. Pero bueno, hoy pensar en la escuela pública, la verdad, ¡es que es imposible!

Entrevistada 31

En los casos antes analizados se pudo observar que la trayectoria educativa de la madre es un factor que guía el proceso de elección de escuela. Sin embargo, esta trayectoria no necesariamente se reproduce en bloque. De acuerdo al análisis de las entrevistas se pudo observar que lo que se intenta reproducir son los sentidos que crearon en su momento y los valores. Así, por ejemplo, la experiencia de la escuela secundaria asociada a ‘salir de la cajita de cristal’ es el resultado de la propia experiencia de la madre, y también producto de un mayor crecimiento económico familiar que en los términos propuestos por Inglehart se pone de manifiesto en la búsqueda de un mayor bienestar para los hijos. Sin embargo, en cuanto a qué implica ‘salir de la cajita de cristal’ está dado por los sentidos que los padres/madres crean en el contexto específico en que ocurre la elección. Desde la perspectiva de análisis de las diversas racionalidades que entran en juego en los procesos de elección de escuela, podríamos argumentar que en los términos propuestos por Boudon (1996), la complejidad del proceso de elección de escuela pareciera simplificarse a razón del conjunto de creencias acerca de la propia experiencia educativa de los padres/madres en tanto a si fue una buena experiencia y tiene sentido repetirla, o si lo mejor es buscar nuevas formas de escolarización. Sin embargo, la experiencia no se reproduce exactamente de la misma manera. En la elección se evalúan posibles riesgos y ganancias y principalmente qué aspectos permiten acercarse a la experiencia educativa de los padres/madres o alejarse. Este tipo de racionalidad se acerca más, en términos de tendencia, al concepto de racionalidad limitada planteado por Ben Porath (2009).

También fue posible observar que en muchos casos se repite la trayectoria educativa del padre. Como bien lo expresa una de las madres entrevistadas:

Cuando [Nombre del hijo] tenía 7 años y pasaba por la puerta, [su papá] le mostraba éste es el colegio que fui yo, o le contaba las aventuras de que hay una gruta que te podías meter, que una vez nos metimos y llegamos hasta la iglesia que está acá al lado. Durante toda su infancia fue alimentando esa idea, como que, esa fue una buena experiencia.

Entrevistada 35

En línea con lo planteado anteriormente, podríamos argumentar que la visión dicotómica repetición versus innovación necesita de una mirada más profunda y amplia que permita capturar la complejidad del proceso. Por lo tanto, intentaremos analizar las diversas formas en las que la trayectoria educativa de los padres/madres tiene incidencia en el proceso de elección de escuela secundaria de los hijos.

7.2.1 Puntos de viraje

Un primer aspecto para tener en cuenta son los puntos de viraje fuertes o puntos de quiebre. Desde la perspectiva de los padres/madres, y de acuerdo al análisis de su narrativa, un punto de quiebre está dado por la decisión consciente de los padres/madres de no repetir una determinada experiencia educativa. En la mayoría de los casos los padres/madres parecieran poner mayor determinismo en cuestiones relativas a religión versus laicidad que a la aversión público versus privado. Así lo expresaba una de las madres entrevistadas: “Cuando vos preguntabas qué es seguro o no, lo que teníamos recontra claro que no queríamos que fuera un colegio religioso. Los dos fuimos a colegio religioso. Para nosotros eso era prohibitivo y no había ni siquiera posibilidades” (Entrevistada 32).

Para este grupo de padres/madres, las escuelas confesionales no son siquiera una opción. Desde la perspectiva de análisis de los valores postmaterialistas, podríamos argumentar que este grupo de padres/madres pone un mayor énfasis en valores seculares. El principal motivo de esta postura es su mala experiencia en escuelas confesionales en su paso por la escuela secundaria. En su narrativa se pudo observar que el binario laico-religioso es el ámbito donde se produce el primer punto de viraje y, de acuerdo a la narrativa de los padres/madres se presenta como 'no negociables' o autoexcluyentes. Ante la pregunta de qué escuelas tenía en vista para su hija, la entrevistada 34 responde “Cualquiera menos religiosa”.

El segundo punto de viraje refiere al binario público/privado. Los padres/madres entrevistados narran haber tenido una buena experiencia y formación en las escuelas públicas sin embargo sostienen que hoy ya no es posible repetir esa experiencia.

Estoy pensando también en la opción de escuela pública, [Nombre de la escuela], que es la escuela donde yo fui. Para mí es una escuela buenísima. Lo que me pasó es que vi que estaba como muy deteriorada. Antes era una escuela que, si bien era municipal, tenía como un poco una cosa distinta a los demás.

Entrevistada 37

“Yo me acuerdo de haber ido y mis compañeros eran el hijo de kinesiólogo, el carnicero, el verdulero, estaba todo mezclado y no como ahora en donde todo está más sectorizado por castas sociales” (Entrevistada 39). Los padres/madres entrevistados que descartan la opción de escuela pública consideran la composición socioeconómica de la escuela como un factor que guía el proceso de elección de escuela. Lejos de poder ser interpretado como un acto discriminatorio, podríamos argumentar que lo que estos padres/madres buscan es un

lugar donde poder compartir su estilo de vida. En otras palabras, lo que parecieran buscar es una mayor libertad de expresión asociada al sentido de pertenencia y a la libertad de elegir su propio lugar. En línea con lo planteado por Inglehart (2018), la mejora en las condiciones de vida trae aparejados cambios en valores que se perciben con mayor claridad de una generación a otra. Padres/madres educados en escuelas públicas no rechazan la opción de repetir la experiencia en términos de haber tenido una experiencia negativa si no que parecieron no encontrar allí un espacio de autoexpresión.

Digamos, hoy... ¿cuál es la mentalidad con la que yo saco como conclusión: Yo creo que el promedio de la clase media, su ideal es que su hijo vaya al Buenos Aires o al Pellegrini. Y entonces, hay un tema ahí... porque, por ejemplo, que fui al Buenos Aires, si bien lo disfruté mucho y me pareció una experiencia muy buena, tengo una crítica al Buenos Aires. Primero porque es una educación tradicional, que será de excelencia, pero no difiere mucho de lo que es la educación tradicional y además yo soy un tipo que busca cosas más modernas... [...] yo para mis hijos quiero algo diferente, no quiero que pasen exactamente por lo que pasé yo.

Entrevistado 54

Como bien lo expresa este padre entrevistado, la distancia con su propia experiencia no pasa por su recuerdo o percepción de su experiencia en tanto negativa sino más bien porque hoy en día las cosas han cambiado y lo que en su momento fue de utilidad hoy pareciera haberse quedado en el tiempo. En la misma línea de análisis, una de las madres entrevistadas afirma:

Yo fui a un colegio público hace 100 mil años [risas] al [Nombre de la escuela secundaria de gestión estatal] un colegio público recontra común. Pero era un momento que salíamos de la dictadura y lo que había que hacer, por lo menos en las familias más progres era mezclarse, salir a la calle, mezclarse. Era lo que había que hacer. Pero en ese momento.

Entrevistada 53

Hay que largarlos, también, pero la cuestión es esta, como... que, a un colegio estatal, hoy por hoy, no me da la seguridad. Yo fui al [Nombre de la escuela secundaria de gestión estatal]. Y hay algún que otro profesor que todavía sigue vigente, y ellos mismos dicen: "Ojalá que si viene acá sea a la mañana, a la tarde se tornó muy complicado". Por los mismos chicos... Y no es que mi hija no está criada en una burbuja, pero no puedo meterla en la boca del lobo, la verdad que no me da.

Entrevistada 45

De acuerdo al análisis de la narrativa de los padres/madres, ya no es posible repetir la experiencia porque en la escuela pública se sienten desprotegidos. La única excepción de escuela pública son aquellos colegios que requieren examen de ingreso. Estos colegios son percibidos como públicos pero buenos y en ningún momento los padres/madres que eligen este tipo de colegios hacen referencia a la composición socioeconómica de la escuela como algo negativo.

Asimismo, se pudo observar a través del análisis de las entrevistas que en algunos casos los padres/madres conscientemente no quieren repetir la experiencia por cuestiones que van más allá de lo público-privado o religioso-laico. Esto nos lleva a pensar en un tercer punto de viraje que refiere al rechazo por el tipo de 'elección serial' de colegio. En otras palabras, no quieren elegir escuela solamente para el hijo mayor y que los hermanos se adapten. Así lo expresaba una de las madres entrevistadas:

En mi caso particular, yo no quiero repetir lo que hizo mi madre. Todos fuimos al mismo colegio, porque era el mejor, y porque era El Colegio para ella. Y yo quiero que elegir un colegio que esté de acuerdo el perfil de cada uno de mis hijos.

Entrevistada 61

Los padres/madres que rechazan el tipo de elección serial desarrollan estrategias de búsqueda de escuelas personalizadas en donde el perfil del hijo/a toma mayor centralidad en la búsqueda de escuela. De acuerdo a la narrativa de los padres/madres este énfasis en el perfil y preferencias del hijo cobra mayor sentido por el contraste que los propios padres/madres hacían en referencia a su propia experiencia. El dilema de fondo es repetir o innovar. Los padres/madres que no están conforme con su propia experiencia, como alumnos o como hijos, tienden a buscar otras opciones.

Después, otra cosa que yo por lo menos no quiero cometer yo y que hicieron mis papás, yo quiero tratar de elegirles un colegio como medio acorde a cada uno de mis hijos, para mí no son todos iguales. Mi hijo es mucho más intelectual, el más grande... la del medio es más arte.

Entrevistada 45

Ante la pregunta si pensaba enviarlo al colegio [Nombre del colegio], al igual que su hermano mayor la madre respondió:

Si, pero la verdad que no, para él iba a ser una tortura. Después me di cuenta de que la elección de esa escuela era más un tema mío que de él. A él le encantan las Ciencias sociales, le encanta la historia, la geografía.

Entrevistada 47

En todos los casos se pudo observar puntos de viraje en las trayectorias educativas de los padres/madres respecto de la religión y el tipo de gestión, pero principalmente los puntos de viraje tienen el eje en el tipo de escuela que más se adapte a la subjetividad de sus hijos. El factor predominante en los puntos de cambio pareciera ser la necesidad de encontrar un espacio de socialización acorde a sus propios valores y estilos de vida. En palabras de una de las entrevistadas ‘hay algo como hablar el mismo idioma’. Las trayectorias educativas de los padres/madres sirven de guía en proceso de elección de escuela. A pesar de la experiencia en escuelas estatales muchos padres/madres optan por escuelas privadas bajo el argumento que hoy esas escuelas ya no son lo mismo. La trayectoria educativa de los padres/madres reorienta el proceso de elección de escuela en tanto que permite a los padres/madres reflexionar acerca de nuevos riesgos y ganancias posibles en función del contexto en el cual ocurre la elección y de lectura de su propia experiencia.

7.3. Argumentos de elección de escuela

La capacidad de argumentar y crear una narrativa que justifique o explique la elección de una determinada escuela o la selección de un conjunto de posibles escuelas es una habilidad que guía el proceso de toma de decisiones. De acuerdo al análisis de las entrevistas, fue posible observar tres líneas argumentativas acerca del tipo de elecciones expresadas a través de metáforas: (a) la boca del lobo; (b) sapo de otro pozo y (c) cajita de cristal.

La boca del lobo

En primer lugar, la idea de evitar ciertos riesgos o no exponer a su hijo/a a determinadas situaciones consideradas desventajosas es uno de los argumentos que se pueden observar en la narrativa de los padres/madres entrevistados. Los recursos que poseen los padres/madres electores de escuela que abarca cuestiones relativas no solo al capital económico, sino también social y cultural hacen que el proceso de toma de decisiones sea menos complejo y con menor esfuerzo en lo relativo a la búsqueda de información. Sin embargo, en todos los casos se pudo observar que la elección de escuela es un proceso siempre complejo en cuanto a los riesgos que evalúan (Lareau, 2015; Schneider et al., 1997).

Espero que encuentre un grupo de gente con la que se sienta cómoda, no porque sean igual a ella, sino que en la diversidad puede encontrar, similitudes y coincidencias. Espero que le toque un grupo de chicos que no estén sufriendo cosas graves que se están sufriendo hoy, como la violencia, como la droga, la droga es terrible, por eso hay que estar atentos a toda la gente porque el colegio privado no te ahorra eso tampoco.

Entrevistada 38

No es que mi hija no está criada en una burbuja, pero no puedo meterla en la boca del lobo [en referencia a la escuela pública que ella fue], la verdad que no me da. Lo que me preocupa es el entorno porque el secundario es diferente. Me suena como que va a ser más heavy el tema.

Entrevistada 42

Claro, corre más riesgos también, la incertidumbre, que esté en la adolescencia, a ver: todos van a probar todo, yo soy consciente, tal vez hoy por hoy es más miedo de lo que puede pasar socialmente que lo educacional, aunque en realidad yo tendría que estar pensando en la orientación, por ejemplo

Entrevistada 56

En los términos propuestos por Ben Porath (2009), la aversión al riesgo es uno de factores que guían el proceso de toma de decisiones y esta aversión queda representada en la metáfora de la boca del lobo asociada a la elección de escuela pública. Desde esta perspectiva de racionalidad limitada construyen una línea argumentativa respecto de las escuelas que quedan por fuera de sus posibilidades. Este grupo de padres/madres se apoya en valores postmaterialistas que buscan el bienestar por sobre otras cuestiones.

Sapo de otro pozo

La mayoría de los padres/madres entrevistados con hijos en escuela privadas laicas resaltan la importancia de recibir una buena educación y tener un grupo de pertenencia. Una de las frases más escuchadas en las entrevistas a los padres/madres era: “Hay algo como de hablar el mismo idioma”. Ante la posibilidad de cambiar de escuela debido al aumento del arancel escolar una de las madres afirmaba:

Y, sin embargo, la disyuntiva era esto que, si ella no era tan sapo de otro pozo en la Escuela [X] porque la verdad que había hecho su núcleo de amigos con algunas realidades parecidas y otras muy distintas, en una escuela pública también iba a poder ser sapo de otro pozo desde otros planos.

Entrevistada 58

Los padres/madres pertenecientes a niveles socioeconómicos medios dicen valorar el grupo social de la escuela, la infraestructura y el confort de sus hijos porque les permite a sus hijos desarrollar su personalidad y autonomía. “Quiero un lugar donde se encuentre a ella misma, que se forma su personalidad y el colegio [Nombre del colegio] tiene deportes que a ella le encantan (Entrevistada 60).

Este grupo de padres/madres busca contextos educativos donde sus hijos puedan socializar con compañeros que tengan los mismos valores y estilo de vida para que no se sientan

diferentes. La gran mayoría de estos padres/madres comparten la idea de la escuela como ámbito formativo que va más allá de las materias de estudio.

La idea del secundario es repetir esto: un contexto social amable, donde ella pueda estar tranquila que los chicos van a tener valores parecidos a nosotros. La escuela pública fue decayendo peor y peor y además nos dimos cuenta de que ella necesitaba un soporte distinto. Y eso es lo que estoy buscando...más bien un contexto donde la van a formar.

Entrevistada 45

Para este grupo de padres/madres, los procesos de elección de escuela descansan en la idea que los diversos estilos de vida y concepciones acerca de las relaciones sociales conforman una matriz que gobierna los consumos culturales y que la elección de escuela no estaría ajena al conjunto de otros consumos culturales. Sin embargo, esta visión se relativiza en la medida que estos diversos estilos de vida no posicionen a su hijo/a en el lugar del diferente.

Cajita de cristal

Se pudo observar en la narrativa de los padres/madres entrevistados que uno de los argumentos que guiaban el proceso de elección de escuela era la idea de abrirse al mundo o de ‘salir de la cajita de cristal’.

Bueno, en parte a lo que aspiro es a una buena preparación, una buena base para otros estudios. Yo creo que también aspiro a una propuesta muy distinta a la primaria. Ella está en una escuela privada, chica, o relativamente chica. Que tenga un poco más de calle, que se sumerja un poco más en la amplitud y en la diversidad de realidades. Eso para mí es una necesidad.

Entrevistada 42

Contrario a la idea que los padres/madres son consumidores de educación que eligen racionalmente la mejor escuela para sus hijos (Chubb and Moe, 1990), la idea de quebrar círculos de auto segregación escolar es altamente valorada por algunos padres/madres. Se pudo observar que esta idea de “salir de la cajita de cristal” como bien expresaron muchos padres/madres cobra mayor relevancia a la hora de elegir escuela secundaria.

La escuela que me gusta tiene como otros proyectos. Me gusta el lugar que se le da a los chicos. Hay mucho lugar a la diversidad y hay muchos chicos integrados en el colegio. Hay variedad de gente. Porque pensó que es una cuota re accesible. Hay muchos chicos becados de un hogar. Hay dos por división. En fin, otras realidades y un poco quería abrirles la cabeza.

Entrevistada 39

Así, la experiencia con la diversidad y la apertura forman parte de las líneas argumentativas expresadas por este grupo de padres/madres entrevistados. Estas argumentaciones se complementaban con la idea de buscar para sus hijos una experiencia de vida real en la escuela, un lugar que no sea una burbuja y un lugar donde tengan que socializar con chicos de diferentes sectores socioeconómicos, orientaciones religiosas, entre otras.

No me gusta tampoco que estén desde el jardín de infantes hasta quinto año en el mismo colegio porque no salen de la cajita. Es como que tienen todo ahí armado desde chiquitos hasta que salen y no tienen que amoldarse a otras situaciones, a otra gente. Para mí este cambio es importante.

Entrevistada 46

En otras palabras, otra de las madres entrevistadas afirmó:

Nos parece que ya en la secundaria la idea es que abran un poco al mundo plural tal como es, como en la vida misma, esa es nuestra idea. Nos parece que está bien estar protegidos todo flower power, pero hasta un momento y después vimos que muchos papás siguen esta misma línea.

Entrevistada 37

Sin embargo, en todo momento procuraban que esta diversidad siempre juegue a su favor. Más allá de su posicionamiento moral y político, siempre terminaban cautivos de la búsqueda de sus propios beneficios dado que la diversidad a la que aspiraban en la elección de escuela era una diversidad que no los alejaba de las competencias y habilidades que ellos esperaban que la escuela les diera a sus hijos.

