



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de graduación

La elección escolar mediada: la interacción entre las racionalidades de familias del barrio Santa Ana, provincia de Buenos Aires, y la Fundación Progresar en la elección de la escuela media.

Agustina Buscaglia

Legajo: 28022

Mentor: Jason Beech

Co-mentora: Mercedes Di Virgilio

Buenos Aires, 13 de julio de 2020

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría agradecer a la Fundación Progresar por abrir sus puertas de forma tan cálida. Quiero expresar mi profundo agradecimiento y admiración a las madres que compartieron sus historias. Son un ejemplo de perseverancia y compromiso con la educación de sus hijos/as.

A continuación quiero agradecerles a mis dos mentores. A Mercedes por su dedicación y disponibilidad en todo momento y por haberme planteado este trabajo como un ejercicio de creatividad. A Jason por haberme introducido el tema y por sus consejos prácticos a lo largo del camino. Aprendí mucho de ambos.

También quiero hacer especial mención a Camila Aguzzi, Verónica Pérez Mendoza y Mariana Sajón, amigas y colegas que me dieron su tiempo para pensar en conjunto. Enriquecieron mi trabajo planteando interrogantes y dándome aliento cuando más lo necesitaba.

Quiero agradecer a mis amigos, amigas y a Marquitos por haber escuchado la palabra “tesis” incontables veces y haber confiado en mí en todo este proceso. Particularmente, agradezco a mis eduñños que llenaron mis días de aprendizajes y de disfrute.

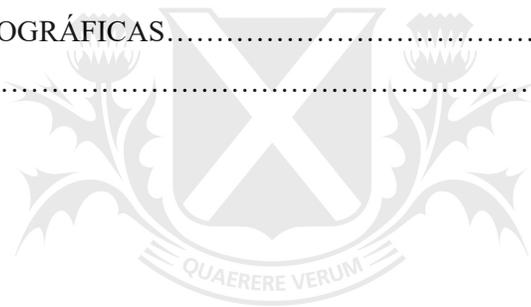
En último lugar, quiero agradecer a mi familia. Este cierre es la culminación de cuatro años que - sin su apoyo incondicional - no hubiese llegado tan lejos. Gracias por esta gran oportunidad. Los quiero.

Un gran profesor de UdeSA - Fernando André - me dijo lo siguiente: “el éxito de la tesis no deviene por el resultado sino en cómo logra transformarte”. Pienso que haber vivido este proceso me transformó profundamente. Me abrió mundos, me conocí más a mí misma y redobló mi entusiasmo por la educación.

ÍNDICE

CAPÍTULO I.....	5
INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	6
METODOLOGÍA.....	7
CAPÍTULO II.....	9
ESTADO DEL ARTE.....	9
ELECCIÓN ESCOLAR Y REFORMA EDUCATIVA: NIVEL INTERNACIONAL.....	9
ELECCIÓN ESCOLAR SIN VOUCHERS: ARGENTINA.....	13
MARCO TEÓRICO.....	14
EL FENÓMENO DE LA PRIVATIZACIÓN, HETEROGENEIDADES EN SU DEFINICIÓN.....	14
NUEVAS FORMAS DEL GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE PRIVATIZACIÓN.....	16
ELECCIÓN ESCOLAR Y RACIONALIDADES.....	18
CAPÍTULO III.....	23
REGULACIÓN ESTATAL: ELECCIÓN ESCOLAR Y LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.....	23
DISTRIBUCIÓN DE LA CANTIDAD DE ESTUDIANTES ENTRE GESTIÓN PÚBLICA Y PRIVADA.....	23
DISTRIBUCIÓN SEGÚN TIPO DE ESTUDIANTE.....	26
CAPÍTULO IV.....	29
LAS ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL Y LA ELECCIÓN DE ESCUELA.....	29
CAPITAL SOCIAL.....	33
EL BARRIO SANTA ANA Y EL CASO DE LA FUNDACIÓN PROGRESAR.....	34
CAPÍTULO V.....	40
RACIONALIDADES EN LA ELECCIÓN DE LAS FAMILIAS DEL BARRIO SANTA ANA.....	40
CALIDAD.....	41

LO PRIVADO COMO VALIOSO EN SÍ MISMO.....	44
LA EDUCACIÓN TÉCNICA: DIFERENCIACIÓN ENTRE IGUALES.....	47
LA ELECCIÓN INTERGENERACIONAL E INTRAFAMILIAR.....	49
DISTANCIA GEOGRÁFICA Y MOVILIDAD.....	51
LA ELECCIÓN ESCOLAR MEDIADA.....	54
CAPITAL SOCIAL VINCULANTE.....	54
CONDICIONALIDAD.....	57
DISTINCIÓN.....	58
CAPÍTULO VI	
CONCLUSIONES.....	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
ANEXOS.....	73



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El punto de partida para este trabajo de graduación es la creciente migración de familias de sectores populares¹ de la escuela pública a la privada en el conurbano bonaerense (Feldfeber, Puiggrós, Robertson, Duhalde, 2018). Si bien la asistencia a escuelas públicas prevalece en los sectores populares (Ziegler, 2004; Gasparini, Jaume, Serio y Vázquez, 2011; Narodowski, Gottau, & Moschetti, 2016), en los últimos años, la tendencia de elegir una escuela privada ante una pública se puede también observar en estos sectores (Gómez Schettini, 2007).

Este fenómeno es complejo y resulta de la interacción entre varias lógicas y diferentes actores, tales como el estado, la iglesia católica, las familias y organizaciones de la sociedad civil. Aunque se trata de un fenómeno relativamente nuevo sobre el que hay poca investigación disponible, el comportamiento del estado y de las familias ha sido explorado, por trabajos que intentan comprender los procesos de elección de escuelas de las familias (Gómez Schettini, 2007; Narodowski & Gottau, 2017; Moschetti, 2015) y su interacción con la regulación estatal (Moschetti, 2018; Veeda, 2014).

La elección escolar - en inglés *school choice* - es un fenómeno que se viene manifestando con cierta gradualidad a partir de los años '80 con el creciente cuestionamiento del Estado como principal proveedor, financiador y administrador de la educación. La elección escolar se presenta como un nuevo esquema de gobernanza de la educación, en dónde se considera a las familias como los decisores indicados - más que un Estado centralizado - sobre quién y cómo debería operar la educación de sus hijos (Friedman, 1962; Chubb y Moe, 1990)

Desde sus principios, la cuestión de la elección escolar fue considerada una ventaja que poseen y ejercen las familias de sectores medios y altos en el mercado educativo (Ball et al., 1996; Ball, 2002). Aun así Ball & Reay (1997) sugieren que hay un porcentaje pequeño de familias de sectores populares que se involucran en el mercado educativo y pueden llegar a asimilarse a procesos que viven familias de clase media y alta. Sin embargo, en la literatura sobre el tema, la elección escolar de sectores populares ha sido menos explorada. En particular,

¹ Se optó por definir a los actores sociales en cuestión como "sectores populares" ya que permite entender la diversidad que existe y las "identidades cambiantes, de bordes imprecisos y en estado de fluencia, que definen los diferentes sujetos de los procesos históricos" (Gutiérrez y Romero 1995: 15).

el rol que cumplen las organizaciones de la sociedad civil que ofrecen becas y otro tipo de apoyos a estas familias.

En este contexto, el presente trabajo se propone estudiar la interacción entre las familias de sectores populares y la Fundación Progresar en el proceso de elegir la escuela secundaria para sus hijos/as. El trabajo se basa en el estudio de este fenómeno en un barrio de la provincia de Buenos Aires llamado Santa Ana. La tesina hace foco en el rol que juegan las organizaciones de la sociedad civil - en específico la Fundación Progresar- en el proceso de elección escolar de familias en dicho contexto. También se indaga sobre las racionalidades de seis familias - específicamente madres - que son beneficiarias de la Fundación y están en proceso de o ya eligieron una escuela secundaria para sus hijos. Se buscará entender cómo el vínculo con la Fundación influye en el proceso de elección escolar de estas familias.

El trabajo no estudia la elección escolar de estas familias en su estado “natural” sino que mediada por el trabajo de la Fundación Progresar, la que se dedica a intervenir sobre estas preferencias y los procesos de elección, ofreciendo becas escolares y otros servicios que brindan apoyo durante la escolarización de los y las jóvenes² del barrio Santa Ana.

OBJETIVOS

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo general indagar sobre la interacción entre familias de sector popular que eligen escuelas secundarias para sus hijos en la Provincia de Buenos Aires (barrio Santa Ana, municipio de Pilar) y las acciones de la Fundación Progresar en el proceso de elección de escuela.

Los objetivos específicos son:

1. Contextualizar y describir el rol de las organizaciones de la sociedad civil en la educación en general, y la Fundación Progresar, en particular, en el proceso de elección de escuelas, entre las familias residentes del barrio Santa Ana.

² El uso de un lenguaje que no discrimine entre hombres, mujeres y otras identidades es una de las preocupaciones de la autora. Sin embargo, aún no hay acuerdo entre los lingüistas y especialistas en el tema sobre la manera de hacerlo en castellano. En tal sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español “o/a” para visibilizar la existencia de ambos sexos, se ha optado por emplear el genérico tradicional masculino, entendiendo que todas las menciones en tal género representan siempre a hombres y mujeres (CIPPEC).

2. Identificar las demandas, preferencias y mecanismos que guían la elección de escuela secundaria en familias del barrio Santa Ana y cómo estas interactúan con los servicios y el accionar que brinda la Fundación Progresar.

METODOLOGÍA

La estrategia metodológica de este trabajo es un estudio de caso. El objetivo de realizar un estudio de caso se apoya en la necesidad de indagar un fenómeno contemporáneo complejo, como es la elección escolar de familias de sectores populares mediadas por una organización de la sociedad civil.

Stake (1995) clasifica a los estudios de caso en intrínseco e instrumental. Mientras que el primero es el conocimiento exhaustivo de un caso específico, el interés por el caso instrumental está en un fenómeno que trasciende el caso. Es decir, el caso tiene un rol secundario, uno de apoyo, que permite iluminar el problema que se quiere estudiar. La presente investigación alude más a la segunda clasificación en cuanto permite iluminar las racionalidades, los mecanismos y las decisiones de familias de sectores populares y el rol que cumple una organización de la sociedad civil en ese proceso. Como bien señala Yin (2003), el objetivo del estudio de caso no es realizar generalizaciones amplias para todos los casos sino habilitar generalizaciones acerca de la teoría para futuras réplicas.

Este trabajo realiza entrevistas desde un enfoque interpretativo, se propone entender las construcciones de sentido y los modos diferentes de construir ese sentido. Según Vain (2012) el enfoque interpretativo “implica a la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente” (39). Para llevar adelante nuestro trabajo, se organiza a seis madres beneficiarias de las Fundación según el tipo de escuela secundaria que envían a sus hijos: dos madres que envían a sus hijos al Instituto Santa Ana, dos madres que envían a sus hijos a la Escuela Técnica N°2 Santiago Derqui y, por último, dos madres que envían a sus hijos a escuelas estatales del barrio. Para realizar este ejercicio, se toma como guía la Entrevista a Padres elaborada por Moschetti (2018), adaptando las preguntas a esta realidad que se quiere estudiar (ver Anexo). Además, se realiza una entrevista a una empleada de la Fundación para comprender el rol que cumple la organización en el barrio Santa Ana.