A mí me encanta que estén cuidados, que sea así porque son chiquitos, es la primera infancia y me encanta que vengan acá pero cuando un nene ya tiene 12, 13, me parece que es un lindo momento para empezar a salir a otras cosas. Igual, yo considero ahora solo escuelas públicas que tengan un examen de ingreso de algún tipo porque eso te marca el nivel.

Entrevistada 62

En una lógica de razonamiento un poco más compleja una de las madres entrevistadas expresó:

[...]por un lado hay algo de la pregunta de en qué tipo de mundo tenemos ganas de que nuestros hijos transiten. Por ejemplo, la diversidad en lo social, la heterogeneidad, eso, eso ya te orienta hacia determinados lugares y no a otros. Entonces, por ejemplo, para mí que no sea un raviolito es importante. Todo eso no me parece poco, pero lo que sí quiero es que tenga una propuesta que no sea excesivamente tradicional y que incorpore tecnológicas de aplicación, amén de construcción de pensamiento, me parece que está bueno. Que los ayuden con algún tema de hábito de estudio que en definitiva sea una cosa que también te arman para después, me parece importante.

Entrevistada 59

Así, se pudo observar en la narrativa de los padres/madres que los argumentos que construyen son argumentos que guían el proceso de elección de escuela. Estos argumentos encierran expectativas, valores, aversión al riesgo y modos de ver el mundo. Los padres/madres entrevistados quieren una escuela que refleje la realidad, pero la realidad de los sectores medios y altos. Las escuelas de gestión estatal no aparecen como una opción salvo aquellos colegios con examen de ingreso. Podríamos argumentar que estas escuelas también son el reflejo de la realidad, pero no la realidad que ellos quieren para sus hijos. Desde la narrativa de los padres/madres entrevistados las escuelas públicas sin examen de ingreso son percibidas como lugares de riesgo llamadas ‘boca del lobo’. En términos generales, sus líneas argumentativas dejan ver que apuntan a una ‘diversidad limitada’ donde el otro, el factor X que crea la diversidad no sea mayoría. Si lo que sucede es que el otro, lo diverso, termina siendo mayoría, entonces evalúan el riesgo que su hijo/a se termine sintiendo ‘sapo de otro pozo’. Lo diverso debe estar presente para poder salir de la cajita de cristal, pero no tan presente como para sentirse sapo de otro pozo o incluso meterse en la boca del lobo. Lo diverso si breve doblemente diverso.

Este grupo de padres/madres pareciera corroborar la hipótesis de socialización de Inglehart (2018), quien sostiene que existe una relación de ajuste entre el entorno socioeconómico y las prioridades valorativas pero que este ajuste no es inmediato, sino que se da de manera intergeneracional. En otras palabras, las elecciones que los padres/madres realizan hoy en día podrían no necesariamente responder a cuestiones objetivas de la escuela, sino que podrían guardar relación con un cambio intergeneracional en valores, propio de ciertos sectores sociales que han logrado un crecimiento económico. La escuela pública de gestión estatal, por ejemplo, que supo educar a muchos de estos padres/madres electores de escuela parece haberse quedado ligada al conjunto de valores materialistas asociados a la industrialización, la centralización, la burocratización. Estos valores han sido reemplazados por un conjunto de valores postmaterialistas asociados a la libre expresión y elección, y otras cuestiones de índole subjetiva que atañen al desarrollo de la personalidad, o de lo individual por sobre lo colectivo. Los procesos de toma de decisiones acerca de la escuela se basan menos en un tipo de racionalidad instrumental y más en racionalidades que contemplan la influencia de las creencias y los límites del contexto. Los padres/madres electores de escuela, educados en valores materialistas muestran una gran tendencia a educar a sus hijos en valores postmaterialistas. Valores que han sabido ser capturados por un gran número de escuelas privadas laicas en mayor medida y refieren al bienestar y el prestigio.

En síntesis, entender los procesos de elección de escuela desde perspectiva de quienes son los padres/madres que eligen nos permite observar, entre otras cuestiones, el cambio de valores intergeneracionales. En línea con lo planteado por Inglehart (2018), una mejora en los niveles de vida o la percepción de niveles más altos de seguridad permiten el cambio de una sociedad basada en valores tradicionales, objetivos y materialistas a una sociedad que apunta al bienestar, valora la autoestima y el desarrollo personal.

CAPITULO 8

CREENCIAS Y NOCIONES: ACTORES OCULTOS EN EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES

Una de las particularidades del proceso de toma de decisiones acerca de la escuela es que la elección se realiza en nombre de un otro. Desde esta perspectiva, resulta de interés reflexionar acerca de quién es ese otro o, más precisamente, que noción y conceptualización los padres/madres tienen acerca de ese otro para quien están eligiendo escuela. Se pudo observar que la concepción y noción que los padres/madres tienen de la niñez en general y de sus propios hijos, en particular, orienta el proceso de toma de decisiones acerca de las escuelas de preferencia. En esta línea de análisis, este capítulo se divide en dos secciones: (a) nociones acerca de la niñez que abarca cuestiones relativas a la percepción del grado de autonomía que le reconocen al hijo, las características de la personalidad del hijo/a y el grado de esfuerzo y exigencia para el aprendizaje compatible con su hijo y (b) nociones y creencias acerca de qué es la escuela que comprende cuestiones relativas a la socialización en valores y el desarrollo de la propia subjetividad y singularidad del niño/a.

8.1 Nociones acerca de la Niñez

El marco conceptual propuesto por Inglehart (2004; 2018) resulta de gran utilidad para analizar la noción y conceptualización que los padres/madres tienen acerca de su hijo/a en particular y de la niñez en general. A partir de un análisis de las entrevistas se pudo observar que en la mayoría de los casos la concepción del hijo/a está atravesada por tres factores: (a) percepción del grado de autonomía que le reconocen al hijo; (b) características de la personalidad del hijo/a y (c) grado de esfuerzo y exigencia para el aprendizaje compatible con su hijo. La teoría de la Modernización evolutiva propuesta por Inglehart (2018) fue de gran utilidad para poder inferir estos factores. El autor plantea que el crecimiento económico tanto social como individual trae aparejado un cambio en valores que estimulan el desarrollo y la valoración de la auto expresión y la libertad de elección. Asimismo, dentro de esta misma perspectiva de análisis, un cambio en valores tiene también cierta incidencia sobre las diversas formas de pensar la educación de los hijos. La importancia que los padres/madres le dan a los valores de autoexpresión y a la elección dejan ver que comparten una visión postmaterialista al menos en términos de consumos educativos.

8.1.1 Percepción del grado de autonomía que le reconocen al hijo.

Reflexionar acerca del grado de autonomía que los padres/madres dicen otorgar a sus hijos en el proceso de elección de escuela requiere de una definición acerca de qué implica esa autonomía. En este trabajo autonomía refiera al nivel de participación de los hijos en el proceso de toma de decisiones acerca de la escuela secundaria. Más precisamente, refiere al hecho de percibir al hijo/a como un interlocutor válido. Desde esta perspectiva, pensar en el grado de autonomía también requiere de cierta reflexión acerca de qué implica esa autonomía en el proceso de toma de decisiones. En este sentido, fue posible inferir dos concepciones acerca de la niñez: (a) niño-adulto y (b) niño-infante.

Niño- adulto

De acuerdo al análisis de las entrevistas y en base al modelo propuesto por Inglehart (2018), quien plantea que las personas que comparten una cultura postmaterialista valoran la auto expresión y la participación en los procesos de decisión, se pudo observar que un mayor nivel de autonomía y participación por parte de los hijos en el proceso de toma de decisiones acerca de la escuela secundaria implica una mayor dependencia del contexto en la toma de decisiones. “Él en realidad eligió Y porque todos sus amigos iban ahí. Yo le hablé de otros colegios y fuimos a verlos, pero no quiso saber nada” (Entrevistada 54).

Y bueno creo que el último día, o el anteúltimo día de clase, [nombre de la hija] vino y dijo... Ah me olvidé de contarte algo muy importante. Y ahí nos planteó que ella quería ir al Colegio [nombre del colegio]. Creo que tuvo mucha influencia el hecho que el grupo de amigos de ella de la escuela primaria quería ir a ese colegio

Entrevistada 50

Con mis dos hijos mayores pasó lo mismo, se forma una tendencia dentro del grupo de a qué colegio ir. De hecho, este año son 14 pibes, más de la mitad que se van todos al mismo colegio. Me acuerdo de que con [Nombre del hijo] que egresó hace dos años se fueron solo 7 a ese colegio.

Entrevistada 40

Cuando los hijos participan en la elección del colegio secundario tienden a hacerlo en función de la decisión de sus compañeros y la tendencia del momento. Así, por ejemplo, la decisión que toman los compañeros, conocido como *peer pressure*, cobra mayor importancia. En este sentido, la toma de decisiones acerca de la escuela secundaria cobra una dimensión coyuntural y deja entrever una dimensión del tiempo pensado a corto plazo.

En la misma línea de análisis, las decisiones de corte coyuntural también comprenden decisiones que toman otros padres/madres y se toman como referencia. Esto sucede

principalmente en los casos en que los padres/madres eligen escuela secundaria para sus hijos mayores. Esto lleva a pensar que su experiencia es menor comparada con quienes ya pasaron por esa experiencia y prefieren escuchar la experiencia y opiniones de otros padres/madres. ”Lo primero que hice fue hablar con los papás de [nombre] porque ellos tienen hijos grandes” (Entrevistada 56); “Con la persona que más hablé fue con mi prima porque su hija ya está en el secundario y ella había visitado un montón de colegios” (Entrevistada 32).

De acuerdo al análisis de las entrevistas, y en línea con la narrativa enunciada por los padres, el mismo proceso de elección de escuela o de selección de escuelas factibles de ser elegidas lleva a la conformación de circuitos de sororidad donde la experiencia es altamente valorada. Desde una perspectiva de análisis en el nivel macro, la ausencia de políticas que reglamenten los procesos de elección, como podría ser un sistema de vouchers o escuelas charter, hace que la transición a la escuela secundaria tome las características del contexto donde ocurre. Asimismo, se puede observar que los padres/madres conceden autonomía en la medida en que la opinión de sus hijos no se aleje demasiado de la suya. “Lo eligió él. En los dos casos lo eligieron ellos. Yo creo que igual bueno había como un ambiente en la casa, como que se sabía que esos colegios eran lo que uno quería” (Entrevistada 35).

Ahora está haciendo el ingreso al [Nombre del colegio A dependiente de la Universidad de Buenos Aires]. Mi idea siempre fue que vaya a [Nombre del colegio B dependiente de la Universidad de Buenos Aires], pero por cómo lo veía a él, pensé que lo mejor era [Nombre del colegio B dependiente de la Universidad de Buenos Aires], que sé que es una escuela que tiene un programa un poquito más, un poquito menos academicista. Pero a él no le gustó. Hicimos las visitas y quiso [Nombre del colegio A dependiente de la Universidad de Buenos Aires]. Pero fue así: ¡entró y dijo “yo quiero pasar los cinco años de mi vida acá! Y no hubo forma.

Entrevistada 32

En este contexto es válido aclarar que tanto el colegio A como el colegio B son dos colegios dependientes de la Universidad de Buenos Aires y si bien existen diferencias entre ambos son dos colegios que guardan el mismo perfil academicista y de elite. Esto implica que la elección del hijo no estaba muy lejos de la elección de su madre.

En líneas generales, quienes conceden autonomía a los hijos para la toma de decisiones acerca de la escuela secundaria son padres/madres que consideran a sus hijos de séptimo grado como interlocutores válidos en el proceso de toma de decisiones. En línea con lo planteado por Inglehart (2018), los valores postmaterialistas asociados a la autoexpresión y la libertad de elegir están por sobre los valores materialistas tradicionales asociados al mandato-obediencia en donde los adultos deciden y los niños obedecen. En palabras de una de las madres entrevistadas “A mí nadie me preguntó a qué escuela quería ir. Ni se nos hubiera ocurrido” (Entrevistada 39). Desde

la perspectiva de análisis de los valores postmaterialistas y de los cambios intergeneracionales en valores propuestos por Inglehart (2004;2019), fue posible inferir que padres/madres educados en escuelas públicas de gestión estatal, en un clima familiar de respeto a la autoridad adulta y la palabra de los padres/madres, una generación más tarde, abandonaron esos valores y los reemplazaron por mayor libertad de expresión y autonomía y una menor valoración de la obediencia como algo indefectiblemente positivo.

Otro dato que resulta de interés es que quienes tienden a darle libertad de expresión a sus hijos en la elección de escuela, son padres/madres que en general gozan de cierta libertad y recursos, principalmente tiempo, como para acompañar la logística familiar de tener hijos en distintas escuelas. En la mayoría de los casos, este grupo de padres/madres eran profesionales que tenían su propio emprendimiento. En palabras de una de las madres entrevistadas;

Me sorprendí muchísimo con la experiencia del primer viaje de estudios de los chicos [de la escuela primaria], con mi marido decíamos estamos todos los padres y todos nos miramos diciendo ¿ninguno trabaja? ¿Qué hacemos a las 10 de la mañana saludando a los pibes? Es que la mayoría hace cosas así independientes.

Entrevistada 41

Los padres/madres que valoran la autonomía de los hijos muestran tener una percepción más bien coyuntural de la toma de decisiones y tienden, por ende, a quitarle determinismo a la escuela en tanto institución que define el futuro de sus hijos. En la medida en que el hijo/a es percibido como un otro, cobran mayor centralidad sus preferencias y eso implica desde la perspectiva de los padres/madres estar dispuestos a reorganizar la dinámica familiar para acomodarse y adaptarse a la elección de su hijo/a.

Yo le avisé, lo hablamos, que le puede tocar turno mañana, o turno tarde o turno vespertino. Y nosotros lo hablamos con ella que en realidad el turno que toque vamos a ver cómo se amolda la familia a lo que toque.

Entrevistada 35

Niño- infante

Por el contrario, cuando los hijos no participan de la toma de decisiones, la centralidad del proceso recae sobre los adultos y su responsabilidad como padres/madres.

Esto siempre lo hablo con mis pares, la decisión del colegio secundario es más de los padres que de los hijos. Entre los pibes no deciden, porque son incapaces, porque son chicos, lo que vos quieras. Los padres tenemos casi la responsabilidad de padre de tomar las decisiones. Es muy difícil ponerle a un pibe, encima con toda la bajada de línea que hay hoy desde los secundarios, las orientaciones, los pibes no tienen idea.

Entrevistada 52

Una de las madres entrevistadas argumentaba:

Somos una familia que trata de consensuar bastante pero no es que ellos eligieron, yo siento que todavía es una edad muy maleable. Con [nombre del hijo], él desearía ir a otra escuela, yo creo porque toda su población de amigos va a [nombre de la escuela]. yo ni lo llevé a hacer la visita. Ni lo voy a llevar.

Entrevistada 39

Esta centralidad del adulto en la toma de decisiones acerca de la escuela lleva el proceso de elección de escuela a un campo mayormente atravesado por criterios ajenos a la subjetividad de los hijos y las preferencias del momento. Así, la distancia, el arancel, la orientación religiosa o laica, la composición socioeconómica de la escuela, entre otros factores estructurales cobran mayor importancia.

Creo que la única prohibición que le pusimos fue [Nombre del colegio], porque en un momento dijo que le gustaba esa escuela, que los amigos iban ahí. ¡Él ya sabía que no era una opción y además le prohibí hacer la visita guiada, ya sabemos que no tienen que ir a verlo!

Entrevistada 52

La misma entrevistada agrega: “Si, igual no sé por qué. Pero a veces hay cuestiones que son intuitivas donde vos decís no todo se tiene que justificar y esos son los puntos también que me resultan interesantes desde mi perspectiva”. La libertad de expresión de los hijos parece encontrar el límite adulto, donde son los padres/madres quienes deciden que estilo de vida quieren tener, con qué valores y por ende qué tipo de escuelas quedan descartadas. Podríamos argumentar entonces que sí un mayor nivel de autonomía otorgado a los hijos en el proceso de toma de decisiones da lugar a una mayor dependencia de la coyuntura social de las elecciones que realizan los compañeros de la escuela primaria, un menor nivel de autonomía da lugar a criterios pensados desde un mundo adulto.

Yo le dije que no puede elegir escuela en función de lo que elegían sus amigos. Lo más probable es que ni siquiera estén en el mismo curso. Y además la escuela secundaria en un lugar para hacerse de nuevos amigos.

Entrevistada 60

Asimismo, los padres/madres que centraban el proceso de elección de escuela en sus propios criterios y decisiones eran profesionales que en su mayoría trabajaban en relación de dependencia y pensaban la elección de escuela como una decisión a largo plazo. Resulta de interés destacar que las decisiones no siempre se pueden analizar desde una perspectiva dicotómica autonomía-falta de autonomía. En muchos casos existe una notable contradicción que se puede observar en la misma narrativa de los padres/madres. Por un lado, aclaraban que era su hijo/a quién había tomado la decisión, pero por otro lado habían tenido un rol muy estratégico y activo en guiar a sus hijos a que optaran por determinada escuela.

Yo a mi hijo le pregunté porque todos sus amigos habían elegido hacer el ingreso al [nombre del colegio dependiente de la Universidad de Buenos Aires] y él decía que también quería ir ahí. Y además me decía que no quería ir al colegio [escuela técnica privada] porque ya sabía que no le gustaba. Entonces pedí una visita guiada en [escuela técnica privada] y después cambió de idea. Pero no es que yo lo convencí. Él solo después me dijo que quería ir a ese colegio [escuela técnica privada].

Entrevistada 34

Nosotros sugerimos una escuela, si él hubiese hecho un planteo gigante de que necesitaba seguir con su deporte, o sea, que le arruinábamos la vida no sé si hubiese insistido. Lo hubiésemos pensado. Pero creo que lo del secundario es bastante que los vas guiando. Porque no conocen, o sea vos les mostrás las escuelas que existen, no averiguan los chicos.