El trabajo se divide en seis capítulos. En este primer capítulo se plantea la pregunta de investigación, los objetivos que se desprenden y la metodología utilizada. En segundo capítulo se desarrollan los debates históricos y contemporáneos sobre la elección escolar como esquema

de gobernanza educativa a nivel global y en Argentina. Luego, en el marco teórico, se recuperan conceptos que enmarcan la presente tesina y que serán recuperados a lo largo del trabajo como la libertad de elección escolar, la gobernanza, las racionalidades y la privatización. El tercer capítulo caracteriza la normativa vigente con respecto a la asignación de estudiantes y la elección escolar en la Provincia de Buenos Aires, recuperando el estudio realizado por Veleda (2014). En el cuarto capítulo, se presentan a las organizaciones de la sociedad civil como actores que intermedian entre el Estado y las familias dentro de este esquema particular. Particularmente, se contextualiza el rol de la Fundación Progresar con respecto a las familias del Barrio Santa Ana. El quinto capítulo propone analizar los mecanismos y estrategias que emplean estas familias para elegir la escuela para sus hijos. Se buscará poner en evidencia las racionalidades que guían su decisión así también como entender el rol que juega la Fundación en ese proceso. El sexto, y último capítulo, está abocado a las conclusiones del trabajo realizado.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO II

Este capítulo propone desarrollar los debates históricos y contemporáneos sobre la elección escolar como esquema de gobernanza educativa. Asimismo, se orienta a exponer cómo nuestro país - específicamente la Provincia de Buenos Aires - se presenta como una '*black swan*' en la gobernanza educativa cuando se la compara con las políticas educativas a nivel global (Beech y Barrenechea, 2011).

La segunda parte consiste en recuperar conceptos que enmarcan la presente tesina y que serán elaborados a lo largo del trabajo como la privatización, la gobernanza, la elección escolar y las racionalidades.

ESTADO DEL ARTE

Elección escolar y reforma educativa: nivel internacional

Si bien la temática de la libertad de elección escolar es conocida por su variante más reciente proveniente del movimiento anglosajón de '*school choice*', sus antecedentes se remontan varias centurias atrás. Según Torrendell (2002), la Iglesia Católica a fines del siglo XIX y principios del XX, ya había incorporado en su discurso la libertad de enseñanza y aprendizaje en un contexto donde el Estado tenía el monopolio de estas potestades. El discurso de la Iglesia sostiene "el derecho inalienable de las familias para elegir la educación de los hijos" (Torrendell, 2002: 45).

La libertad de elección también encuentra sus antecedentes en las ideas del economista libertario Milton Friedman (1962). El autor plantea que en los años '50 la regulación, provisión y financiación de la educación no debe ser monopolizada por un Estado burocrático, ineficiente y jerárquico y, en vez, debe ser la responsabilidad de los padres o debe quedar en manos del sector privado. Desde su perspectiva, el Estado, en cambio, debe crear las condiciones para un mercado educativo impulsado por la libertad de elección parental.

Las ideas de Friedman se ven introducidas en las políticas promercado de los años '80, que buscan ampliar la oferta escolar y reivindicar la participación de las preferencias de los padres en la elección escolar. Estas reformas se inscriben en una época de una epistemología política muy difundida: el discurso del fracaso de un Estado educador (Ball, 2002).

Este marco conceptual plantea, por parte de la oferta, que si las escuelas compiten por los estudiantes en un libre mercado educativo, tienen el incentivo de mejorar su calidad y eficiencia, así también como garantizar una equidad social en el acceso escolar. Desde la perspectiva de la demanda, la elección escolar otorga preeminencia de las preferencias “racionales” de las familias sobre el Estado y, entonces, la diversidad de los objetivos de los padres en materia educativa debe corresponder a la diversidad de escuelas (Van Zanten, 2007).

En general, las políticas que buscan promover la elección escolar desde esta perspectiva, se traducen en un proceso de privatización de la educación. La privatización toma distintas trayectorias dependiendo de la idiosincrásica de cada país pero adquiere una dimensión global (Verger et al. 2015). Verger, Fontdevila y Zancajo (2016) realizan un estudio sistémico de 164 estudios sobre reformas promercado e identifican seis caminos posibles hacia la privatización³. Entre estas reformas, la privatización es vista como una receta para expandir la elección escolar.

Algunos casos emblemáticos son los Estados Unidos, Suecia, Holanda, Chile, entre otros. Si tomamos el caso de EEUU, la expansión de la elección escolar se vio fomentada en algunos estados por medio de los *vouchers* - el Estado transfiere fondos públicos a escuelas en base a la demanda, indiferente si esa escuela es de gestión privada o pública - y las *escuelas charter* - escuelas financiadas con fondos públicos que operan independientemente del sistema educativo público, es decir, tienen más autonomía que una escuela estatal.

Los defensores de la elección escolar plantean que la oportunidad de elegir la escuela supera la segregación socioeconómica y racial que existe en algunos barrios. Según la OCDE (2019), la regulación estricta de asignación escolar por zona geográfica genera que la calidad de la escuela sea reflejo del precio de los hogares que la rodean. Por lo tanto, solo las familias que viven cerca pueden afrontar los costos de ir a esas escuelas. En cambio, introduciendo un sistema de *vouchers* hay diversidad en el alumnado porque familias de bajos ingresos pueden asistir a las mejores escuelas que, por lo general, se encuentran en barrios ricos.

³ La privatización como parte de una reforma estructural de Estado, Chile y el Reino Unido siendo los principales ejemplos; la privatización como reforma incremental, como en Estados Unidos; la “vía nórdica” representado en los Estados de bienestar social-demócratas del norte de Europa; las alianzas público-privadas históricas, identificadas en países con una larga tradición de provisión educativa de la Iglesia, como Holanda, Bélgica, España y Argentina; la privatización “por defecto” en países de bajos ingresos; y privatización por la vía del desastre en países afectados por conflictos y/o catástrofes de diversa índole.

Levin (1998) revisa los impactos de programas de *vouchers*, entre instituciones escolares de gestión pública y privada en Estados Unidos, y presenta tres conclusiones: (1) no hay una diferencia significativa en el *performativity*⁴ entre alguien que atiende una escuela privada y pública, (2) la elección escolar aumenta la segregación socioeconómica y racial, y (3) no hay evidencia contundente para concluir que los costos de una escuela privada son menores a los costos de una pública.

Suecia fue uno de los países que planteó una de las reformas más radicales en cuanto a políticas de elección escolar en el mundo occidental (Brandén & Bygren, 2018). A partir de 1992, el país pasó de tener prácticamente ningún programa de elección escolar ni la presencia de escuelas privadas como alternativa, a un sistema de *vouchers* que permitió a los padres elegir cualquier escuela pública de la municipalidad (dependiendo del cupo). Además, amplió la oferta de instituciones no públicas con la creación de escuelas de gestión privadas (referidas en la literatura como escuelas independientes). Estas pueden recibir aportes del Estado o de empresas particulares y tienen más autonomía para elegir la composición de su alumnado que las escuelas públicas.

Al igual que en Estados Unidos, las investigaciones muestran que en Suecia existe una fuerte segregación étnica y escolar ya que en estas escuelas independientes hay una sobre representación de nativos y familias con padres altamente educados (Brandén & Bygren; 2018). La hipótesis inicial fue que esto sucede por consecuencia de un programa de elección escolar desregulado, que no tiene como objetivo balancear la composición del alumnado. Luego del estudio, la hipótesis resultó ser lo contrario: es como si las familias estuviesen a la espera de este tipo de política para separarse de sus vecinos.

Estas políticas promercado tuvieron éxito en los países nórdicos - particularmente en Suecia - porque fueron vistas como una forma de modernizar y de ampliar el Estado de bienestar, ya que la elección escolar se mantiene dentro de la esfera pública.

En América Latina, uno de los casos pioneros en contemplar la elección escolar es, sin dudas, Chile. La historia de este país se ve profundamente afectada por la dictadura militar

⁴ Según Lyotard (1993), en la posmodernidad el conocimiento es un medio para mejorar la performance del sistema. La performatividad, entonces, pasa a legitimar el saber, que ya no pregunta acerca de lo justo, lo verdadero o lo bello, sino que su imperativo tiene que ver con sus aplicaciones. La performatividad se rige por una lógica input - output en el cual el objetivo final es el de optimizar la performance del sistema, ya sea de un gobierno, el Estado o la escuela. Las preguntas ahora son: ¿en qué contribuyes al sistema? ¿Lo puedes probar?

entre 1973 y 1990. Durante esta época, se introducen reformas promercado que facilitaron y promovieron la creciente privatización en el sistema educativo.

El país es una referencia regional en procesos de descentralización de la educación y en la implementación del programa de *voucher* educativo como parte de una política educativa promercado. Este modelo se estructura como una oferta de “cuasi mercado” en donde las instituciones públicas y privadas compiten por obtener los fondos públicos y, simultáneamente, por la producción de servicios educativos. A principios de la década de los '90, el gobierno comienza a destinar fondos a escuelas según la demanda, independientemente del tipo de gestión (Verger et al., 2016). Por lo tanto, el éxito o fracaso de una escuela depende de la cantidad de *vouchers* que logra retener (Narodowski, 2002).

En la literatura sobre el tema, existe un consenso que rechaza la implementación de este mecanismo de los *vouchers* ya que fomenta la privatización de la matrícula y la segregación socioeconómica (Narodowski & Nores, 2002). Además, en concordancia con las conclusiones de Levin (1998), la implementación de un *voucher* no muestra una mejora significativa en el rendimiento de los estudiantes entre quienes asisten a escuelas públicas y quienes asisten a escuelas privadas.

A diferencia de los países mencionados, la creciente privatización de Holanda tiene que ver con una larga tradición de provisión educativa de la Iglesia Católica y Calvinista. Se crea una alianza entre las escuelas privadas, por lo general, en manos de instituciones religiosas, y la construcción de un estado moderno (Verger et al., 2016).

La dificultad de doblar estas instituciones preexistentes lleva a que el Estado tenga que incorporarlas a su esquema de gobernanza de la educación. Esta incorporación “[da] origen a sistemas educativos duales público-privados en los que el Estado financia al sector público y a su vez ofrece financiamiento total o parcial a un vasto –y a veces mayoritario– sector privado” (Moschetti, 2018: 27).

Habiendo planteado un panorama global, la siguiente sección se orienta a exponer cómo nuestro país - específicamente la Provincia de Buenos Aires - se presenta como una *black swan* en la gobernanza educativa (Beech y Barrenechea, 2011).

Elección escolar sin vouchers: Argentina

Resulta interesante entender por qué una familia, teniendo instituciones escolares gratuitas disponibles, opta por un servicio educativo privado en un país donde históricamente la escuela pública fue considerada durante décadas uno de los pilares fundamentales para la cohesión social y la igualdad de oportunidades (Gasparini et al, 2011).

La elección escolar se instala en la década de los '80 pero no tiene mucha fuerza en los medios, ni tampoco se instaura en la opinión pública. Sectores de la sociedad rechazan esta idea al estar asociado a conceptos como la 'mercantilización' de la educación, 'privatización' y políticas 'neoliberales', en donde empresas privadas gestionan la formación en pos del capital, profundizando inequidades sociales y culturales (Puiggrós et al., 2018).

Las investigaciones postulan que la elección escolar no logra permear del todo Argentina por estar asociada a políticas de asignación de recursos con una lógica de mercado (Beech y Barrenechea, 2011). Si es que permea se debe a cuestiones intrínsecas del sistema educativo argentino (Pérez Mendoza, 2019: 25; Veleda, 2014; Torrendell, 2002).

Narodowski (2002) presenta dos barreras institucionales por las cuales ha fallado sistemáticamente en nuestro país. En primer lugar, con la promulgación de la Ley 13.047, en 1947, se crea un subsidio estatal a la educación provista por establecimientos particulares para ampliar la oferta escolar, particularmente de escuelas parroquiales. Esto se presenta como una primera barrera institucional a las políticas de elección escolar, donde el financiamiento público, en vez de transferirse directamente a las escuelas en función de la demanda de las familias, se transfiere directamente a los dueños de instituciones privadas que cumplan con las condiciones.

La segunda barrera señalada es de índole normativa. La postura de nuestro país sobre la elección escolar es poco clara. La Constitución Nacional, según el artículo 31, establece que ciertos tratados internacionales tienen la misma jerarquía que la Constitución. En estos tratados⁵ mencionan que el deber de educarse no puede ser exigido si para ello se opone a las creencias de los sujetos, dando lugar a la libertad que tienen los padres por sobre la educación de sus hijos. Igualmente, en la promulgación de la Ley de Educación Federal de 1993, específicamente el artículo 4, se menciona el derecho de las familias - como miembros de la

⁵ Listados explícitamente en el artículo 75 inciso 22, entre ellos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

comunidad educativa - a acompañar la gestión que emplea cada escuela. Igualmente, se proponen ciertas restricciones como, por ejemplo, la distribución del servicio educativo público en base al lugar que la familia declara habitar (Narodowski, 2002: 138), planteando un posicionamiento más pasivo de los padres en los procesos educativos.