Entrevistada 34.

En los casos en los que el niño es percibido como un infante y una extensión de los padres/madres, los padres/madres tienden a elegir escuela de acuerdo a sus propios criterios: logística familiar, distancia, arancel, entre otros. Así, por ejemplo, en palabras de un entrevistado:

Ella estaba en quinto grado y ya decía que quería ir a [nombre del colegio]. y para mí era difícil para mí, cuanto más acompañada, más fácil, más tranquilidad. Y también pienso en la logística, entramos juntas, nos vamos juntas, es más fácil.

Entrevistada 31

El problema que tengo con Justo es que no comulgo con las madres, él dice 'soy el único que no tiene celular'. No es el único, son cinco de 60. Le dije mirá yo a tus hermanas se los di en séptimo grado porque es cuando empiezan a andar solos. 'Bueno, pero soy el único', entonces las madres te dicen o te presto uno viejo que tengo. No, yo no quiero que tenga un teléfono porque no tiene la madurez.

Entrevistada 39

En los padres/madres pertenecientes a niveles socioeconómicos medios la importancia otorgada la seguridad, contención y disciplina es menor comparada con la importancia otorgada a la creatividad y bienestar. En igual línea de análisis, ocurre algo similar respecto de los valores tradicionales materialistas que han servido de cimiento para la escuela: disciplina, orden, obediencia y aprendizaje. Estos valores tienden a reemplazados por valores postmaterialistas asociados al desarrollo de la personalidad, la socialización y la autonomía. Otros factores igualmente valorados por padres/madres que pertenecen a un nivel socioeconómico medio son la infraestructura, el grupo social de la escuela y el confort de sus hijos. "Yo quiero encontrar un espacio que la forma, donde ella se encuentre y pueda desarrollar su personalidad" (Entrevistada 56).

El análisis de la narrativa de los padres/madres deja ver que al menos sus consumos educativos parecieran estar más cerca de la cultura postmaterialista que materialista, principalmente por el fomento de los valores asociados al sentido de pertenencia, estima y libre elección. Las personas que comparten valores postmaterialistas se auto perciben y perciben a los demás como autónomas, con total libertad de expresar sus preferencias e ideas y capaces de crear sentidos sobre su propia singularidad y tienden a transferir estos valores a sus hijos.

En términos generales, la noción del niño como un otro diferente a los padres /madres forma parte de una concepción postmaterialista del mundo y permite que el hijo se convierta en un interlocutor válido en el proceso de elección de escuela. En esos casos, la elección tiende a estar marcada por cuestiones coyunturales, como, por ejemplo, la elección de la escuela a la que van la mayoría de sus pares y los padres/madres parecen estar dispuestos a seguir las decisiones de sus hijos siempre y cuando no se alejen demasiado de sus propias ideas. Aquí los valores de autoexpresión y libertad de elección cobran prioridad. Por el contrario, cuando el niño es percibido como una extensión de los padres/madres cobran centralidad los criterios de los padres/madres que tienden a pensar la elección en términos de logística familiar y el tipo de escuela que ellos quieren para sus hijos.

8.1.2. Características de la personalidad del hijo/a

En línea similar a la importancia otorgada al grado de autonomía para la selección de escuelas factibles de ser elegidas, en varias ocasiones los padres/madres orientaban la búsqueda de colegio de acuerdo el perfil de personalidad y los gustos de sus hijos. En este nivel de análisis los padres/madres destacaban dos aspectos en particular: nivel de competitividad en los términos descriptos por la RAE “*la capacidad de competir o la rivalidad para la consecución de un fin*” y las preferencias o inclinación por determinadas materias o áreas de estudio. Esto implica en muchos casos elecciones diferentes para cada hijo/a.

La principal diferencia marcada por las características de la personalidad del hijo/a es el nivel de competencia. Los padres/madres que describían a sus hijos como capaces y competentes tendían a seleccionar colegios asociados con altos grados de competitividad que son en general los colegios dependientes de la Universidad de Buenos Aires. Según la narrativa de una de las madres: “No sabemos a quién salió, pero es un chico que le interesa mucho la plata, lo material y siempre quiere ser el mejor en todo, compite todo el tiempo” (Entrevistada 44).

Le está yendo muy bien, de hecho, tienen como una cosa de competencia entre los compañeros de la escuela donde hay que sacarse 100, no, no hay que entrar al... Ya pasó a un segundo plano el entrar. Él fue siempre muy competitivo.

Entrevistada 42

Hay como una pica entre ellos, una pica buena, pero hay una competencia. Y como este año no está jugando al fútbol, no está haciendo ningún otro tipo de actividad porque la actividad es esto, entrar al colegio, entonces pone toda su energía en competir, que no sabemos de dónde salen porque nosotros somos más light imposible.

Entrevistada 54

Por el contrario, los padres/madres que rechazaban incluso la idea de ser competitivo descartaban esos colegios.

Me acuerdo cuando era chica, los exámenes de ingreso los sufrí horrores. Además, yo no soy una persona competitiva, mis chicos no parecen serlo, y tampoco quiero incentivarles la onda competitiva de tan chicos. Entonces, no estoy tan a favor de esos colegios.

Entrevistada 61

El hecho de darle lugar a la competencia como rasgo de la personalidad del hijo/a implica aceptar o creer que ser competitivo está bien y es a partir de esa creencia que los padres/madres orientan la elección de escuela. Este proceso de toma de decisiones guarda relación con el modelo cognitivo propuesto Boudon (1996) quien plantea que en muchos casos las decisiones se toman en base a creencias- erróneas o no.

En la misma línea de análisis, un segundo aspecto en lo relativo a las características de la personalidad que orienta la búsqueda de escuela son las preferencias por el tipo de materias, el interés por determinadas lecturas, o las preferencias, gustos u otros atributos.

También evaluamos en la escuela pública. No nos interesaba ni el colegio A ni el B, nos pareció que no es para [Nombre de la hija]. Ella es muy deportista y tiene una vida deportiva muy intensa digamos, le encanta y de donde nosotros vivimos hasta esos colegios hay mucha distancia.

Entrevistada 60

De hecho, le cuesta bastante matemática. Y yo la ayudo muchísimo. Es algo que yo no he podido todavía cortar. Y todos los años tengo que hacer la misma tarea: ir, hablar con la maestra, explicarle cómo es ella y después arranca bien. Entonces no quiero exponerla a exámenes de ingreso, ella necesita un poco más de contención

Entrevistada 32

La forma en la que los padres/madres enmarcan las decisiones parece alejarse de un modelo de racionalidad instrumental y se acerca al modelo de racionalidad limitada propuesto por Ben-Porath & Johanek (2019). Los padres/madres consideran que la escuela tiene un valor agregado cuando incorporan en la búsqueda aspectos relativos a la subjetividad de sus hijos en la elección. Así, por ejemplo, en el caso de la entrevistada 60, elegir una escuela con orientación

al deporte es una decisión que se basa más en las preferencias de la hija que en la importancia del deporte.

En términos generales, los padres/madres muestran un alto nivel de reflexividad para la toma de decisiones acerca de la escuela y uno de los principales ejes que orientan el alto nivel de reflexión se centra en el perfil del hijo y el posible grado de satisfacción o insatisfacción con el tipo de escuela. La forma en la que los padres/madres entrevistados reflexionan acerca de las escuelas posibles de ser elegidas se asemeja a un modelo de racionalidad procedimental, que apunta más a satisfacer que a maximizar ganancias (Simon, 1982, 1986).

En línea con los conceptos plateados por Inglehart (2018), el desarrollo de ciertos aspectos de la personalidad como, por ejemplo, la competencia, y fomento de la capacidad de auto expresión parecieran ser rasgos que enmarcan el proceso de elección de escuela secundaria en los sectores medios dentro de un enfoque de cultura postmaterialista. Así, podemos observar que, en los procesos de elección de escuela de este grupo de padres/madres entrevistados, los viejos valores materialistas asociados al orden, la obediencia o la seguridad, están siendo reemplazados por los nuevos valores postmaterialistas que priorizan la autorrealización y la participación u autoexpresión, en este caso de los hijos.

8.1.3 Grado de esfuerzo y exigencia para el aprendizaje compatible con su hijo

El grado de esfuerzo al que están dispuestos a exponer a su hijo o hija delimita el universo de escuelas posibles. El principal factor es la decisión de exponer o no exponer a sus hijos, por ejemplo, a un proceso de selección meritocrático de ingreso al colegio secundario. Este ingreso requiere de un examen que demanda una preparación que va en paralelo al último año de cursada de la escuela primaria. En palabras de una de las entrevistadas:

Pensé en [nombre del colegio] como opción de escuela pública, pensé también en [nombre del colegio], pero no es el perfil de [nombre de la hija]. Aparte yo tuve alumnos que querían entrar, que rindieron el ingreso para esos colegios, los tuve en séptimo grado y vi lo que sufrían esos chicos. El séptimo grado no lo viven por dar ese examen. Entonces para mí esos colegios quedan totalmente descartados.

Entrevistada 37

Pensando en posibles colegios, le digo, que está el colegio [nombre del colegio] había muchos que iban ahí, o está también [nombre del colegio], pero esos yo no quería. Me parecen excelentes. Buenísimos. Pero me parece que la presión del curso de ingreso es algo que no va con mi hijo. No es un chico que tiene una dedicación al estudio. Entonces me parece que someterlo a algo que no sé si va a poder. Viste cuando decís no, esto no.

Entrevistada 33

El grado de esfuerzo al que están dispuestos a exponer a sus hijos guarda estrecha relación con la creencia en las capacidades y habilidades intelectuales de sus hijos. “[Nombre de la hija] no es para el colegio [nombre del colegio]. Es muy exigente y [nombre de la hija] necesita algo más, si bien exigente, pero que pueda ser llevadero. Y [nombre del colegio] me parecía no llevadero (Entrevistada 55).

En la misma línea de análisis, para algunos padres/madres la percepción de un determinado colegio como un colegio de perfil intelectual y académico resultaba un freno más que un incentivo.

Y de los colegios universitarios nos da a los tres mucho miedo la exigencia académica sobre todo en el curso de ingreso, esa es la única cosa que nos tiene ahí. Pesa un montón todo lo que vemos y nos muestran y nos cuentan, porque tengo muchos amigos egresados de ahí que tienen a sus hijos ahí, pero ella viene de una escuela primaria muy light, cero exigentes.

Entrevistada 59

Como se pudo observar en los casos anteriores, el nivel de exigencia de un colegio puede actuar como desincentivo a la hora de elegir colegio en tanto que los padres/madres no quieran exponer a sus hijos a un sufrimiento innecesario o desmedido, expresado es sus propias palabras, o consideran que ese nivel de exigencia no está en línea con la capacidad de su hijo/a. En este sentido, la prioridad otorgada al bienestar de su hija/o asociada a la no exposición del hijo a mayores exigencias, termina operando como uno de los factores que guía el proceso de toma de decisiones acerca de la escuela secundaria. Por el contrario, una visión materialista de elección de escuela implicaría percibir la escuela como mecanismo de ascenso social o lugar donde el esfuerzo y el cumplimiento de pautas deberían primar por sobre el bienestar.

Sin embargo, también se pudo observar que el mismo nivel de exigencia a través de exámenes de ingreso puede ser percibido tan solo como un paso más en el proceso de elección de escuela secundaria. Esta forma de toma de decisiones permite analizar la situación desde una mirada más amplia. No se trata únicamente de si la situación es compleja o simple sino si es percibida como compleja o simple. La misma situación -la elección de una escuela secundaria con un alto nivel de exigencia- es percibida por algunos padres/madres como compleja y por otros como un paso más en el proceso de toma de decisiones. En palabras de una de las madres entrevistadas:

Mi visión fue cambiando, en algún momento descarté un poco teniendo en cuenta su perfil, un poco también las posibilidades de la familia, económicas, por todo eso descarté la escuela privada en un momento. Entonces, dentro

de las escuelas estatales, yo le ofrecí a mi hijo que había algunas escuelas que dependían de la universidad pero que tenía que estudiar.

Entrevistada 62

Los padres/madres que están dispuestos a exponer a sus hijos a un grado de exigencia mayor y que toman como opción posible colegios con exámenes de ingreso de alta exigencia son, por lo general y de acuerdo al análisis de su narrativa, padres/madres que están convencidos que su hijo/a tiene la capacidad suficiente para enfrentar ese desafío. Así lo expresaba una de las madres:

Me parece que está bueno que en la adolescencia tengan mucho para estudiar porque tienen mucho tiempo. A él, le gustan mucho los deportes y le gustaba mucho, eh, era un buen alumno. No es que le gustaba mucho estudiar, y yo pensaba que el examen de ingreso o la preparación iban a ser muy difícil pero después me di cuenta de que el examen de ingreso tampoco que era algo descolante, que no es necesario que descolen para entrar al Colegio [Nombre del colegio]

Entrevistada 44

No, “no va a poder” nunca lo pensé. Lo que pensé, lo que se me cruzó es que sea una exigencia desmedida. Pero ahora que estoy haciendo el trayecto veo que no es una exigencia desmedida. Es una exigencia acorde a chicos de 12 años.

Entrevistada 62

Los padres/madres que deciden enviar a sus hijos a colegios que requieren examen de ingreso son padres/madres que en todo momento confían en la capacidad de sus hijos e incluso en sus propias capacidades y conocimientos para poder ayudar a sus hijos en el proceso de preparación para el examen de ingreso.

Entonces le tuve que explicar Revolución Industrial, la generación del 80, el concepto de pueblo, me acuerdo de que digo cómo le explico pueblo. ¿Qué es pueblo? Las personas que habitan... pero eso es como demográficamente hablando. ¿Qué es pueblo? El pueblo, el pueblo que demandaba... Tiene 12 años. Me acuerdo de que para ella fue como bum.

Entrevistada 35

En términos generales, los padres/madres que consideran que los hijos pueden y deben exponerse a un alto grado de esfuerzo en el estudio son padres/madres que toman el proceso de elección de escuela como un proyecto familiar en cual van a estar todos involucrados. Están dispuestos a que su hijo/a haga el esfuerzo porque ellos van a estar detrás dando su apoyo y porque creen que sus hijos tienen las habilidades y la capacidad necesaria para resolver cualquier situación académica pensada para su edad: “Es un proyecto familiar, Ningún chico lo logra solo” (Entrevistada 47). Desde la perspectiva de estos padres/madres, hay escuelas que requieren esfuerzo y estas escuelas son consideradas o descartadas en tanto consideren a sus hijo/as lo

suficientemente capaces de enfrentar exitosamente ese desafío y ellos estén o no dispuestos a embarcarse en el ese proceso. En línea con lo planteado por Ben Porath (2009), los supuestos que los padres/madres hacen acerca del rendimiento escolar de sus hijos tienen un gran peso en el proceso de toma de decisiones. De acuerdo al análisis de las entrevistas se pudo observar que los padres/madres que aún conservan valores materialistas asociados al esfuerzo tienden a incluir en las opciones posibles escuelas secundarias con examen de ingreso; contrariamente, en el grupo de padres/madres más avezados en valores postmaterialistas, el bienestar del hijo/a ocupa un lugar clave en el proceso de selección de escuelas factibles de ser elegidas.

La interacción de los tres factores antes mencionados: la percepción del grado de autonomía que le reconocen al hijo, las características de la personalidad y el grado de esfuerzo y exigencia para el aprendizaje conforman nociones de niñez disímiles que podrían resumirse en niño-infante -percibido como una extensión de los padres/madres y niño adulto -percibido como un otro con sus propias preferencias.

8.2 Nociones y creencias acerca de qué es la Escuela

Desde la perspectiva de los padres/madres entrevistados, la escuela secundaria representa un lugar y un tiempo. Es el lugar donde los adolescentes pasan gran parte del día y es un tiempo donde aprenden a hacer nuevos amigos, cumplir nuevos roles, y plantearse nuevos objetivos y necesidades. En palabras de una de las directoras entrevistadas: “La escuela es también un tiempo donde aprenden a relacionarse con los adultos de otra manera., incluido sus propios padres” (Entrevistada 60). Por todo esto, podríamos argumentar que las diferentes formas en que los padres/madres perciben y conciben la escuela secundaria es otro de los factores que guía el proceso de toma de decisiones. Así, se pudo observar en la narrativa de los padres/madres entrevistados que la escuela es un lugar asociado a la socialización en valores y el desarrollo de la propia subjetividad y singularidad de hijo/a.

8.2.1 La socialización en valores

La introducción de lógicas de mercado en la educación ha dado a las familias un lugar central en la educación escolar. Algunos trabajos incluso resaltan el carácter social de la elección al observar cómo los padres/madres recurren a su círculo social y redes de contacto y no a los indicadores oficiales en el momento de elegir una escuela para sus hijos (Córdoba, 2006; Hernández & Raczynski, 2015). Varios trabajos de investigación en Estados Unidos, Europa y Canadá han resaltado la importancia que los padres/madres dan a cuestiones relativas a la clase

social, por ejemplo, o la etnia (Bell, 2009b; Bellei, 2009; DeJarnatt, 2007; Leyton & Rojas, 2017; Van Zanten, 2003). En esta línea de análisis, otros trabajos sugieren que la composición socioeconómica de la escuela entendida tanto en términos de heterogeneidad como homogeneidad es un factor que incide en los procesos de elección de escuela. Incluso en los sistemas educativos donde no hay políticas de libre elección de escuela, los padres/madres con hijos en edad escolar actúan como agentes de cambio, o en términos de Orellana, et al. (2018) se posicionan como un agente dinamizador. A través de la elección de escuela, los padres/madres crean vínculos con la escuela o refuerzan vínculos preexistentes (Delgado-Gaitan, 1991).

En línea con los trabajos anteriores y de acuerdo al análisis de las entrevistas, se pudo observar que la diversidad es un factor que tiende a ser percibido como positivo y muchos padres/madres argumentan que una escuela es buena si en ella encontramos diversidad.

Me encanta que esté todo mezclado, que sea más pluralista, que no sea solo de la comunidad [judía], que este abierto, como para que tenga amigos de todo tipo. Si, hay chicos que no pagan la cuota, que están becados, entonces hay distintos tipos de rangos sociales. No es lo mismo que el colegio público... pero bueno, está más mezclado.