Si no hay políticas de elección escolar por parte de la demanda, ¿quién elige dentro del sistema educativo argentino? Narodowski (2002) identifica dos grupos sociales que tienen, en mayor o menor medida, la capacidad de elegir. Por un lado, identifica un grupo que puede elegir, directa e indirectamente, por su estatus económico (Grupo 1), y por el otro, identifica un grupo que tiene la capacidad de ejercer presión política o transgredir regulaciones (Grupo 2). Mientras que el Grupo 2 ejerce mecanismos dentro del sistema público, el Grupo 1 expresa su elección mandando a sus hijos a escuelas privadas. El autor subdivide al primer grupo en dos. El subgrupo 1.1 es aquel que tiene alto poder adquisitivo y puede absorber un doble impacto: pagar la matrícula de un establecimiento privado y, a su vez, pagar los impuestos, contribuyendo al financiamiento del sistema público. El subgrupo 1.2 depende de mecanismos de financiamiento indirecto, como elegir una escuela con una cuota accesible o recibir aportes estatales o acercándose a organizaciones de la sociedad civil, como la Fundación Progresar.

Argentina es, en palabras de Beech y Barrechenea (2011), un *black swan*. Si bien es un país que no cuenta con un esquema formal de elección escolar o de subsidio a la demanda, tiene un subsidio estatal provisto por establecimientos particulares para ampliar la oferta escolar, particularmente de escuelas parroquiales. No obstante, Argentina ha sufrido muchos de los males que devienen de la introducción de políticas con lógica de mercado como el crecimiento en la segregación escolar y académica (Narodowski y Nores, 2002). En los últimos cincuenta años se observa un crecimiento sostenido de la matrícula en escuelas privadas (Narodowski y Moschetti, 2015; Morduchowicz, 2001), aunque el sector estatal continúa albergando la mayoría de la matrícula de los sectores populares.

MARCO TEÓRICO

El fenómeno de la privatización, heterogeneidades en su definición

El concepto de privatización puede prestarse a confusiones al ser un término tomado del campo de la política económica para explicar fenómenos educativos. La privatización no es algo cerrado que remite necesariamente lo mismo para todos los actores en el campo educativo

global sino que “su alcance es redefinido por los diversos autores que lo tratan y por el tipo de fenómeno que se describe dentro de este concepto” (Perez Mendoza, 2019: 8).

Una definición bastante asentada en la literatura - pero que no termina las discusiones en torno al fenómeno - es la de Morduchowicz (2019), que plantea que la privatización implica un acto deliberado del Estado de implementar mecanismos propios del sector privado. Para el caso de Argentina, el fenómeno puede entenderse como un incremento en la participación de la matrícula escolar privada sobre el total de la población escolar (Narodowski, Moschetti & Gottau, 2017).

Ball y Youdell (2008) identifican dos tipos de privatización que presentan un marco para el debate. Por un lado, se encuentra la privatización endógena - privatización *en* la educación -, que tiene que ver con introducir normas, reglas, mecanismos del mercado al campo educativo. Algunos ejemplos de este tipo son la introducción de la competencia, la libre elección escolar, los incentivos basados en resultados. Por otro lado, se encuentra la privatización exógena - privatización *de* la educación -, en donde el Estado facilita la participación del sector privado en el campo educativo. Esto se traduce a políticas de liberalización e incentivos fiscales y subvenciones públicas dirigidas a unidades educativas privadas.

Otra cuestiones que se vinculan a la privatización, en particular a la exógena, es la creciente participación de nuevos actores privados en la administración, financiación y regulación de la educación. Entre ellos, se encuentran las organizaciones de la sociedad civil, *think tanks*, organismos internacionales y supranacionales - como el Banco Mundial y la OCDE-, agrupaciones comunitarias, empresas con fines lucrativos, filantropías y diferentes redes de actores.

Argentina se encuentra dentro de un esquema de privatización exógena ya que el monopolio de la educación sigue en manos del Estado pero este crea “salidas” para que se involucre el sector privado por medio de un subsidio histórico a unidades educativas privadas. El financiamiento y la (des)regulación estatal de la oferta privada pueden ser algunas de las causas del incremento en la participación en la matrícula privada.

A fines de este trabajo, interesa el concepto de la privatización de la educación por la creciente participación en la matrícula privada en los últimos años en nuestro país. En particular, resulta interesante entender cómo las políticas pro-privatización buscan ampliar la

oferta escolar y reivindicar la participación de las preferencias de los padres en la elección escolar, incluso en sectores populares.

Nuevas formas del gobierno de la educación en contexto de privatización

Fitz y Beers (2002) proponen que “la privatización [...] significa inevitablemente un cambio en el control de los recursos públicos, y cambios en las estructuras por medio de las cuales se realiza el gasto público” (Verger et. al, 2016: 7; traducción propia). Distinto que pensar al fenómeno como la mera transferencia de los servicios educativos públicos en manos del sector privado, el avance de la privatización significa una negociación e intercambio entre el Estado y el sector privado sobre la distribución de responsabilidades dentro de los sistemas educativos.

En este sentido, el Estado ya no es el único actor responsable de la educación sino que articula con nuevos actores que “condicionan y posibilitan la acción política y social” (Morduchowicz, 2007: 1) y cambian el *modus operandi* del gobierno de la educación. Hay una redefinición de la función misma del Estado, cómo gobierna y cómo orienta sus políticas.

Expertos sobre el tema hablan del paso de un gobierno de la educación en manos del Estado a una gobernanza (Ball y Youdell, 2008; Dale, 2001), y particularmente, una gobernanza en red (Ball, 2002; Rizvi y Lingard, 2013). Esto no significa que la educación deje de concebirse como una cuestión pública sino que la gobernanza en red reemplaza el esquema *top-down* de las instituciones estatales-burocráticas e involucra a nuevos actores para el cumplimiento de ciertos objetivos de forma eficiente.

En Argentina, particularmente, el esquema de gobernanza en red tiene algunas características de una alianza entre el sector público y privado (*public private partnership*, en inglés; PPP de ahora en más) (Verger et al., 2016). Una PPP tiene sus orígenes en el dilema de ‘hacer o comprar’ (*‘make or buy’*) de los Estados frente a la provisión de bienes públicos: el Estado debe tomar la decisión de producir y proveer educación por medio de su burocracia estatal (*‘make’*) o incorporar agentes no estatales en el proceso (*‘buy’*) (Skelcher, 2005).

El grado de incorporación del sector privado está ligado a factores contextuales e ideológicos, por lo cual elaborar una única definición resulta difícil. En el caso de Argentina se puede hacer referencia a tener un sector privado como aliado en la expansión de la escolaridad. Esto se ve reflejado en un “Estado [que] financia al sector público y a su vez ofrece financiamiento total o parcial a un vasto –y a veces mayoritario– sector privado” (Moschetti, 2018: 27).

En la literatura local, la alianza PPP también puede ser denominada como un “cuasi-monopolio” (Narodowski & Nores, 2002; Narodowski & Boom 2016; Narodowski & Moschetti, 2017) en donde el Estado tiene la potestad sobre la provisión y administración de la educación en establecimientos públicos pero crea salidas desreguladas en la esfera de educación privada. En otras palabras, existe un “mecanismo estatal institucionalizado que habilita la salida de las escuelas públicas gratuitas” (Narodowski et al., 2017) a escuelas privadas subvencionadas, gracias al subsidio otorgado por el Estado a dichas instituciones.

En este modelo, existe un equilibrio ya que invertir dinero en la educación privada resulta ser más eficiente e incluso beneficioso, en términos fiscales, que invertir en la educación pública. Con la “salida” de estudiantes hacia la educación privada, el Estado se encuentra con más recursos para destinar a la pública. Esta gobernanza de la educación está incluso avalada legalmente y fiscalmente por el Estado debido al subsidio histórico mencionado anteriormente.

El gran problema de las PPP es el vacío de control constitucional (Skelcher, 2005) o la ambigüedad normativa (Verger et al., 2016). Las PPP surgen de “mecanismos fundamentalmente pragmáticos y *ad hoc* a través de decisiones más ejecutivas que legislativas y suelen, por tanto, ponderar elementos de viabilidad técnica antes que deliberar sobre los propios objetivos sociales de la política pública” (Skelcher, 2005: 361). En otras palabras, hay poca claridad sobre quién es responsable en este tipo de relaciones híbridas y cómo afecta el sistema educativo en su totalidad. Hay un problema de *accountability*. Según Wettenhall (2003), “en este tipo de esquemas el rol del sector público tiende a diluirse con el tiempo, especialmente en el contexto de los procesos macro de debilitamiento del Estado” y pierde su rol como regulador en las PPPs (Skelcher, 2005).

La gobernanza de la educación ilumina nuevos esquemas para financiar, proveer y administrar la educación. En particular, invita a estudiar nuevos actores que se involucran entre el Estado y las familias. La presente tesina tiene como propósito estudiar uno de los tantos actores involucrados - las organizaciones de la sociedad civil - y cómo inciden en la elección escolar de familias de sectores populares que se ven ante la dificultad de querer elegir una escuela secundaria además de la pública del barrio. Si quieren optar por una escuela privada deben recurrir a un financiamiento externo como, por ejemplo, una escuela subsidiada por el Estado o recibir aportes de una organización civil que facilita el pago de la cuota escolar.

Elección escolar y racionalidades

La elección escolar se funda en las teorías de justicia educacional, inscritas en la filosofía moral libertaria, que restituye la potestad inalienable de las familias para decidir sobre la educación de sus hijos, estableciendo cualquier intervención por parte del Estado como ilegítima ya que se interpone en un derecho fundamental (Tooley, 1997). Sin embargo, existe una versión más dócil de esta teoría, denominada como la posición liberal igualitaria, que toma la tensión entre reconocer un derecho fundamental por parte de los padres con la obligación del Estado de “atenuar las diferencias sociales y económicas en tanto determinantes de oportunidades” (Brighouse, 2000: 147). Por lo tanto, los defensores de la libertad de elección escolar están fundamentados por las nociones de libertad y equidad (Gorard, 1999), ya que, por un lado, promueve el valor intrínseco de la libertad y, por otro lado, permite que todos estén en iguales condiciones de elegir.

La libertad de elección libre se fundamenta también en la teoría de la elección pública (*public choice theory*). Ante una burocratización de la provisión de los bienes públicos por parte del Estado, entre ellos, la educación, se deja de dar respuestas acordes al interés público. Los defensores de la elección escolar proponen introducir mecanismos de mercado, liberar la oferta y la demanda en la provisión de bienes públicos, en reemplazo de un supuesto Estado centralizado e ineficiente. Esta teoría supone la elección racional de los actores en el análisis de los costos y los beneficios. Si las familias cuentan con la información correcta y necesaria eligen racionalmente la mejor alternativa. Por lo tanto, el consumidor, o el usuario de los bienes públicos, interesado en maximizar su beneficio, elige a la oferta que mejor represente sus preferencias individuales.

Según Gorard (1999) y Bosetti (2004) pensar a la elección escolar en términos de una elección racional consiste en plantear a la elección a partir de *criterios* claros. Moschetti (2018) realiza una categorización de criterios recuperados a partir de los hallazgos más relevantes de Godard (1999), Waslander et al. (2010) y Whitty (1997). Agrupa a los criterios en tres grandes categorías: los académicos, los organizacionales y los situacionales.

Los criterios académicos están fuertemente vinculados a la calidad académica. El concepto de la calidad es fundamental para poder revisar el planteo de la teoría de la elección pública (Lubienski, 2006), ya que esta teoría tiene como ambición evaluar si las familias son mejores tomadoras de decisiones que las administraciones gubernamentales en torno a la

calidad educativa. El planteo sugiere que si las familias cuentan con la información adecuada, eligen racionalmente la mejor opción, es decir, la escuela de mejor calidad.