Entrevistada 31

En la misma línea de pensamiento, y en función de las escuelas preseleccionadas una de las madres argumenta:

La escuela tiene como una historia de ser buena escuela digamos, en general familias conocidas mandan sus hijos allí, y en general, hay como un ambiente progre ahí [escuela pública] de gente y que todavía valoren la escuela pública esta cuestión de contacto con una diversidad.

Entrevistada 56

Si bien muchos padres/madres dicen valorar la diversidad entendida en términos de heterogeneidad en la composición socioeconómica de la escuela, no todos los padres/madres parecen encontrarla en el mismo tipo de escuela. Mientras que algunos padres/madres encuentran esa diversidad en escuelas privadas de perfil más pluralista otras argumentan que esa diversidad está en la escuela pública. Paradójicamente, los padres/madres que perciben cierta homogeneidad en la composición socioeconómica de las escuelas públicas tienden a distinguirse o desarrollar estrategias de auto segregación en base a sus valores, búsquedas de oportunidades y estilos de vida.

Una de las escuelas es [nombre de la escuela pública] pero solo porque es escuela técnica y es lo más, la más prestigiosa. Entonces ahí ves como mucho más variada la composición, pero te digo hay otras escuelas, si vas a una escuela secundaria cualquiera de este barrio [Comuna 13] también va a estar segmentado a un tipo de población. Hay homogeneidad al interior. Entonces tenes que aceptar, o a qué gueto la incluís o ir a la búsqueda de si hay algo un poquito más diverso.

Entrevistada 47

Es que nosotros vamos a un club, donde una población grande de [nombre del colegio] va ahí, se conocen de ahí, y es fantástico que de repente toda la camada de ellos, un número enorme, y se conocen todos. Los padres se conocen también, eso está bueno.

Entrevistada 51

En síntesis, a pesar de que la gran mayoría de los padres/madres entrevistados dicen valorar la integración social y la heterogeneidad en la composición socioeconómica de la escuela, tienden a desarrollar en simultáneo estrategias de auto segregación cuyo efecto no deseado es la colisión de dos bienes valorados por estos padres/madres: la libertad de elegir y la diversidad. Paradójicamente, la libre elección de escuela pensada desde la política para ampliar las posibilidades de elección de los padres/madres termina siendo una gran preocupación desde la perspectiva de los altos niveles de incertidumbre que genera.

8.2.2 El desarrollo de la propia subjetividad y singularidad

En términos de tendencia en políticas educativas, muchos países han introducido nuevas regulaciones y políticas más orientadas al mercado que modifican el acceso a la educación y las diversas formas de provisión (Bellei, 2015; Valenzuela et al., 2014). Desde la perspectiva de la demanda, también ha ocurrido un cambio de escenario en donde lo que parece haber cambiado no es la escuela en sí sino los sentidos que diferentes sectores sociales crean acerca de la escuela. Estos nuevos sentidos se pueden observar con mayor facilidad en los sectores medios y altos.

En el nivel individual, la elección de escuela opera en tanto dispositivo que permite el desarrollo de valores post materialistas asociados a la auto expresión y el bienestar y hace más inteligible practicas familiares percibidas como egoístas y de cierre social. Desde una perspectiva más amplia, parece haber ocurrido un cambio cultural en los sectores medios respecto de la creencia que su bienestar y reproducción de clase depende cada vez más de sí mismas.

Los padres/madres entrevistados pertenecientes a niveles socioeconómicos medios tienden a elegir escuela con la misma lógica que eligen otros consumos o solucionan otros

problemas. Un gran número de trabajos principalmente en la literatura europea y norteamericana han puesto su foco de análisis en las decisiones de padres/madres de sectores socioeconómicos medios y altos de enviar a sus hijos a colegios que ellos perciben como pluralistas y mixtos en base a la heterogeneidad de los alumnos (Crozier et al., 2008; Cucchiara & Horvat, 2014; Langouet & Léger, 2002; Posey-Maddox, 2013; Reay, 2001;2004; Stillman, 2012). En línea con estos trabajos, una de las madres afirmaba: “La clase media no usa al Estado. No recurre al estado para solucionar nada” (Entrevistada 45). Asimismo, y a diferencia de los padres/madres pertenecientes a niveles socioeconómicos más vulnerables, los padres/madres pertenecientes a niveles socioeconómicos medios y altos consideraban en su gran mayoría distintas escuelas para cada uno de sus hijos. Ese grupo de padres/madres considera a la escuela como un lugar que debe seguir o estar en línea con el perfil y las preferencias de sus hijos. Los padres/madres con este tipo de visión acerca de los procesos de escolarización y de la escuela eran padres/madres que contaban no solo con recursos económicos sino también con suficiente tiempo como para buscar información acerca de la mejor escuela para cada uno de sus hijos y luego llevarlos o irlos a buscar, al menos el primer año de la secundaria. En palabras de una de las madres entrevistadas: “Mis dos hijos más grandes no fueron a la misma escuela y ahora estoy viendo para el más chico que tiene otro perfil, a él le gusta mucho el arte” (Entrevistada 40).

Por el contrario, y tal como se pudo observar en la primera etapa del trabajo de campo, los sectores con menores recursos y menor experiencia en el sistema educativo no asociaban los procesos de escolarización con el desarrollo de la singularidad ni la subjetividad. Esta característica del proceso de elección de escuela, junto a un conjunto de otros factores, eliminaba la posibilidad de elegir diferentes colegios para cada uno sus hijos. Esto implica que, en los niveles socioeconómicos más vulnerables, como es el caso de los padres/madres entrevistados en la Comuna 4, las posibilidades que sus hijos vayan a la misma escuela son mayores. Así lo expresaba una de las madres entrevistadas: “Todos mis hijos vinieron acá. Tengo 4. Son muy buenos, Cuando mi marido murió me ayudaron un montón. No sé qué hubiera hecho sin esta escuela” (Entrevistada 22).

El análisis de las entrevistas sugiere que el proceso de elegir escuela puede convertirse en un medio de auto expresión y un espacio que permite poner en práctica la identidad de los padres/madres (Cucchiara & Horvat, 2014). Esta dimensión acerca del proceso de elección de escuela ha sido escasamente estudiada. Algunos trabajos indican que al igual que cualquier consumidor, el ‘consumo’ de una determinada escuela no puede estar ajeno al proceso de

construcción de una determinada identidad, como podría ser, por ejemplo, la construcción de una identidad de padres/madres liberales, o ciudadanos del mundo (Reay, et al., 2011).

En vista de lo que plantea Inglehart (2004; 2018) el nivel de desarrollo económico y el alto grado de satisfacción en cuanto a necesidades materiales, permite el desarrollo de inquietudes postmaterialistas que convergen en valores asociados al bienestar y el desarrollo de la propia subjetividad. Una característica del desarrollo de valores post materialistas es la interacción en grupos sociales reducidos y de confianza. Esta característica marcaría también un cambio de escenario. La antigua sociabilidad pública ha dado lugar a una creciente individuación plasmada en un trato retraído y enfocado en la protección de los hijos que se impone como tendencia dominante de socialización en los sectores medios y altos. Desde esta perspectiva de análisis, la elección de escuela sería tan solo un componente más de este cambio de escenario que es intergeneracional: padres/madres educados en escuelas públicas valoran la libertad de elegir y resaltan la necesidad de encontrar en la escuela un espacio propio donde los hijos sean escuchados y donde se puedan expresar.

Una de las hipótesis de este trabajo es que no solo las características de las escuelas o el tipo de oferta curricular guían el proceso de elección de escuela. Para la gran mayoría de los padres/madres entrevistados, la elección de escuela significaba algo más que la búsqueda de un lugar donde estudiar.

Me pasó por ejemplo que sentí que no tenía nada que ver mucho por esto, porque es muy tecnológica y nosotros como familia no vamos por ahí y ella tampoco claramente. Sentía que no era el lugar, cómo vendieron la escuela porque en cada charla te la venden un poco.

Entrevistada 56

Fui a ver a [nombre de la escuela] porque me hubiese encantado que mi hija lo elija, porque me queda a tres cuadras de mi casa. Pero no me identifiqué para nada con la gente que vi, el ambiente, el poder adquisitivo.

Entrevistada 39

El análisis de las entrevistas permitió ver que, en los procesos de elección de escuela, la elección no se limita sólo a lo que la escuela ofrece. Existe un conjunto de creencias y nociones que resignifican la oferta escolar. En otras palabras, además de considerar cuestiones relativas a la escuela en sí y lo que la escuela ofrece, los padres/madres entrevistados que pertenecen a sectores medios basan su decisión principalmente en los sentidos que ellos crean acerca de quienes son ellos como padres/madres y quiénes son sus hijos, y las diversas formas en las que la escuela factible de ser elegida reafirma o menoscaba esta hermenéutica acerca de ellos mismos (Cucchiara & Horvat, 2014). Asimismo, los procesos de elección de escuela permiten

la socialización en valores y estilos de vida similares a los de ellos y el desarrollo de la propia subjetividad de los hijos/as, por sobre el criterio de obediencia o normas impuestas por la escuela. En una época donde el consumo y la identidad están tan unidos, la búsqueda de escuela se solapa con cuestiones identitarias relativas a quienes son los padres/madres que refieren a quienes son ellos como padres/madres. En términos generales, el conjunto de creencias y nociones acerca de la niñez y de la escuela ejercen una gran influencia en el proceso de toma de decisiones acerca de la escuela. Así, la percepción de que ‘mi hijo/a no es para esta escuela’ o ‘esta escuela no tiene nada que ver con conmigo’ son motivos suficientes para descartarla como opción. Cada vez, cobran mayor importancia no solo la socialización en valores sino los sentidos que los propios padres/madres le atribuyen y crean respecto de la escuela.

Una mirada a través del tiempo nos hace pensar que la escuela está bajo la presión de un cambio intergeneracional. El escenario social de la escuela no es el mismo que hace 20 años. En clave sistémica, la otrora centralidad del Estado en educación ha dado lugar a una mayor participación de agentes no estatales en el ámbito educativo y hoy la escuela secundaria se encuentra interpelada por un conjunto de valores postmaterialistas asociados a la subjetividad y a la creación de lugares de pertenencia.

CAPITULO 9

CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta tesis ha sido analizar los procesos de elección de escuela secundaria en la ciudad de Buenos Aires y examinar la influencia de la interacción con la oferta escolar y el marco político-normativo que permite y regula la elección. La ciudad de Buenos Aires ofrece un escenario de particular interés que resulta de la gran diversidad de escuelas privadas y el crecimiento tanto discrecional como irregular de la política de subsidiariedad. Explorar los procesos de elección de escuela en este contexto determinado permite profundizar la mirada hacia comportamientos invisibilizados o naturalizados y, asimismo, escasamente estudiados para el caso de la ciudad de Buenos Aires.

A continuación, se presentan las conclusiones obtenidas a partir del análisis de la evidencia y los objetivos propuestos que se organizan de la siguiente manera: se discuten los procesos de elección de escuela en función de los hallazgos que refieren a un cambio intergeneracional en valores, a la vez que se pone en diálogo este conjunto de valores con las lógicas de acción implementadas por las escuelas y las normativas que regulan y habilitan estos procesos. Luego, se describen y sistematizan las lógicas de acción de las escuelas que incorpora la mirada de la escuela hacia los padres/madres y la influencia de las políticas en el tipo de oferta escolar. Por último, se explicitan los vínculos entre la política de subvención y la conformación de un modelo quasi-monopólico de provisión del bien educación.

9.1 La elección de escuela frente a un cambio intergeneracional en valores

Un cambio intergeneracional en valores -de valores materialistas hacia valores postmaterialistas- ha hecho que muchos padres/madres educados en la escuela pública de gestión estatal hayan tomado la decisión de educar a sus hijos en escuelas privadas. Estos sectores han logrado un ascenso económico y un mayor estándar de vida que el de sus padres/madres. Este ascenso económico facilitó dos procesos en paralelo, por un lado, el desarrollo de valores postmaterialistas asociados al bienestar, la secularización, la socialización en grupos de pares y de confianza, la libertad de expresión y de elección, y un mayor espacio para la negociación y discrecionalidad y, por otro lado, el paulatino abandono de valores materialistas vinculados a la búsqueda de seguridad, un mayor énfasis en la supervivencia, la percepción del mundo como hostil e inseguro y una marcada discursividad centrada en la dicotomía mandato-obediencia. Desde esta perspectiva de análisis, el nivel socioeconómico de

los padres/madres electores de escuela tiene un gran impacto en la conformación de los valores que guían el proceso de elección de escuela. A mayor nivel socioeconómico, mayor presencia de valores postmaterialistas y mayor necesidad de elección. A menor nivel socioeconómico, mayor preminencia de valores materialistas y mayor afianzamiento a reglas externas. Sin embargo, esto no implica que la elección de la escuela sea un privilegio de clase. Los sectores socioeconómicos de menores recursos también mostraron altos niveles de reflexividad y la capacidad de desarrollar estrategias que les permitan el acceso a la información que necesitan. La diferencia radica en los valores y racionalidades que guían el proceso y en las limitaciones del contexto social donde operan las elecciones.

En la misma línea de análisis, en los procesos de elección de escuela, el conjunto de creencias y nociones que los padres/madres tienen acerca de la niñez en general y de su hijo/a en particular, ocupan un rol central. En lo relativo a la concepción de la niñez, el grado de autonomía que los padres/madres les conceden a los hijos o en algunos casos, que los mismos hijos declaran, tiene una gran influencia en el tipo de escuelas posibles de ser seleccionadas: a mayor grado de autonomía de los hijos, mayor influencia del grupo de pares y de la posibilidad de innovar en vez de repetir la trayectoria educativa de los padres/madres. En otras palabras, a mayor nivel de autonomía concedida a los hijos, mayor complejidad en el proceso decisorio y una visión de la escolaridad como algo que se construye a medida que el niño crece, y esto implica en la mayoría de los casos, elegir escuelas con un solo nivel -primario en el caso de los padres/madres entrevistados. Asimismo, el grado de esfuerzo que los padres/madres exigen a sus hijos también delimita el tipo de escuelas posibles: un menor nivel de exigencia respecto del esfuerzo excluye al conjunto de escuelas secundarias con examen de ingreso como un primero paso en el proceso de elección. En lo que refiere a las nociones y creencias acerca de la escuela, y de acuerdo a la narrativa de los padres/madres entrevistados, la escuela de gestión estatal está fuertemente ligada a valores tradicionales con un fuerte arraigo en la burocratización y centralización, característicos de la época industrial, mientras que la escuela privada permite el espacio para la socialización en valores similares a los de sus hijos y el desarrollo de la individualidad y personalidad.

Desde la dimensión del conjunto de líneas argumentativas enunciadas por los padres/madres en lo relativo a elección de escuela fue posible observar dos criterios expresados a través de metáforas: (a) aversión al riesgo: los padres/madres utilizan la metáfora ‘meterlo en la boca del lobo’ para referirse a la posibilidad de enviar a su hijo/a a la escuela pública. y ‘sapo

de otro pozo' para describir la composición socioeconómica de los alumnos de la escuela y la posibilidad de que su hijo/a sea diferente al grupo y (b) experiencia de vida: la segunda línea argumentativa guarda relación con las expectativas y el tipo de socialización que quieren para sus hijos/as. El uso de la metáfora 'salir de la cajita de cristal' hace referencia al cambio que esperan lograr en el paso de la escuela primaria hacia la secundaria.

En lo que respecta a la relación entre los padres/madres electores de escuela y la oferta escolar, podríamos argumentar que el grado de elegibilidad de una determinada escuela por parte de los padres/madres guarda relación con las características de esas escuelas, entre las cuales el porcentaje de subvención es la principal. Se puede observar que las familias de sectores medios con un desarrollo mayor de valores postmaterialistas relativos a la subjetividad y el bienestar tienden a elegir escuelas con lógicas de acción y estrategias de posicionamiento orientadas a esos valores y lo mismo ocurre con padres/madres que muestran tener mayor presencia de valores materialistas asociados a la seguridad y supervivencia. Los dos grupos de padres/madres buscan escuelas que reflejen sus valores. que atiendan esos valores. El prestigio y el bienestar son dos valores postmaterialistas que guían los procesos de elección de escuela y delimitan el conjunto de escuelas factibles de ser elegidas.

En lo que refiere a la relación entre la política de subsidiariedad y los procesos de elección de escuela por parte de los padres/madres, se puede observar que las subvenciones resultan ser un incentivo para los niveles socioeconómicos vulnerables en crecimiento. Este sector muestra tener aspiraciones acerca de la escolarización de sus hijos, y esto marca un contraste con su propia trayectoria educativa que en su gran mayoría no excede los 6 o 9 años de escolarización. Para este grupo de padres/madres, los procesos de elección de escuela consisten en dos pasos. Un primer paso implica la decisión de 'salir' del sector estatal por cuestiones de índole más prácticas que refieren a los paros y la cantidad de días de clase o días en los que la escuela está cerrada. Estos padres/madres encuentran en las escuelas privadas un espacio de contención y de seguridad que los resguarda de una sociedad o un mundo percibido como hostil y una posibilidad de ascenso social. Por lo tanto, el segundo paso lleva a la selección de una escuela privada subvencionada por el impacto de las subvenciones en el arancel escolar. En este sentido, las escuelas con un 100% de subvención resultarán más beneficiosas y atractivas que las escuelas con menores porcentajes de subvención y, por ende, aranceles más altos. En lo que respecta a los padres/madres de sectores medios, la relación entre la política de subsidiariedad y los procesos de elección es más indirecta. Las subvenciones por parte del

Estado no se presentan como un incentivo desde la perspectiva de análisis de la narrativa enunciada por los padres/madres. Una primera distancia está marcada por la dicotomía laicismo versus religión. Estas dos trayectorias son las primeras bifurcaciones. Para este grupo de padres/madres, el no incentivo de las subvenciones estatales a las escuelas proviene del hecho de que la mayoría de las escuelas subvencionadas son escuelas religiosas católicas. Uno de los valores que guía el proceso de elección de escuela de los sectores medios es en gran medida la secularización. A partir de esta primera distancia, comienza un recorrido que se enmarca en términos generales dentro del conjunto de escuelas laicas. El segundo paso, ya dentro de las escuelas laicas, consiste en la selección del conjunto de escuelas posibles. Aquí, se abre nuevamente un proceso decisorio que es de carácter más político y/o económico. Podríamos decir que hay una primera fase en el proceso decisorio que tiene su problemática en lo que refiere a la religión o laicidad y una segunda fase que apunta a la bifurcación privada o estatal para el caso del sector laico dado que las escuelas confesionales son todas privadas. Para el caso de los padres/madres que eligen escuelas privadas, este segundo paso está ligado no al rechazo por la gestión estatal o lo estatal en sí, sino más bien a la búsqueda de un lugar de pertenencia donde sea posible establecer vínculos de negociación, bienestar y socialización en valores similares a los de sus hijos.