En general, la calidad está asociada a los resultados de pruebas estandarizadas (Elecqua, Schneider y Buckley, 2010; Gorard, 1999). Para los países donde los resultados no se publican, como ocurre en nuestro país, las familias suelen asociar calidad con otros factores como, por ejemplo, la infraestructura escolar (Holme, 2002), la composición social del alumnado (Buckley & Schneider, 2003; Van Zanten, 2007), entre otros factores. Es más, se pueden encontrar evidencias de que a la hora de elegir los padres priorizan la homogeneidad socioeconómica y étnica (Schneider y Buckley, 2002) por sobre criterios académicos. En Argentina, los pocos estudios realizados sobre la demanda en los procesos de elección escolar solo dan cuenta de la percepción de “mejor calidad educativa” está asociada a las escuelas privadas (López, 1997; Scialabba, 2006), que tiene que ver también con la composición del alumnado.

Los criterios situacionales contemplan aspectos como la distancia geográfica de la escuela, la red de apoyo de familiares, amigos o vecinos, los del trabajo, entre otros. Dentro de este criterio se puede identificar “la capacidad y voluntad de hacer frente a los gastos de transporte, en clara relación con el nivel de ingresos de las familias” (Moschetti, 2018: 56) y los recursos sociales con los que cuentan las familias para afrontar cuestiones logísticas y laborales.

Dentro de este criterio también se contemplan las representaciones culturales (Ball, Bowe, Gewirtz, 1995) que devienen de los vínculos sociales, la distancia geográfica y la movilidad. En la literatura académica se resalta el rol que tiene la información que proviene de amigos, familiares o vecinos a la hora de elegir una escuela (Schneider y Buckley, 2002; Moschetti, 201). Ball y Vincent (1998) caracterizan dos tipos de información: una “cálida” que proviene de vecinos o familiares y está arraigada al contexto y otra más “fría” que proviene de las instituciones educativas. Las familias de sectores populares, especialmente, cuentan con poca información sobre las instituciones escolares del barrio y se apoyan en la información “cálida” que comparten sus vecinos o familiares.

El criterio organizacional hace referencia al *ethos*⁶ escolar (Elacqua et al., 2006), es decir, a costumbres y prácticas escolares valoradas por familias. La literatura sobre el tema

⁶ Palabra griega que significa “costumbre” “conducta”.

recoge una heterogeneidad de factores como, por ejemplo, el uniforme y la infraestructura escolar, la disciplina, la seguridad, entre otros. No siempre estos factores están asociados a un sector socioeconómico. Por ejemplo, en un estudio realizado por Woods (1992) se identifica que la infraestructura escolar, el uso del uniforme, las prácticas de selección y la disciplina suelen asociarse a los sectores medios y altos. Sin embargo, Elacqua et al. (2006) plantean que en algunos casos los sectores populares valoran más positivamente estas cuestiones. El monto de la matriculación y la cuota juega un rol importante en relación al nivel socioeconómico, especialmente en un sistema educativo con escuelas públicas gratuitas y escuelas privadas subsidiadas donde las familias conciben el monto de la cuota como uno de los principales criterios a la hora de elegir una escuela (Narodowski, 2002).

Herederos de la teoría reproductivista, como Bourdieu, Ball, Gewirtz, Ball, Holme, Van Zanten, plantean que la elección escolar no es una decisión racional con criterios identificables. La elección está construida a partir de determinantes externos e internos que forman las preferencias y su puesta en acción. Los condicionantes externos son los marcos regulatorios de elección y la oferta local. Son los mecanismos de selección por parte de las escuelas como por ejemplo, el orden de llegada, el sorteo público para las escuelas técnicas⁷, la articulación entre niveles, y en el caso de las escuelas privadas, el monto de la cuota y el “derecho de admisión” (Veleda, 2014). También se encuentran los condicionantes internos como el capital cultural, social y económico de las familias reflejado en la escolaridad de los padres, la configuración de la familia, las expectativas educacionales y la valoración de la educación.

Gewirtz, Ball y Bowe (1995) elaboran una tipología basada en tres categorías de padres/electores de Inglaterra, vinculado al capital económico y cultural de las familias: *‘skilled/privileged’*, *‘semi-skilled’* y *‘disconnected choosers’*. Los primeros electores se caracterizan por tener una alta inclinación hacia la elección y una alta capacidad para ejercerla; los segundos tienen una alta inclinación pero baja capacidad; y los últimos tienen una baja inclinación y capacidad (Ball y Vincent, 1998). Algunos autores critican esta perspectiva y plantean que la desconexión es independientemente de la clase social y esta puede mitigarse por medio de la provisión de información adecuada (Tooley, 1997). Igualmente, estos autores - Gewirtz et al (1995) - no hacen referencia a la racionalidad o irracionalidad de los individuos

⁷ El sorteo público es un mecanismo introducido en los años ‘80 considerado más “democrático” para el acceso a la educación ya que reemplaza el ‘orden de llegada’ en las escuelas públicas y el ‘derecho de admisión’ en las escuelas privadas (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

de ciertos grupos sociales sino que plantean que las posibilidades de elegir dentro de un mercado educativo están fuertemente vinculados al capital cultural y social de los padres/electores.

Dentro de este marco, “el análisis contextualizado de la elección escolar permite entender la dinámica del flujo social de la información como un factor condicionante capaz de producir circuitos estratificados” (Moschetti, 2018: 262). En otras palabras, el acceso a la información se encuentra estructurado en función al capital social y cultural que disponen las familias. Es más, se encuentra que para los sectores populares no cuentan con demasiada información acerca de las escuelas que se encuentran en su barrio (Schneider y Buckley, 2002).

A modo de concluir la teoría reproductivista, Gorard (1999) y Bosetti (2004) caracterizan a esta perspectiva de elección escolar como un *proceso* contextualizado social, político y culturalmente que, como bien mencionamos, está determinada por condicionantes internos y externos.

Ambas teorías - la racional y la reproductivista - han sido de gran relevancia en la literatura académica ya que sus aportes permiten agudizar el análisis sobre la libertad de elección escolar. Igualmente, ambas cuentan con limitaciones que resultan importantes revisar. Autores como Hatcher (1998), Buckley y Schneider (2003) y Ben-Porath (2009), al igual que los reproductivistas, rechazan la supuesta racionalidad de los actores en la toma de decisiones planteada por la teoría de la elección racional. En este sentido, se realiza una crítica a los *criterios* de elección en tanto reducen al individuo a un rol de maximizador y se olvidan de “observar aspectos que emergen y cobran sentido en el proceso de elección” (Moschetti, 2018: 58).