Así, una primera influencia respecto de los padres/madres electores de escuela son sus propias creencias y su propia trayectoria que afianza o desarraiga creencias. La segunda fase se arraiga más a cuestiones políticas y económicas respecto de la elección de escuela y guarda relación con la concepción del estado como único educador o la apertura a otros actores no gubernamentales como agentes legítimos de provisión del bien educación y el rol de la religión en la escolarización de los hijos. Sin embargo, existe dentro de este segundo paso una mayor complejidad que surge ante la posibilidad de enviar a sus hijos/as a escuelas de gestión estatal con examen de ingreso. En esta instancia y de acuerdo la narrativa de los padres/madres no se pudo observar una marcada diferencia entre privada y estatal. Este dispositivo, el examen de ingreso, hace que la escuela sea percibida como una escuela de mejor calidad y opera asimismo como un mecanismo de selección de alumnos: pasar un examen de ingreso es, a priori, una garantía de buen alumno y calidad. En otras palabras, para los sectores medios las subvenciones del Estado no operan como un incentivo en forma directa. Considerando que la mayor parte de las subvenciones se destina a escuelas religiosas y que en los sectores medios uno de los valores que guían el proceso de elección de escuela es la secularización o laicismo, podríamos inferir

que las escuelas subvencionadas no son un atractivo. Asimismo, se puede observar que el mayor atractivo viene por el lado de la exigencia o percepción de prestigio asociado al examen de ingreso.

Los valores materialistas asociados a la seguridad, protección y supervivencia con aspiraciones a una mejor calidad de vida se ven reflejados en la elección de escuelas privadas subvencionadas. Los valores materialistas asociados al esfuerzo se expresan a través de la elección de escuelas con examen de ingreso, tanto públicas como privadas. En este caso los exámenes de ingreso son percibidos como una garantía ex-ante de calidad. Los valores postmaterialistas asociados a la socialización expanden el sentido de la escuela como un lugar donde se habla el mismo idioma y los valores relativos a la política convierten a la escuela en un espacio de resistencia. En vista de los valores que guían el proceso de elección de escuela, la escuela asume diversos sentidos: los sectores medios perciben a la escuela pública como un espacio de resistencia, asocian a las escuelas privadas sin subvención con la libertad de expresión y a las escuelas con examen de ingreso con el esfuerzo. Los sectores más vulnerables ven en las escuelas privadas subvencionadas una posibilidad de ascenso social.

9.2 Escuelas: lógicas de acción y estrategias de posicionamiento

Por su parte, las escuelas no son actores pasivos o meros receptores de las elecciones de los padres/madres. A través de sus lógicas de acción y estrategias de posicionamiento intentan proyectar una imagen que está en línea con el proyecto institucional y el perfil de los alumnos o, más precisamente, el perfil de los padres/madres que desean capturar. Desde la perspectiva de análisis de las lógicas de acción y las estrategias de posicionamiento de las escuelas podríamos dividir al conjunto de escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires en tres grandes grupos: (1) las escuelas privadas que intentan capturar un perfil de alumnos o padres/madres a través del arancel escolar que está determinado legalmente por el porcentaje de subvención o la no subvención y (2) las escuelas que construyen prestigio y percepción de calidad a través de los exámenes de ingreso y (3) las escuelas de gestión estatal con examen de ingreso. Respecto del primer grupo, están las escuelas tipo A con 80% o 100% de subvención que intentan capturar a los sectores vulnerables disconformes con la provisión de gestión estatal. Estas escuelas ofrecen seguridad y protección a cambio de un arancel reducido. Estas escuelas posicionan a la elección como 'salida' del sector estatal. Las escuelas tipo B, apuntan a sectores medios y a través de un arancel medio determinado por un porcentaje de subvención que oscila entre 40% y 60 % logran capturar a un sector que no se ve representado en la provisión estatal.

Estas escuelas posicionan a la elección como un espacio donde hacer escuchar su ‘voz’ en los términos propuestos por Hirschman. Las escuelas tipo C, son escuelas sin subvención del Estado, con un arancel alto. Estas escuelas no quieren restricciones por parte del Estado y tampoco quieren imponer restricciones a los padres/madres. Aquí, la elección representa un proceso de individuación a través del desarrollo de la subjetividad y la libertad de expresión. El segundo grupo (2) está determinado por la presencia o ausencia de examen de ingreso. El conjunto de escuelas con examen de ingreso, escuelas tipo D, comprende, principalmente, a las escuelas dependientes de la Universidad, pero también a escuelas de gestión estatal y escuelas de gestión privada. El examen de ingreso excluye a los sectores más vulnerables salvo excepciones dado que requieren de una determinada preparación que deben financiar las familias en forma particular. Estas escuelas logran posicionarse como escuelas ‘meritocráticas’. Aquí la elección representa la meritocracia y el esfuerzo. Por último, las escuelas E son escuelas sin examen de ingreso que representan la gran mayoría y son de gestión estatal. Estas escuelas atienden a los sectores sociales más vulnerables y, aunque estadísticamente no representativo, a los sectores medios que pudiendo afrontar el costo de un arancel eligen escuelas de gestión estatal. Aquí, hay solo elección para los sectores que poseen el capital y la elección toma la forma de resistencia.

En síntesis, el porcentaje de subvención y el examen de ingreso operan como agentes divisores de la oferta escolar y como estrategia de posicionamiento para atraer a un determinado perfil de alumnos. Las escuelas B (con 40 o 60% de subvención) y las escuelas tipo C (sin subvención) resultan más atractivas a familias con valores postmaterialistas mientras que las escuelas tipo A (80% o 100 % de subvención), las escuelas tipo D (con examen de ingreso) y las escuelas tipo E (gestión estatal sin examen de ingreso) capturan a familias con preminencia de valores materialistas, excepto para los sectores medios que optan por estas escuelas como un acto de resistencia. Podríamos inferir que existen circuitos diferenciados determinados por las subvenciones del Estado a las escuelas y por la presencia del examen de ingreso. Dentro de estos dos circuitos, la elección potencia diferentes capacidades: capacidad de ‘salida para las escuelas tipo A, capacidad de autonomía y ejercicio de la ‘voz’ para las escuelas tipo B, capacidad financiera para las escuelas tipo C, y capacidad académica para las escuelas tipo D, capacidad de resistencia para las escuelas tipo. El siguiente cuadro resume la situación.

Cuadro 6. Tipología de escuelas y estrategias de posicionamiento.

Escuela	Gestión	Orientación	Estrategia de posicionamiento	Elección	Sector socioeconómico	Valores predominantes	Tipo de valor
A	Privada	Religiosa	Subvención 80% o 100%	Salida del sector estatal	Vulnerable en crecimiento	Seguridad y protección. Mandato-obediencia	Materialista
B	Privada	Confesional	Subvención 40% y 60 %	Ejercicio de la 'voz'	Medio	Libertad de expresión y socialización con grupos considerados pares	Postmaterialista
C	Privada	Laica	Sin subvención	Individuación	Medios	Libertad de expresión y de elección. Autonomía	Postmaterialista
D	Privadas y estatales	Laicas	Con examen de ingreso	Meritocracia y esfuerzo	Medios	Esfuerzo Logro	Materialista
E	Estatal	Laicas	Zonificación	Resistencia	Medios y vulnerables	Lealtad	Materialista

La ley de subsidiariedad permite a los padres/madres la salida del sector estatal a precios subvencionados. El porcentaje de subvención va a determinar el tipo de escuela. En otras palabras, aquellas escuelas que reciban el 100% de subvención del Estado se parecerán más a las escuelas de gestión estatal que aquellas escuelas también privadas que no reciban subvención y sean por lo tanto cooptadas por los sectores medios o altos. Asimismo, la distribución de las subvenciones no es al azar: a mayor nivel de vulnerabilidad determinado por la comuna, mayor es la cantidad de escuelas subvenciones y a mayores porcentajes. Esta distribución tiene implicancias en términos de equidad y en términos de segregación. En lo que respecta a equidad, las opciones de escuelas dependen de la zona de residencia. Una familia de escasos recursos que vive en la Comuna 13 tendrá menos opciones de escuelas privadas subvencionadas que una familia que vive en la Comuna 4. Por el contrario, quienes viven en la Comuna 4 tendrán menos opciones de escuelas privadas laicas. Esto es conducente a la segunda implicancia que refiere a los niveles de segregación o autosegregación. Así, la oferta educativa de la Comuna 4, por ejemplo, es completamente diferente de la oferta educativa de la Comuna 13 o 14 en lo relativo al arancel escolar y oferta pedagógica principalmente. Las subvenciones del Estado a las escuelas aportan una mayor equidad en términos de financiamiento a la educación, pero una mayor desigualdad en el acceso a la educación dependiendo de la zona de residencia.

Las diversas formas en las que las elecciones tienen lugar resignifican el bien educación no solo en términos de equidad o igualdad de oportunidades sino también en lo que refiere a los

múltiples modos en los que podemos pensar colectivamente lo público y lo privado en educación. Una de las primeras cuestiones que surge a partir del análisis de la evidencia es si el Estado posee la capacidad financiera para educar a 100% de su población. En caso de poseer esa capacidad, que comprende asimismo una decisión política, se podría llegar a pensar en una reducción de las subvenciones. Esta reducción tendría varias implicancias. En primer lugar, gran parte de los alumnos que ahora están en escuelas privadas pasarían a inscribirse en escuelas del Estado dado que la eliminación de las subvenciones implicaría un aumento del arancel escolar. Segundo, considerando que las subvenciones crean oferta intermedia de escuelas privadas, solo quedarían escuelas privadas con un alto arancel. El segundo planteo que surge y de igual trascendencia es en cuestiones relativas a la secularización versus laicidad. Qué lugar ocupa la religión en la educación obligatoria es un tema que de cara al futuro merecería reflexión. Por último, el progreso económico de algunos sectores sociales ha llevado a un cambio intergeneracional en valores que se basan en la superación de valores materialistas hacia valores postmaterialistas. Qué lugar ocupa la escuela pública de gestión estatal y como concebimos colectivamente la educación son dos aspectos que ameritan un debate.

9.3 La política de subvención y la conformación de un modelo quasi-monopólico

Las políticas de libre elección de escuela han avanzado en muchos países, aunque siguiendo diversos patrones en lo que respecta al tipo de políticas y formas de implementación. Si bien muchas de estas políticas tienen su origen en, o se explican parcialmente a través de, la globalización de la economía y la diseminación de la educación como fenómeno global, el desarrollo específico de estas múltiples trayectorias se comprende solo desde un análisis de política educativa económica e institucionalmente situado. Esto implica que, a pesar de la generalidad de las políticas de elección de escuela, su adopción y trayectoria tienen un carácter endógeno (Moschetti, Fontdevila & Verger, 2019). El análisis de la política de subsidiariedad en este trabajo ha contribuido a entender los procesos de elección de escuelas en un contexto en donde no hay políticas explícitas a favor de la elección de escuela como ocurre en los sistemas educativos que han optado por políticas orientadas al mercado. En Argentina, el marco político normativo que permite la elección de escuela adopta la forma de alianza público-privada en algunos casos a través de las subvenciones estatales a las escuelas privadas (Moschetti & Verger, 2020).

La necesidad de estudiar los procesos de elección de escuela en la ciudad de Buenos Aires y la interrelación con la política de subvenciones a las escuelas privadas y las lógicas de

acción de las escuelas derivó del hecho que las políticas de subvención a las escuelas privadas fueron anteriores a las reformas promercado impulsadas en la década de 1980 y en su origen respondieron a cuestiones políticas con un fuerte arraigo coyuntural. Este fenómeno marca un área relativamente ambigua o de imprecisión entre el corpus normativo que comprende los objetivos de la política y el comportamiento esperado de los actores y el comportamiento real que al menos hasta ahora ha sido escasamente estudiado para el caso de la ciudad de Buenos Aires. No fue hasta el inicio de la década de 1990 que la política de subvención incorpora una de sus últimas reformas en la que se propone garantizar el derecho a la libre elección de escuela. Sin embargo, esta modificación no implicó ninguna posterior regulación o reglamentación respecto de los mecanismos y procesos de elección de escuela y siguió primando un carácter impreciso respecto del comportamiento de los actores implicados en esta política.

En términos generales, la política de subvenciones descansa en el supuesto que una reducción en el arancel escolar se va a traducir o resignificar en un incentivo, principalmente para los sectores más vulnerables. Sin embargo, esta asociación lineal y directa en la práctica de la vida cotidiana presenta mayores niveles de complejidad. Una de las principales complejidades es el acceso a la información. La búsqueda y acceso a la información adecuada y pertinente se hace más difícil cuanto menor es el nivel socioeconómico y educativo de los padres/madres. Paradójicamente, el marco político normativo, o más precisamente la reforma de 1991 a la Ley de Subvenciones que intenta fomentar la libre elección de escuelas, no contempla mecanismos de información a las familias ni publicaciones que refieran a los criterios de asignación de subvenciones, o zonas designadas como prioritarias para la asignación de subvenciones. En consecuencia, y en línea con el carácter endógeno antes planteado acerca de la adopción de políticas de libre elección de escuela, el propósito de libertad de elección de escuela planteado en Ley de Subvenciones mantiene una impronta meramente enunciativa, aunque legitimadora pero carente de un contenido procedimental que guie el comportamiento de los actores en el sentido esperado.

El sistema de subvenciones funciona como garantía de libre elección de escuela privada a precios reducidos a través de dos tipos de incentivos: (a) exógeno que refiere al financiamiento estatal y (b) endógeno que permite una educación personalizada o individualizada, diferente de la oferta estatal. Estos incentivos facilitan la 'salida' hacia el sector privado y esta salida contribuye al equilibrio interno en la conformación del sistema educativo en los términos de cuasi-monopolio estatal propuesto por Narodowski (2008). En primer lugar, permite una mayor

inversión estatal del gasto por alumno: la misma inversión se divide en menos alumnos para el sector estatal. En segundo lugar, crea vacantes para los alumnos que no pueden financiar una escolarización privada. En tercer lugar, permite a las familias elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos o mejor se adapta a su estilo de vida. Las subvenciones estatales a las escuelas privadas han terminado por configurar un sistema educativo dual conformado por su subsector privado y un subsector estatal. El subsector estatal se rige por un tipo de gestión de carácter burocrático y centralizado, con escasa autonomía para la toma de decisiones. El subsector privado se rige bajo un modelo de gobernanza más autónomo, representado por la DGECP encargada de controlar el funcionamiento del sector privado.

La autonomía del sector privado se ve reflejada también en el nivel meso de las instituciones educativas: contratación y despido de docente, estipulación de condiciones laborales y determinación de la currícula escolar. El tipo de lógica bajo la cual operan las escuelas privadas se asemeja al de una lógica neoinstitucionalista o similar al *school-based management* que se diferencia notablemente del tipo de gestión jerárquica y rígida que caracteriza al subsector estatal. Esta división en lo que refiere a dos modelos de gestión dentro de un mismo sistema educativo tiene implicancias en términos de elección de escuela. Mientras que el sector estatal opera bajo un reglamento de zonificación y un sistema de asignación de vacantes online con escasa transparencia acerca de los criterios que determinan la asignación de determinadas escuelas, el subsector privado opera bajo una lógica de libre elección de escuela, independientemente de la zona de residencia. En líneas generales, la libre elección de escuelas privadas, legitimada a través de la Ley de Subvenciones, opera como un dispositivo estatal que intenta asegurar igualdad de oportunidades y mayor equidad en el acceso a la educación a través del criterio de eficiencia productiva en los términos propuestos por Levin (2002). Desde el mismo enfoque teórico, podríamos argumentar que esta eficiencia productiva se logra en base a la promoción de la libre elección de escuela para unos pocos, o la introducción de un mecanismo de 'salida' en los términos propuestos por Hirschman al costo de una mayor segregación y el quiebre de ciertos grados de cohesión social en lo que refiere a la oferta escolar.

En síntesis, los procesos de elección de escuela en la ciudad de Buenos Aires no son ajenos al tipo de oferta escolar, aunque guardan también relación con un cambio intergeneracional en valores. En todo caso, la diversidad en la oferta escolar provee de contenido a los cambios intergeneracionales en valores y permite a un determinado sector ponerlos en práctica. Los procesos de elección de escuela secundaria están guiados por racionalidades que

se alejan del tipo instrumental y se acercan más a racionalidades que contemplan la influencia de las creencias y los límites del contexto. Un análisis en clave sistémica muestra que la libre elección de escuela en la ciudad de Buenos Aires responde a un modelo de provisión educativa cuasi-monopólico en donde el mismo Estado facilita la apertura hacia el sector privado, y permite el derecho a la libre elección de escuela. Esto muestra un marcado contraste con la conformación de una identidad nacional según lo estipulado y previsto en la Ley 1420. La provisión de subvenciones estatales a las escuelas privadas, la liberalización del sector privado de la educación sumado al conjunto de escuelas de gestión estatal, conforman un equilibrio dinámico en términos de provisión y financiamiento.

En este contexto, resulta de interés reflexionar acerca de si la libre elección de escuela fomenta la competencia entre escuelas y desafía al sector estatal a ser más innovador o si, por el contrario, la libre elección de escuela sugiere un abandono de la escuela estatal, junto con las tradiciones y valores que encierra la escuela pública republicana y un posterior impacto negativo en la educación como bien común.

9.4 Futuras investigaciones

Este trabajo ha abierto algunos interrogantes y preocupaciones que pueden ser desarrollados y profundizados por futuros trabajos de investigación. Se detallan debajo las posibles líneas de trabajo.

Estudio y análisis de las lógicas de acción de las escuelas primarias y secundarias según tipo de gestión, porcentaje de subvención, ubicación, orientación, utilizando el enfoque teórico de lógicas de acción (van Zanten, 2009) y estrategias de posicionamiento (Lubienski, 2006).

Ampliar el universo de la muestra intencional de padres/madres de manera tal que abarque todas las comunas de la ciudad de Buenos Aires e incluya una mayor variedad de tipos de escuelas primarias.

Aplicar el marco teórico que refiere al conjunto de valores materialistas y postmaterialistas para el estudio de los procesos de elección de escuela primaria e incluir variables relativas a la ubicación de la escuela, tipo de gestión, arancel, entre otros.

Referencias

Ajayi, K. F., & Telli, H. (2013). Imperfect information and school choice in Ghana. *Working paper*.

Alegre, M. À., & Ferrer, G. (2010). School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, 36(3), 433-461.

Altenhofen, S., Berends, M., & White, T. G. (2016). School choice decision making among suburban, high-income parents. *AERA Open*, 2(1), 2332858415624098.

Andrada, M. (2008). Libertad de elección escolar, mecanismos de atribución de plazas y preferencias familiares: una evaluación a partir de criterios de equidad. *Profesorado*, 12(2), 1-43.

Apple, M. W. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, 18(1), 12-44.
<https://doi.org/10.1177/0895904803260022>

Aurin, J. (2011). Cómo los padres canadienses de clase media alta conceptualizan la transmisión de ventajas a sus hijos. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 19

Bagley, C., & Woods, P. A. (1998). School choice, markets and special educational needs. *Disability & Society*, 13(5), 763-783.

Ball, S. J. (2001). Global Policies and Vernacular Politics in Education. *Curriculo Sem Fronteiras*, 1(2), 27–43.

Ball, S. J (2004). Education for sale! The commodification of everything? Institute of Education, University of London. *King's Annual Education Lecture*, 2004. Disponible en: <http://nepc.colorado.edu/files/CERU-0410-253-OWI.pdf>

Ball, & Vincent, C. (1998). “I heard it on the grapevine”: “Hot” knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377–395. <https://doi.org/10.1080/0142569980190307>

Ball, S.J,Bowe, R., & Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review*, 43(1), 52–78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1995.tb02478.x>

Ball, S J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89–112. <https://doi.org/10.1080/0268093960110105>

Bartlett, L., Frederick, M., Gulbrandsen, T., & Murillo, E. (2002). The marketization of education: Public schools for private ends. *Anthropology & education quarterly*, 33(1), 5-29 <https://doi.org/10.1525/aeq.2002.33.1.5>

Bartlett, W. (1993). Quasi-markets and educational reforms. In John Le Grand and William Bartlett *Quasi-markets and social policy*. London: Macmillan

Bast, J. L., & Walberg, H. J. (2004). Can parents choose the best schools for their children? *Economics of Education Review*, 23(4), 431–440. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2003.08.003>

Beech, J. & Gottau, V. (2018). Schools as Contested Spaces: Migration and Education in the City of Buenos Aires. Räume für Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 323 - 333. In *Schools as Contested Spaces: Migration and Education in the City of Buenos Aires*. (pp. 323-333.).

Beech, J., & Princz, P. (2012). Migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires: tensiones políticas, pedagógicas y étnicas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1), 53-71.

Belfield, C., & Levin, H. M. (2005). Vouchers and public policy: When ideology trumps evidence. *American Journal of Education*, 111(4), 548-567.

Bell, C. (2005). All Choices Created Equal? How Good Parents Select 'Failing' Schools. *National Center for the Study of Privatization in Education*, Teachers College, New York, NY. Available: http://www.ncspe.org/publications_files/OP106.pdf.

Bell, C. (2009a). All choices created equal? The role of choice sets in the selection of schools. *Peabody Journal of Education*, 84(2), 191–208. <https://doi.org/10.1080/01619560902810146>

Bell, C. (2009b). Geography in parental choice. *American Journal of Education*, 115(4), 493–521. <https://doi.org/10.1086/599779>

Bell, D. (1987). The post-industrial society: a conceptual schema. *Evolution of an Information Society*. London: Aslib, 60, 75.

Bellei, C. (2009). The public-private school controversy in Chile. *School choice international*, 165-192.

Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Lom ediciones.

Ben-Porath, S. R. (2009). School choice as a bounded ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 43(4), 527–544. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00726.x>

Ben-Porath, S. R. (2012). School choice and educational opportunity: Rationales, outcomes and racial disparities. *Theory and Research in Education*, 10(2), 171–189. <https://doi.org/10.1177/1477878512446545>

Ben-Porath, S. R., & Johanek, M. C. (2019). *Making up our mind: What school choice is really about*. University of Chicago Press.

Benson, M., Bridge, G., & Wilson, D. (2015). School Choice in London and Paris - A Comparison of Middle-class Strategies. *Social Policy and Administration*, 49(1), 24–43. <https://doi.org/10.1111/spol.12079>

Bernstein, B (2000). Official knowledge and pedagogic identities. In Christie (ed) *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes*. London and New York: Cassell-

Bifulco, R. y Ladd, H. F. (2006). School Choice, Racial Segregation, and Test-Score Gaps: Evidence from North Carolina's Charter School Program. *Journal of Policy Analysis and Management*, 26(1), 31-56. <https://doi.org/10.1002/pam>

Billingham, C. M., & Hunt, M. O. (2016). School racial composition and parental choice: New evidence on the preferences of white parents in the United States. *Sociology of Education*, 89(2), 99-117. <https://doi.org/10.1177/0038040716635718>

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

Bonal, X., Verger, A., & Zancajo, A. (2017). Making Poor Choices? Demand Rationalities and School Choice in a Chilean Local Education Market. *Journal of School Choice*, 11(2), 258–281. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1286206>

Bosetti, L., & Pyryt, M. C. (2007). Parental motivation in school choice: Seeking the competitive edge. *Journal of School Choice*, 1(4), 89–108. <https://doi.org/10.1300/15582150802098795>

Bottinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, 3.

Boudon, R. (1996). The cognitivist model. A generalized rational choice model. *Rationality and Society*, 8(2), 123-150.

Boudon, R. (2003). Beyond rational choice theory. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 1-21.

Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford University Press.

Bowles, S., & Gintis, H. (2002). Social capital and community governance. *The Economic Journal*, 112(483), 419–436.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Bravo, H. F. (1984). *El Estado y la enseñanza privada*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Brighouse, H. (2002). *School choice and Social Justice*. University Press.

Burbules, N. C. (1990). The Tragic Sense of Education. *Teachers College Record*, 91(4), 469-79.

Carnoy, M. (1998). National voucher plans in Chile and Sweden: Did privatization reforms make for better education?. *Comparative Education Review*, 42(3), 309–337. Retrieved from <http://www.lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/ilassa/2008/quezada.pdf>

Carrasco, A., Falabella, A. y Mendoza, M. (2014). School choice in Chile as a Sociocultural Practice. En P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne y H. Simola (Eds.), *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes* (pp 1-22). Rotterdam: Sense Publishers.

Cebreiro López, B., & Morante, M. F. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador Mata, JL Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga, Aljibe.

Cervini, R. (2003). Differences in cognitive outcomes between cognitive and non-public school students and private secondary education in Argentina: A multilevel analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 11(6).

Chetty, S. (1996). The case study method for research in small-and medium-sized firms. *International Small Business Journal* 1, 15(1), 73-85.

Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1988). Politics, Markets, and the Organization of Schools. *American Political Science Review*, 82(4), 1065–1087. <https://doi.org/10.2307/1961750>

Chubb, J. y Moe, T. M. (1990). *Politics, markets and America's schools*. Washington, DC: Brookings Institution.

Clark, J. (2006). Social justice, education and schooling: Some philosophical issues. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 272–287.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Córdoba, C. (2006). Elección de escuela en sectores pobres de Chile. *Simposio: Políticas Educativas y Gestión de Sistemas Escolares - PENS/EDU*, 1–9. Retrieved from <http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/PENS-EDU/PENS-EDU-1-CORDOBA.pdf>

Cosse, G. (1999). El sistema de voucher educativo: una nueva y discutible panacea para América Latina. *Revista Propuesta Educativa*, 10(20).

Crozier, G., Reay, D., James, D., Jamieson, F., Beedell, P., Hollingworth, S., & Williams, K. (2008). White middle-class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: Dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 261–272. <https://doi.org/10.1080/01425690801966295>

Cucchiara, M. B., & Horvat, E. M. (2014a). Choosing selves: the salience of parental identity in the school choice process. *Journal of Education Policy*, 29(4). <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.849760>

d'Aspremont, C., & Gabszewicz, J. J. (1985). Quasi-monopolies. *Economica*, 52(206), 141-151.

Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/026809399286468>

Davies, S. (2004). School choice by default? Understanding the demand for private tutoring in Canada. *American Journal of Education*, 110(3), 233-255. <https://doi.org/10.1086/383073>

Davies, S., & Quirke, L. (2007). The impact of sector on school organizations: Institutional and market logics. *Sociology of Education*, 80(1), 66-89.

DeJarnatt, S. (2008). School Choice and the (Ir)rational Parent. *Georgetown Journal on Poverty Law & Policy*, 15(1), 1-47. <https://doi.org/10.1525/sp.2007.54.1.23>

Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of empowerment. *American Journal of Education*, 100(1), 20-46.

Delvaux, B., & Van Zanten, A. (2006). Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (156), 5-8.

Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M. H., & Nicaise, J. (2003). Equity of the European Educational Systems, A Set of Indicators. *Synthesis of the Report. European Group of Research on Equity of Educational Systems*. <http://hdl.handle.net/2268/84144>

Deutsch, K. W. (1963). *The nerves of government: Models of political communication and control*. New York: Free Press of Glencoe.

Di John, J. (2007). *Albert Hirschman's exit-voice framework and its relevance to problems of public education performance in Latin America*. *Oxford Development Studies*, 35(3), 295–327. <https://doi.org/10.1080/13600810701514860>

DiNIECE. (2017). *Anuarios Estadísticos*. Buenos Aires. Recuperado a partir de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2018/05/24/anuarios-estadisticos9>

Dragan, I. M., & Isaic-Maniu, A. (2013). Snowball sampling completion. *Journal of Studies in Social Sciences*, 5(2).

Dussel, I. (2004). Fashioning the schooled self through uniforms: A Foucauldian approach to contemporary school policies. *Dangerous Coagulations*, 85–116.

Easterby-Smith, M., Thorpe, R., & Jackson, P. R. (2012). *Management research*. Sage.

Echart, María. 1993. Descentralización de la escuela primaria y media una propuesta de reforma. Buenos Aires: FIEL.

Edelberg, J. (2009). *How to walk to school: Blueprint for a neighborhood school renaissance*. Rowman & Littlefield Publishers.

Elacqua, G., & Fabrega, R. (2004). El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile. *Santiago de Chile: PREAL*

Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H., & Urbina, D. (2012). Tensiones público-privado y el diseño de los sistemas educativos: ¿Qué nos dice PISA? *Pro-Posições*, 23(2), 105–123. <https://doi.org/10.1590/s0103-73072012000200008>

Elacqua, G., Schneider, M. y Buckley, J. (2006). School Choice in Chile: Is It Class or the Classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, 25(3), 577–601. <https://doi.org/10.1002/pam>

Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *education policy analysis archives*, 22(70).

Filmus, D. y Braslavsky, C. (1987). Último año del colegio secundario y discriminación educativa. *Cuadernos FLACSO*, 3.

Finnegan, F; Montesinos, M.P & Schoo, S. (2019). Políticas de revinculación y terminalidad escolar de la educación secundaria. Reflexiones a partir de dos experiencias provinciales: Trayecto de Escolaridad Protegida y Polo de Reingreso. *Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE)*.

Fiske, E. B. y Ladd, H. F. (2001). *When schools compete: A cautionary tale*. Washington D.C.: Brookings Institution Press

Florida, R. (2002). The economic geography of talent. *Annal of the Association of American Geographers*, 92(4), 743-755.

Forsey, M., Davies, S. & Geoffrey W.(2008). *The Globalization of School Choice?* Oxford, Symposium Books.

Friedman, M. (1955). The role of government in education. En R. A. Solo (Ed.), *Economics and the Public Interest*. New Jersey: Rutgers University Press.

Friedman, M. (1997). Public Schools: Make Them Private. *Education Economics*, 5(3), 341–344. <https://doi.org/10.1080/09645299700000026>

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School?* Revised Edition. Teachers College Press.

Gallego, F. A., & Hernando, A. (2012). School Choice in Chile: Looking at the Demand Side. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1725911>

Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge University Press.

Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M. y Vazquez, E. J. (2011). La segregación entre escuelas públicas y privadas en Argentina. Reconstruyendo la evidencia. *Desarrollo Económico: Revista de Ciencias Sociales*, 189-219.

Gessaghi, V. (2017). La educación privada y las experiencias formativas de la clase alta en la Argentina. *Educacao e Pesquisa*, 43(4), 973–986. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201704177285>

Glaser, B. y Strauss, A. (2006). *The discovery of grounded theory*. New Brunswick, NJ: Aldline Transaction.

Glenn, C. (2005). The Challenge of Diversity and Choice 101. *Educational Horizons*, 83(2).

Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Pedagogía. Manuales*. Madrid: Ediciones Morata. <https://doi.org/LB 1028.G64 1988>

Goldthorpe, J. H. (2007). *On sociology*. Stanford University Press.

Goldthorpe, J. H., & Goldthorpe, O. F. J. H. (2000). *On sociology: Numbers, narratives, and the integration of research and theory*. Oxford University Press.

Gómez Schettini, M. (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 M. Narodowski y M. Gómez Schettini (Eds.), *Escuelas y Familias. Problemas de Diversidad Cultural y Justicia Social*. Buenos Aires: Prometeo

Goode, W. J., & Hatt, P. K. (2000). *Métodos de investigación social*. Trillas.

Gorard, S. (1999). «Well. That about wraps it up for school choice research»: a state of the art review. *School Leadership & Management*, 19(1), 25-47. <https://doi.org/10.1080/13632439969320>

Gorard, S., Fitz, J., & Taylor, C. (2001). School Choice Impacts: What Do We Know? *Educational Researcher*, 30(7), 18–23. <https://doi.org/10.3102/0013189X030007018>

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Guber, R. (2012). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. México DF: Norma.

Gutman, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton University Press.

Gvirtz, S., Beech, J., & Oria, A. (2008). Schooling in Argentina. En S, Gvirtz and Beech, J.(Eds.), *Going to School in Latin America*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Paidós,.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010). (2010). Education and economic growth. *Economics of Education*, 60–67.

Hastings, J., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2009). Heterogeneous preferences and the efficacy of public school choice. *NBER Working Paper*, 2145, 1-46..

Hatcher, R. (1998). Class differentiation in education: Rational choices? *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/0142569980190101>

Henig, J. R., & MacDonald, J. A. (2002). Locational decisions of charter schools: Probing the market metaphor. *Social Science Quarterly*, 83(4), 962–980. <https://doi.org/10.1111/1540-6237.00126>

Hendriks, V. M., Blanken, P., Adriaans, N. F. P., & Hartnoll, R. (1992). *Snowball sampling: A pilot study on cocaine use*. IVO, Instituut voor Verslavingsonderzoek, Erasmus Universiteit Rotterdam.

Hernández, M. & Raczynski, D. (2015). Elección de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios Pedagógicos*, 2, 127-141. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200008>

Hill, P., Pierce, L. C., & Guthrie, J. W. (2009). *Reinventing public education: How contracting can transform America's schools*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.2307/1060681>

Hirschman, A. (1970). *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states*. Harvard University Press.

Holy, L. (1982). Theory, methodology and the research process. In R. F. Ellen. (Ed.), *Ethnographic research: A guide to general conduct* (pp. 13-34). London: Academic Press

Hoxby, C. (2003). *The economics of school choice*. University of Chicago Press.

Huntington, S. P. (1971). The change to change: Modernization, development, and politics. *Comparative politics*, 3(3), 283-322.

Inglehart, R. (1971). The silent revolution in Europe: Intergenerational change in post-industrial societies. *American political science review*, 65(4), 991-1017.

Inglehart, R. (2004). *Human beliefs and values: A cross-cultural sourcebook based on the 1999-2002 values surveys*. Mexico, Siglo XXI.

Inglehart, R. (2015). *The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*. Princeton University Press.

Inglehart, R. (2018). *Cultural evolution: people's motivations are changin and reshaping the world*. Cambridge University Press.

Jabbar, H. (2015). «Every kid is money»: Market-like competition and school leader strategies in New Orleans. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4), 638-659. <https://doi.org/10.3102/0162373715577447>

Jenkins, R. (2000). Categorization: Identity, social process and epistemology. *Current sociology*, 48(3), 7-25.

Jenson, J. (1988). *Mapping social cohesion: The state of Canadian research*. Ottawa: Renouf Publishing.

John Rawls. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.

Judzik, D. y Moschetti, M. (2016). ¿Una segunda fase de privatización de la matrícula escolar? Los sectores populares y la educación privada en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 197-211

Kahlenberg, R. D. (2003). *Public school choice vs. private school vouchers*. Century Foundation Press.

Karsten, S., Ledoux, G., Roeleveld, J., Felix, C., & Elshof, D. (2003). School choice and ethnic segregation. *Educational policy*, 17(4), 452-477.

Kosacoff, B. (2003). *Crisis, Institutions y crecimiento*. FIEL

Kosunen, S., & Carrasco, A. (2016). Parental preferences in school choice: Comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(2), 172–193. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.861700>

Krüger, N. (2012). La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macrosocial. *Páginas de Educación*, 5(1), 137-156.

Krüger, N. (2014). Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. *Cuadernos de Economía*, 33(63), 513-542.

Langouet, G. y Léger, A. (2000). Nuevas Tendencias en Políticas Educativas. Estado, mercado y escuela. In *Nuevas Tendencias en Políticas Educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires-Barcelona: Ediciones Granica.

Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American sociological review*, 80(1), 1-27.

Levin, H. M. (2002). A comprehensive framework for evaluating educational vouchers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(3), 159–174. <https://doi.org/10.3102/01623737024003159>

Leyton, D., & Rojas, M. T. (2017). Middle-class mothers' passionate attachment to school choice: abject objects, cruel optimism and affective exploitation. *Gender and Education*, 29(5), 558-576. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1324130>

Lubienski, C. (2003). Innovation in Education Markets: Theory and Evidence on the Impact of Competition and Choice in Charter Schools. *American Educational Research Journal*, 40(2), 395-443. <https://doi.org/10.3102/00028312040002395>

Lubienski, C. (2006). School Diversification in Second-Best Education Markets. *Educational Policy*, 20(2), 323-344 <https://doi.org/10.1177/0895904805284049>

Lubienski, C. (2007). Marketing schools: Consumer goods and competitive incentives for consumer information. *Education and Urban Society*, 40(1), 118-141.

Lyotard, J. (1993). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Planeta Agostini.

Maguire, M., Hoskins, K., Ball, S. J., & Braun, A. (2011). Policy discourses in school texts. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 597–609. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601556>

Maroy, C. (2004). *Regulation and inequalities in European education systems. Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: A European comparison*. Brussels: European Commission

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.

Martínez Carazo, P. C. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20).

McMurtry, J. (1991). Education and the Market Model 1. *Journal of Philosophy of Education*, 25(2), 209–217.

Mendez, A. (2013). *El Colegio: la formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Sudamericana.

Meuret, D. (1999). *La justice du système éducatif*. Paris, De Boeck Université.

Mezzadra, F., & Rivas, A. (2010). Aportes estatales a la educación de gestión privada en la provincia de Buenos Aires. *Documentos de Trabajo CIPPEC*, 51(54 11).

Molnar, A., Farrell, W. C., Johnson, J. H., & Sapp, M. (1996). Research, politics, and the school choice agenda. *The Phi Delta Kappan*, 78(3), 240-243.

Montoya, S., & Frugoni, M. L. (2016). ¿Eficiencia o suficiencia en el sector de gestión privada? *Revista Colombiana de Educación*, (70), 149-174.

Morduchowicz, A. & Iglesias, G. (2011). Auge y avance de los subsidios estatales a las escuelas privadas en la Argentina. En R. Perazza (Ed.), *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires: Aique.

Morduchowicz, A. (2001). *Private Education: Funding and (De) regulation in Argentina*. Washington D.C.: National Center for the Study of Privatization in Education Teachers College, Columbia University.

Morduchowicz, A. (2005). Private education: funding and (de) regulation in Argentina. En L. Wolff, J. C. Navarro y P. González (Eds.), *Private education and public policy in Latin America*.

Washington D.C.: Partnership for Educational Revitalization in the Americas (pp. 39-65). PREAL.

Moschetti, M. C. (2015). Private education supply in disadvantaged areas of the City of Buenos Aires and 'low-fee private schooling': Comparisons, contexts and implications. *Education Policy Analysis Archives*, 23(126).

Moschetti, M. C., & Verger, A. (2020). Opting for private education: Public subsidy programs and school choice in disadvantaged contexts. *Educational Policy*, 34(1), 65-90..

Moschetti, M. C., Fontdevila, C., & Verger, A. (2019). Policies, processes, and paths of educational privatization in Latin America. *Educação e Pesquisa*, 45(e187870), 1–27. <https://doi.org/10.1590/s1678-463420194187870>

Moschetti, M., Martínez Pons, M., Bordoli, E., & Martinis, P. (2019). The increasing role of non-State actors in education policy-making. Evidence from Uruguay. *Journal of Education Policy*, 1-27.

Narodowski, M. (2002). Socio-economic Segregation in the Argentine Education System: School choice without vouchers. *Compare*, 32(2), 181-191. <https://doi.org/10.1080/03057920220143165>

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

Narodowski, M. y Andrada, M. (2000). *Segregación socioeconómica y regulaciones en el sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional. Recuperado a partir de <http://faculty.udesa.edu.ar/tommasi/cedi/dts/dt36.pdf>

Narodowski, M. & Andrada, M. (2002). Nuevas tendencias en políticas educativas: alternativas para la escuela pública. In *Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela* (pp. 9–28). Ediciones Granica.

Narodowski, M., & Narodowski, P. (1988). *La crisis laboral docente*. Centro Editor de América Latina.

Narodowski, M. y Nores, M. (2003). Searching for neoliberal education policies. A comparative analysis of Argentina and Chile. En S. J. Ball, G. Fischman y S. Gvirtz (Eds.), *The educational hopscotch in Latin America*. London: Routledge

Narodowski, M., & Gottau, V. (2017). Clases medias y escuela pública La elección escolar como resistencia. *Perfiles Educativos*, 39(157), 34–51.

Narodowski, M., & Moschetti, M. (2015a). The growth of private education in Argentina: evidence and explanations. *Compare*, 45(1) <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.829348>

Narodowski, M., & Moschetti, M. (2015b). Why does private school enrollment grow? Evidence from Argentina. *Cogent Education*, 2(1) <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1077604>

Narodowski, M., Gottau, V., & Moschetti, M. (2016). Quasi-State monopoly of the education system and socio-economic segregation in Argentina. *Policy Futures in Education*. <https://doi.org/10.1177/1478210316645016>

Narodowski, M., Moschetti, M., & Alegre, S. (2016). Teacher strikes and private education in Argentina. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 27-45.

Newman, S., & Jahdi, K. (2009). Marketisation of education: Marketing, rhetoric and reality. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 1–11.

Olmedo, A. (2016). Philanthropic Governance: Charitable Companies, the Commercialization of Education and That Thing Called “Democracy”. *World yearbook of education*, 44-62.

Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C., & Contreras, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, 23.

Oría, A., Cardini, A., Ball, S., Stamou, E., Kolokitha, M., Vertigan, S., & Flores-Moreno, C. (2007). Urban education, the middle classes and their dilemmas of school choice. *Journal of Education Policy*, (22)1, 91-105

Rovira, J.P, Carrasco, S. y Casalta, V. (2014). Más allá del extrañamiento. Negociaciones y rupturas, o cuando el maestro deviene etnógrafo. En C. Osuna y P. Mata-benito (Eds.), *Gestión del acceso al campo y devolución de los resultados* (pp.19-24). Madrid: Traficantes de sueños

Parcerisa, L., & Verger, A. (2016). Accountability and education policy: A review of international evidence and future research challenges | Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado*, 20(3).

Patrinos, H. A., Barrera Osorio, F. y Guáqueta, J. (2009). *The role and impact of public-private partnerships in education*. Washington D.C.: World Bank Publications

Pelosi, H. C. (2012). La educación particular. ¿Libertad de Enseñanza u homologación? *épocas*, (2).

Perazza, R. (2011). Relaciones de consenso y cooperación. El caso argentino. Desafíos desde la política pública. *El Cotidiano*, 26(168), 121-126.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Posey-Maddox, L., Kimelberg, S. M., & Cucchiara, M. (2014a). Middle-class parents and urban public schools: Current research and future directions. *Sociology Compass*, 8(4), 446–456. <https://doi.org/10.1111/soc4.12148>

Pye, L. W., & Verba, S. (2015). *Political culture and political development*. Princeton University Press.

Reay, D. (1996). Contextualising choice: Social power and parental involvement. *British Educational Research Journal*, 22(5), 581–596.

Reay, D. (2001). Finding or losing yourself?: working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 16(4), 333–346. <https://doi.org/10.1080/02680930117164>

Reay, D. (2004). Education and cultural capital: The implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends*, (2), 73-86.

Reay, D., & Ball, S. J. (1997). 'Spoilt for Choice': the working classes and educational markets. *Oxford Review of Education*, 23(1), 89–101.

Reay, D., & Ball, S. J. (1998). 'Making their Minds Up': family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal*, 24(4), 431–448. <https://doi.org/10.1080/0141192980240405>

Robertson, S. L., & Dale, R. (2015). Towards a 'critical cultural political economy' account of the globalising of education. *Globalisation, Societies and Education*, 13(1), 149–170. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967502>

Roda, A., & Wells, A. S. (2012). School Choice Policies and Racial Segregation : Where White Parents ' Good Intentions , Anxiety , and Privilege Collide. *American Journal of Education*, 119(2), 261–293.

Rowe, E. E., & Lubienski, C. (2017). Shopping for schools or shopping for peers: Public schools and catchment area segregation. *Journal of Education Policy*, 32(3), 340-356. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1263363>

Ryan, J. E., & Heise, M. (2002). The Political Economy of School Choice. *The Yale Law Journal*, 11(8), 2043–2136.

Saifer, A., & Gaztambide-Fernández, R. (2017). Choosing the arts: the moral regulation of parents in the educational marketplace. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1190–1202. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1268949>

Santos, H., & Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: Elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Revista CEPAL*.

Saporito, S., & Lareau, A. (1999). School selection as a process: The multiple dimensions of race in framing educational choice. *Social Problems*, 46(3), 418-439.

Schneider, C. R. (2012). La república, el estado y el mercado en educación. *Revista de Filosofía*, 68, 11–28.

Schneider, M., Teske, P., Marschall, M., & Roch, C. (1997). School choice builds community. *Public Interest*, (129), 86–89.

Schütz, G., Ursprung, H. W., & Wößmann, L. (2008). Education policy and equality of opportunity. *Kyklos*, 61(2), 279-308.

Simon, H. A. (1982). *Models of Bounded Rationality. Economic Analysis and Public Policy*. MIT Press, Cambridge, Mass.

Simon, H. A. (1986). Rationality in psychology and economics. *Journal of Business*, 59, 209–224

Soucek, V. (1999). Educating in global times: Choice, charter and the market. *Discourse*, 20(2), 219–234. <https://doi.org/10.1080/0159630990200203>

Steinberg, C. (2014). Abandono escolar en las escuelas secundarias urbanas de Argentina: nuevos indicadores para el planeamiento de políticas de inclusión educativa. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-26.

Stillman, J. (2012). *Gentrification and schools: The process of integration when whites reverse flight*. Springer.

Stinchcombe, A. L. (1965). *Social structure and organizations*. Handbook of organizations 7, 142-193:

Sullivan, A. (2002). Bourdieu and education : How useful is Bourdieu ' s theory for researchers ? *Netherlands Journal of Social Sciences*, 38(2), 144–166.

Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, 26(92), 889–910. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302005000300009>

Tooley, J. (1995). Markets or democracy for education? A reply to Stewart Ranson. *British Journal of Educational Studies*, 43(1), 21–34.

Tooley, J., Dixon, P., Shamsan, Y., & Schagen, I. (2010). The relative quality and cost-effectiveness of private and public schools for low-income families: A case study in a developing country. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(2), 117-144.

UIECE. (2018). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Anuarios Estadísticos.

Valenzuela, J. P., Bellei, C., & Ríos, D. D. L. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.

Van Zanten, A. (2003). Middle-class parents and social mix in French urban schools: Reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education*, 13(2), 107–124. <https://doi.org/10.1080/09620210300200106>

Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, (16), 245–278.

Van Zanten, A. (2009). Competitive arenas and schools' logics of action: a European comparison. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/03057920802447867>

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

Veleda, C. (2007). Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. En M. Narodowski y M. Gómez Schettini (Eds.), *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social* (pp. 127-172). Buenos Aires: Prometeo Libros.

Verger, A. (2014). Why do Policy-makers Adopt Global Education Policies? Toward a Research Framework on the Varying Role of Ideas in Education Reform. *Current Issues in Comparative Education*, 16(2), 14–29. Retrieved from http://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/33064_16_2_Antoni_Verger.pdf

Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H. K. (2014). Global Education Policy and International Development: An Introductory Framework. *Global Education Policy and International*

Development : New Agendas, Issues and Policies. <https://doi.org/10.5040/9781472544575.ch-001>

Verger, A.; Bonal, X. & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 1–27.

Vior, S. E. y Rodríguez, L. R. (2012). La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización. *Pro-Posições*, 23(2), 91-104

Viteritti, J. P. (2003). Defining equity: Politics, markets, and public policy. School choice: *The moral debate*, 13-30.

Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. In Dockrell, W.B. y Hamilton (Ed.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Narcea. (pp. 42–82). Narcea. Madrid.

Wallerstein, I. (1984). *The politics of the world-economy: The states, the movements and the civilizations*. Cambridge University Press.

Waslander, S. (2010). Government, school autonomy, and legitimacy: Why the Dutch government is adopting an unprecedented level of interference with independent schools.. *Journal of School Choice*, 4(4), 398-417.

Whitty, G. (1997). Creating Quasi-Markets in Education: A Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries. *Review of Research in Education*, 22(1997), 3-47. <https://doi.org/10.3102/0091732X022001003>

Whitty, G., & Edwards, T. (1998). School Choice Policies in England and the United States: An exploration of their origins and significance. *Comparative Education*, 34(2), 211–227. <https://doi.org/10.1080/03050069828289>

Wilkins, A. (2010). Citizens and/or consumers: Mutations in the construction of concepts and practices of school choice. *Journal of Education Policy*, 25(2), 171–189. <https://doi.org/10.1080/02680930903447671>

Witte, J. F. (1998). The Milwaukee voucher experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(4), 229-251

Woessmann, L. (2007). International evidence on school competition, autonomy, and accountability: A review. *Peabody Journal of Education*, 82(2–3), 473–497.

Woods, P. (2005). *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*. Routledge - Falmer. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Wright, A. (2012). Fantasies of empowerment: mapping neoliberal discourse in the coalition government's schools policy. *Journal of Education Policy*, 27(3), 279-294.

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Serie Documentos de Trabajo*.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE Publications. Thousand Oaks.

Ziegler, S. (2004). “La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual.” In G. Tiramonti (Ed.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 73-99.). Buenos Aires: Manantial.

Ziegler, S. (2017). Personalization and competition in elite schools in Buenos Aires: school strategies for the production and legitimization of dominant groups. *Journal of Education and Work*, 30(2), 145–155. <https://doi.org/10.1080/13639080.2017.1278904>

Anexos

Anexo A.

Descripción de la muestra intencional de padres

Entrevistado N°	Año en que se realizó la entrevista	Edad	Estado Civil	Número de hijos	Hijo para el que se elige escuela	Ocupación de la madre	Ocupación del padre	Barrio de Residencia	Comuna	Mayor nivel educativo de la madre	Nivel educativo del padre	Escuela primaria elegida	% Subvenciones Estatales	Nacionalidad de la madre	Nacionalidad del padre
1	2017	45-50	Divorciada	Un hijo y una hija	Hija mayor	Ama de casa	Óptico	Núñez	13	Colegio secundario	Universitario	Privada Religiosa	0 %	Argentina	Argentino
2	2017	45-50	Casada	Dos hijas	Hija mayor	Comerciante	Comerciante	Palermo	14	Colegio secundario	Colegio secundario	Privada Religiosa	0 %	Argentina	Argentino
3	2017	45-50	En pareja	Un hijo	Único hijo	Licenciada en comunicación	Periodista	Palermo	14	Universitario	Universitario	Privada Religiosa	0 %	Argentina	Argentino
4	2017	40-45	Casada	Dos hijos	Hijo menor	Directora de escuela de música	Licenciada en literatura	Colegiales	13	Universitario	Universitario	Privada Religiosa	0 %	Argentina	Argentino
5	2017	35-40	Divorciada	Una hija	Única hija	Periodista	Abogado	Colegiales	13	Universitario	Universitario	Privada Religiosa	0 %	Argentina	Argentino
6	2017	35-40	Casada	Una hija y un hijo	Hija mayor	Licenciada en biología	Licenciada en comunicación	Colegiales	13	Universitario	Universitario	Privada Religiosa	0 %	Argentina	Argentino
7	2017	45-50	Casada	Dos hijas	Hija mayor	Profesora de inglés	Finanzas	Coghlan	12	Universitario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino

8	2017	35-40	Casada	Dos hijos	Hijo mayor	Abogada	Profesor de secundario	Colegiales	12	Universitario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
9	2017	35-40	Casada	Dos hijas	Hija mayor	Licenciada en arte	Marketing y publicidad	Palermo	14	Universitario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
10	2017	40-45	Casada	Dos hijos	Hijo menor	Licenciada en arte	Artes escénicas	Coghlan	12	Universitario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
11	2017	40-45	En pareja	Un hijo y una hija	Hija menor	Abogada	Abogado	Villa Urquiza	12	Universitario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
12	2017	35-40	Casada	Tres hijos	Hijo mayor	Farmacéutica	Farmacéutico	Belgrano	13	Universitario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
13	2017	40-45	Casada	Un hijo y una hija	Hija menor	Empleada estatal	Comerciante	Colegiales	13	Colegio secundario	Colegio secundario	Estatal Laica	100 %	Argentina	Argentino
14	2017	45-50	Casada	Un hijo y una hija	Hijo menor	Odontóloga	Técnico sonidista	Colegiales	13	Universitario	Terciario	Estatal Laica	100 %	Argentina	Francés
15	2017	40-45	Casada	Dos hijos	Mellizos	Psicóloga	Profesor de secundario	Colegiales	13	Universitario	Universitario	Estatal Laica	100 %	Argentina	Argentino
16	2017	35-40	Divorciada	Dos hijos	Hijo mayor	Comerciante	Comerciante	Palermo	14	Colegio secundario	Colegio secundario	Estatal Laica	100 %	Argentina	Argentino
17	2017	45-50	Casada	Un hijo y una hija	Hijo menor	Licenciada en arte	Profesor particular de literatura y escritor	Palermo	14	Universitario	Universitario	Estatal Laica	100 %	Argentina	Argentino
18	2017	40-45	Casada	Tres hijos	Hija menor	Contadora	Técnico sonidista	Colegiales	13	Universitario	Universitario	Estatal Laica	100 %	Argentina	Argentino
19	2017	30-35	Soltera	Una hija	Única hija	Cajera en supermercado	No aplica	Chacarita	15	Colegio secundario	No aplica	Estatal Laica	100 %	Argentina	No aplica
20	2017	35-40	En pareja	Dos hijos	Hijo menor	Ama de casa	Plomero	Paternal	15	Colegio secundario	Colegio secundario	Estatal Laica	100 %	Argentina	Argentino
21	2017	40-50	Divorciada	Dos hijos	Hija menor	Vendedora en un local	Comerciante	Villa del Parque	11	Colegio secundario	Colegio secundario	Estatal Laica	100 %	Argentina	Argentino
22	2017	40-45	En pareja	Cuatro hijos	Hijo 3	Maestrana	No aplica	Villa Santa Rita	11	Escuela primaria	No Aplica	Estatal Laica	100 %	Argentina	Argentino
23	2017	30-35	Casada	Tres hijos	Hijo 2	Maestrana	Carpintero	Paternal	15	Colegio secundario	Colegio secundario	Estatal Laica	100 %	Argentina	Argentino
24	2017	30-35	Casada	Dos hijos	Hijo mayor	Maestrana	Albañil	Paternal	15	Colegio secundario	Escuela primaria	Estatal Laica	100 %	Argentina	Argentino
25	2017	30-35	Casada	Dos hijos	Hijo mayor	Ama de casa	Albañil	Barracas	4	Escuela primaria	Escuela primaria	Privada Religiosa	100 %	Paraguay	Paraguay

26	2017	30-35	Casada	Dos hijos	Hijo mayor	Maestrana	Empleado negocio textil	Barracas	4	Escuela primaria	Colegio secundario	Privada Religiosa	100 %	Paraguay	Paraguay
27	2017	30-35	Casada	Un hijo y una hija	Hija menor	Ama de casa	Albañil	Barracas	4	Escuela primaria	Escuela primaria	Privada Religiosa	100 %	Paraguay	Paraguay
28	2017	35-40	Casada	Una hija	Única hija	Maestrana	Albañil	Barracas	4	Escuela primaria	Escuela primaria	Privada Religiosa	100 %	Paraguay	Paraguay
29	2017	35-40	Casada	Dos hijos	Hijo mayor	Carpintero	Carpintero	Parque Patricios	4	Colegio secundario incompleto	Colegio secundario incompleto	Privada Religiosa	100 %	Paraguay	Paraguay
30	2017	35-40	Viuda	Cuatro hijos	Hijo 2	Maestrana	No aplica	Parque Patricios	4	Escuela primaria	No aplica	Privada Religiosa	100 %	Argentina	Perú
31	2019	45-50	Casada	Dos hijas	Hija mayor	Docente nivel secundario	Profesional autónomo	Coghlan	12	Nivel terciario	Nivel Terciario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
32	2019	45-50	En pareja	Un hijo y una hija	Hija menor	Abogada	Abogado	Palermo	14	Universidad	Universidad	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
33	2019	40-45	En pareja	Dos hijos	Hijo mayor	Marketing	Profesor de educación física	Palermo	14	Universidad	Universidad	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
34	2019	40-45	En pareja	Una hija y un hijo	Hijo menor	Ama de casa	Director de teatro y artes escénicas	Palermo	14	Secundario	Universidad	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
35	2019	40-45	Casada	Dos hijos	Hijo menor	Profesora de música	Profesor de música	Palermo	14	Universidad	Universidad	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
36	2019	40-45	Casada	Una hija y un hijo	Hija mayor	Licenciada en biología	Abogado	Palermo	14	Universidad	Universidad	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
37	2019	45-50	Casada	Dos hijas	Hija menor	Diseñadora de interiores	Arquitecto	Nuñez	13	Terciario	Universidad	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
38	2019	45-50	Casada	Una hija	Única hija	odontóloga	Comerciante	Nuñez	13	Universidad	Universidad	Privada Laica	0 %	Argentina	Francés
39	2019	45-50	Casada	4 hijos	Hijo dos	Psicopedagoga	Abogado	Belgrano	12	Universidad	Universidad	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
40	2019	40-45	Divorciada	Tres hijos	Hija dos	Contadora pública	Gerente en empresa familiar	Nuñez	13	Universidad	Universidad	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino

41	2019	45-50	Casada	Dos hijos	Hijo dos	Psicóloga	Fotógrafo	Belgrano	13	Universitario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
42	2019	45-50	Casada	Tres hijas	Hija mayor	Cineasta	Cineasta	Núñez	13	Universitario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
43	2019	45-50	Casada	Dos hijos	Hijo menor	Ama de casa	Actuario y economista	Belgrano	13	Universitario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
44	2019	45-50	Casada	Dos hijos	Hijo menor	Abogada	Gerente en empresa	Núñez	13	Universitario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
45	2019	45-50	Casada	Tres hijos	Hija dos	Licenciada en Arte	Productor de cine	Núñez	13	Universitario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
46	2019	50-55	Casado	Una hija	Hija única	Abogado	Licenciada en marketing	Núñez	13	Universitario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
47	2019	45-50	Casada	Dos hijos	Hijo dos	Contador	Decoradora de interiores	Colegiales	6	Secundario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
48	2019	45-50	Viuda	Dos hijas	Hija mayor	Psicóloga	No aplica	Núñez	13	Universitario	No aplica	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
49	2019	40-45	Casada	Dos hijos	Hijo menor	Ama de casa	Médico	Belgrano	13	Secundario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
50	2019	45-50	Divorciado	Dos hijas	Hija mayor	Comerciante	Licenciada en administración de empresas	Belgrano	13	Secundario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
51	2019	45-50	Casada	Dos hijas	Hija mayor	Comerciante	Comerciante	Villa crespo	15	Secundario	Secundario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
52	2019	45-50	Casado	Dos hijas	Hija mayor	Ama de casa	Phd en biología	Belgrano	13	Secundario	Doctorado	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
53	2019	45-50	Divorciada	Una hija y un hijo	Hija mayor	Empleada de comercio	Contador público	Villa crespo	15	Secundario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino

54	2019	45-50	Casado	Tres hijos	Hijo menor	Licenciada en ciencias de la educación	Phd en Educación	Colegiales	13	Universitario	Doctorado	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
55	2019	40-45	Soltera	Una hija	Hija única	Empleada de comercio	No aplica	Colegiales	13	Secundario	No aplica	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
56	2019	45-50	Casada	Una hija	Hija única	Licenciada en comunicación	Gerente en empresa	Palermo	14	Universitario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
57	2019	45-50	Divorciada	Una hija	Hija única	Periodista	Licenciada en comunicación	Colegiales	13	Universitario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
58	2019	45-50	Divorciada	Dos hijos	Hija menor	Empleada en empresa	Licenciada en administración	Palermo	14	Secundario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
59	2019	45-50	Casada	Una hija	Hija única	Psicóloga	Gerente en empresa	Colegiales	13	Universitario	Secundario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
60	2019	45-50	Casada	Una hija	Hija única	Periodista	Licenciada en administración de empresas	Colegiales	13	Universitario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
61	2019	45-50	Casada	Tres hijos	Hijo dos	Farmacéutica	Médico	Palermo	14	Universitario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino
62	2019	40-45	Casada	Un hijo	Hijo único	Licenciada en administración	Licenciada en administración	Colegiales	13	Universitario	Universitario	Privada Laica	0 %	Argentina	Argentino

Anexo B

Descripción de la muestra intencional de Escuelas

Escuela	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Entrevistados	5	5	6	7	6	5	5	5	5	4	4	4
Orientación	Laica	Laica	Confesional	Confesional	Laica							
Gestión	Estatad	Estatad	Privada	Privada	Privada	Privada	Privada	Privada	Privada	Privada	Privada	Privada
% Subvención estatal	100%	100%	100%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
IVS Comuna	Bajo	Medio	Alto	Alto	Bajo							
Comuna	13	12	4	4	13	13	13	13	13	13	13	13

Anexo C

Documentos, leyes y regulaciones

Ley N.º 13.047/47. Estatuto del personal docente de los establecimientos de enseñanza privada

Ley N.º 13.343/48. Ampliación del universo de beneficiarios potenciales de subvención y modificaciones en las escalas de subvención establecidas.

Decreto Nacional N.º 2542/91. Sobre la contribución del estado al financiamiento de institutos incorporados a la enseñanza oficial.

Ley N.º 24.195/93. Ley Federal de Educación. Estructura del sistema educativo nacional.

Decreto N.º 600/GCBA/03 y Resolución N.º 163/GCBA/2003. Reglamentación del Decreto N.º 2542/PEN/91.

Ley N.º 26.026/06. Ley de Educación Nacional. Estructura del sistema educativo nacional.

Resolución N.º 567MEGC/08

Resolución N.º 960/MEGC/09.

Resolución N.º 4776/GCABA/MEGC/06

Ley N.º 2.681/08. Normas para institutos educativos privados relativas al derecho de admisión.

Disposiciones varias/DGEGP. Establecimiento de valores máximos de aranceles y cuotas adicionales.

INDEC, Bases de microdatos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH). Terceros trimestres, serie 2003-2017. <https://www.indec.gob.ar/bases-de-datos.asp>

Anuarios Estadísticos de la Ciudad de Buenos Aires (2018).

Anexo D

Instrumento de entrevista a las escuelas primarias

Dimensión política

- ¿Cuántos alumnos hay en la escuela?
- ¿Como es el proceso de búsqueda de alumnos?
- ¿Cuáles son los requisitos de ingreso?
- ¿Cuáles son los requisitos de inscripción?
- ¿Cuánto tiempo lleva el proceso de inscripción?
- ¿Quiénes quedan afuera de la escuela?
- ¿Cuál es el proyecto institucional?
- ¿Tienen programas para evitar la deserción?

Perfil Socioeconómico cultural de los alumnos

- ¿Cuáles son los alumnos que quieren que vengan a esta escuela?
- ¿Cuáles son los principales problemas que tiene la escuela en relación a los alumnos?

Vínculo con los padres

- ¿Cómo se plantea el vínculo con los padres?
- ¿Cuáles son las vías de comunicación?
- ¿Cuáles son las restricciones que reciben desde el Ministerio?

Dimensiones de mercado

- ¿Por qué dirían que su escuela es una buena escuela? ¿Qué indicadores tomarían?
- ¿Tienen publicidad? ¿Están conectados con alguna escuela primaria?
- ¿En qué se distingue esta escuela? ¿En qué se diferencia de las demás escuelas de la comuna?
- ¿Cuál es la escuela que más se parece a la de ustedes?
- ¿Qué estrategias implementan para diferenciarse?
- ¿Cómo es el arancel en relación a las otras escuelas de la comuna?
- ¿Han hecho cambios significativos en los últimos 10 años? ¿Qué cambios? ¿Por qué motivos o necesidades? ¿Como resultaron a su juicio?
- ¿De no haber introducido cambios, por que sucedió así?

¿Qué cambios están pensando en este momento?

¿Cuántos docentes hay? ¿Cuántos alumnos hay? ¿Cuál es la capacidad de la escuela?

¿Cuántos alumnos más entran?

La dimensión profesional

¿Cuáles han sido los últimos cambios o proyectos que han tenido impacto en el aula?

¿Qué materias extraprogramáticas dan?

¿Cuántos días de paro tuvieron el año pasado?

¿Podrían decir que hay un perfil docente determinado?

¿Qué es lo que se espera del docente en esta escuela?

¿Hay mucha rotación en los docentes?

La dimensión cultural

¿Cómo describirías la comuna en la que está la escuela?

¿Cuál es el perfil socioeconómico de los alumnos de esta escuela?

¿Cómo describirías el perfil de la escuela?

¿Cuáles son los principales valores que guían el quehacer educativo?

¿Cuál sería el perfil del alumno más codiciado por la escuela?

¿Cómo describirías el perfil de los padres?

¿Tienen características en común? a qué responde esa convergencia?

¿Los alumnos son del barrio?

¿En caso de no ser del barrio, por qué le parece a Usted que están dispuestos a viajar?

¿Cuál es el perfil de los egresados?

Anexo E

Lógicas de acción de las escuelas

Lógicas de acción. Complete cada cuadro con las principales ideas. Pueden incluso ser palabras sueltas.

Lógicas de acción	
Reclutamiento de alumnos	
Vínculo docente-alumno	
Relación escuela- padres	
Política institucional	
Oferta pedagógica	
Recursos pedagógicos	
Posición en el mercado	

Anexo F

Guía de entrevistas a directores de escuelas secundarias

Enfoque teórico: Lubienski (2006) propone dos ejes de análisis: vertical y horizontal.

El eje horizontal analiza el mensaje que la escuela ofrece en términos de oferta pedagógica o modos de organización y gestión.

El eje vertical pone la mirada en la percepción de calidad representada por la selección por parte de la escuela de una matrícula determinada y cristalizada en representaciones simbólicas o señales que la escuela envía a sus potenciales y actuales consumidores (uniforme, el nombre de la escuela, rasgos distintivos de la escuela).

En cuanto a la escuela en su conjunto, las escuelas operan en tres ámbitos (1) precio, (2) producto u oferta pedagógica y (3) estrategias de marketing, aunque no de manera uniforme: cada escuela tenderá a crear su nicho educativo y buscará diferenciarse en el mercado resaltando alguno de estos tres ámbitos.

Preguntas:

- | | |
|---|--|
| 1 | ¿Qué reflexión puede hacer acerca de los ejes de análisis propuesto respecto del colegio? |
| 2 | ¿En cuando los ámbitos en los que operan las escuelas, cómo dialogan los tres ámbitos entre sí y cuál es el ámbito más fuerte del colegio? |

Anexo G

Guía de entrevista a padres

La familia

1. Cantidad de hijos/as.
2. Edades
3. Tipo de escuela primaria que asisten
4. Zona de residencia
5. Tipo de trabajo.
6. Nivel de satisfacción con la escuela primaria. ¿Por qué?

Trayectorias educativas

7. ¿A qué escuela fuiste?
8. ¿Cuáles son los aspectos de tu propia trayectoria que volverías a elegir para tu hijo/a?
9. ¿Cuál es tu nivel de satisfacción con tu trayectoria educativa?
10. ¿Qué repetirías y por qué?
11. ¿Qué cambiarías para tus hijos/as? ¿Y por qué?

La búsqueda

12. ¿Fuiste a ver alguna escuela?
13. ¿Con quienes hablaste el tema? ¿Por qué con ellos? ¿Con quienes no lo hablarías?
14. ¿Cuándo comenzaste a buscar, buscabas escuela privada? ¿Pública? ¿O era indistinto?
15. ¿Cómo obtuviste información acerca de la escuela?
16. ¿Qué es lo que te gustó de esa visita?
17. ¿Qué es lo que no te gustó de esa visita?
18. ¿Qué información todavía sentís que te falta?

La experiencia de elegir escuela

19. ¿Se presenta como una situación problemática? ¿Por qué?
20. ¿Qué fue lo más fácil porque ya estaba fuera de cuestionamiento?
21. ¿Qué dudas se te presentan al momento de elegir escuela?
22. ¿Qué lugar ocupa en la discusión familiar?
23. Elección: ¿qué implica elegir bien? ¿Y qué sería elegir mal?
24. ¿Cuándo empezaron a elegir escuela?

Expectativas y valoraciones

25. ¿Qué esperas que la escuela le dé a tu hijo/a?
26. ¿Qué es lo que esperas de tu hijo/a?
27. ¿Si tuvieras que hacer una lista de 5 escuelas secundarias que te gustan, cuáles serían?
28. ¿Con qué aspectos de esas escuelas te sentís más identificada? ¿Qué tiene más que ver con vos?

La escuela secundaria

29. ¿Qué aspectos consideras negativos y quisieras evitar para tu hijo/a respecto de la escuela?
30. ¿Qué es para vos una buena escuela?
31. ¿Qué es lo que más te preocupa cuando estás pensando en escuelas posibles?
32. ¿Qué es aquello que más valoras a la hora de elegir o pensar en una escuela para tu hijo/a?
33. ¿Qué ves en particular en esta escuela que elegiste?
34. ¿Qué cuestiones resignaron al elegir esta escuela?

Anexo H

Entrevistas a funcionarios

- 1 ¿Desde una perspectiva sistémica, como podría entenderse la provisión de educación privada?
- 2 ¿Cómo dialoga la doble provisión público-privada?
- 3 ¿Cómo se explica el crecimiento y la mayor aceptación de la educación privada en términos de política educativa?
- 4 Según tengo entendido, y de acuerdo con lo estipulado en la Ley 13047, los aportes estatales a las escuelas privadas comenzaron en 1947 como una forma de proveer apoyo por parte del Estado a las escuelas privadas que no pudieran pagar salarios docentes equivalentes a los de las escuelas estatales, y/o como una ayuda a las escuelas que ofrecían educación en aquellas zonas donde el Estado no estaba presente. ¿Esto es realmente así en su origen? ¿Hay algo más a lo que aspiraba esta Ley?
- 5 En su última modificación (1991) se aclara que el motivo de los aportes es para que los padres puedan elegir escuela. Sin embargo, los padres ya gozaban del derecho a elegir escuela. Entonces, ¿Cómo podría analizarse la reforma de 1991?
- 6 Si pudiéramos delinear una trayectoria de los aportes estatales a las escuelas privadas desde su comienzo hasta la fecha:
- 7 ¿Cuáles serían los años de mayor crecimiento, cuales los de estabilidad y cuales los de reducción de aportes, en caso de haberlos? Principalmente en Ciudad de Buenos Aires.
- 8 ¿En qué consistió específicamente cada cambio, se incrementó la cantidad de escuelas con aportes, el porcentaje, o ambos?
- 9 ¿Cuáles fueron los motivos de esos movimientos?
- 10 De un total de 491 escuelas secundarias en CABA, 341 son privadas. ¿Qué porcentaje de esas escuelas recibe aporte? ¿Cuáles son los criterios de asignación?
- 11 ¿Hoy en día, cómo y por qué se justifica la continuidad de estos aportes?