La perspectiva reproductivista ayuda a desmitificar la supuesta racionalidad de los sujetos que propone la teoría de la elección pública (Moschetti, 2018). Esta teoría expone condicionantes estructurantes, tanto internos como externos, que juegan un rol en la toma de decisiones. Sin embargo, esta perspectiva cuenta con una gran limitación en cuanto le otorga poco lugar a la capacidad de agencia de los actores. Los críticos de esta perspectiva hablan en términos de un ‘determinismo bourdieuano’.

Ante el racionalismo y el reproductivismo, Hatcher (1998) presenta una nueva perspectiva que tiene en cuenta ambas posiciones. Toma el concepto de racionalidad limitada elaborado por Simon (1972) donde propone que las personas toman decisiones que no son del

todo racionales. En el *paradigma de racionalidad ampliada*, autores como Hatcher (1998), Ben-Plorath (2009), Buckley y Schneider (2003), no rechazan la racionalidad pero sí se le asignan un lugar limitado y parcial. Como bien menciona Ben-Porath (2009):

“La utilidad, o el costo-beneficio, no es el único componente en el acto de elegir, especialmente en sistemas relacionales complejos como lo son las familias y en relación con la decisión multifacética de elegir una escuela” (529)

Poniendo la mirada en este nuevo paradigma, se invita a pensar la multiplicidad de factores que intervienen en los procesos de elección.

El objetivo principal de Hatcher (1998) es elaborar una teoría de agencia en la cual se contemplen factores contextuales pero que se deje lugar a decisiones estratégicas y racionales. Este paradigma ampliado “(...) contribuye a disipar la dicotomía normativa racionalidad-irracionalidad y a construir una hipótesis más compleja (y realista) respecto de los modos en que los actores se comportan frente a la elección escolar” (Moschetti, 2018: 73).

Habiendo presentado la discusión de ‘racionalidad vs. irracionalidad’ de los actores frente a la elección escolar, la presente tesis comprende a la elección escolar como un proceso complejo, lleno de matices. Es así que los siguientes capítulos intentan contextualizar los condicionantes - tanto externos como internos - de las familias del barrio Santa Ana dando lugar a los criterios racionales que son superadores de su contexto.

En el siguiente capítulo, se expone la normativa de la provincia en la que residen y los mecanismos que pueden emplear para ejercer su derecho a elegir. En el próximo, se presenta a la Fundación Progresar como actor que incide en el barrio y se exploran las acciones puntuales que lleva adelante. Además se contextualiza el barrio en el que residen estas familias.

El último capítulo - inspirado en el *paradigma de racionalidad ampliada* - tiene como objetivo identificar criterios específicos de las madres de sectores populares - que responden a una perspectiva racional - así como también iluminar condicionantes culturales, económicos y sociales que influyen a las madres en el proceso de elección escolar, las expectativas educacionales, el valor de la educación, entre otros.

CAPÍTULO III

REGULACIÓN ESTATAL: ELECCIÓN ESCOLAR Y LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

El presente capítulo tiene como objetivo comprender cómo las regulaciones estatales de la Provincia de Buenos Aires - provincia donde residen las familias entrevistadas y la Fundación Progresar - orientan la asignación de los estudiantes a las escuelas y cómo juega la elección escolar en ese contexto. En primer lugar, la mirada está puesta en la distribución de la cantidad de estudiantes entre gestión pública y privada. En segundo lugar, se explora la distribución según el nivel socioeconómico del estudiante (Veleda, 2014).

Distribución de la cantidad de estudiantes entre gestión pública y privada

Cómo se reparten los estudiantes entre gestión privada y pública en la provincia de Buenos Aires está sujeto a la elección de las familias. En el sector privado, la elección escolar tiene un recorrido histórico pero la normativa para el sector público cambió recientemente. Desde el año 1994 con la Ley Provincial de Educación (n°11.612, artículo 22) los padres o tutores tienen el derecho a “elegir para sus hijos la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas”.

Esta ley da por finalizado el sistema de sectorización que hasta ese momento había estado vigente en el nivel primario y secundario. La “sectorización” se refiere a la decisión política de distribuir geográficamente a los estudiantes entre las escuelas para que estén ubicadas en unidades educativas cerca del hogar de los estudiantes. Con el cambio introducido con dicha ley las familias pueden elegir enviar a sus hijos, ya sea dentro del sistema público o privado, sin una restricción geográfica.

La introducción de la libertad de elección escolar, a diferencia de países como Chile, no formó parte de una reforma integral sino que fue introducida de manera “silenciosa”, sin debate público alguno. Se habla incluso que desde la dictadura militar en los ‘80, la libertad de elección escolar fue “imponiéndose de hecho” (Veleda, 2014: 6) y que la Ley Provincial actuó más como una visibilización de prácticas vigentes que como una reforma novedosa.

La libertad de elección escolar influye en cómo se distribuyen los estudiantes en las escuelas de la provincia. La elección de los padres modifica al mercado educativo según una serie de preferencias que fueron mencionadas en el capítulo anterior (académico, situacional,

organizacional, por ejemplo). Lo que es claro es que no existe un criterio equitativo para la distribución de los estudiantes entre las escuelas ya que no todos tienen acceso a los mismos recursos o información. Es más, la mencionada Ley de Educación Provincial fue derogada por una nueva (n° 13.688, artículo 90) en donde la única modificación del artículo 90, donde menciona los derechos de los padres, madres y tutores en la educación, fue introducir a los padres el derecho a “acceder a la información pública de modo libre y gratuito”. Esta modificación destaca la importancia de que las familias cuenten con la información necesaria para tomar una decisión lo más acertada posible según sus preferencias.

Para los defensores de la libertad de elección escolar, la introducción formal de estas políticas de elección escolar propiciaría a sus usuarios - los padres - la información necesaria para una elección acorde a la preferencia de los mismos. Los críticos de la teoría racionalista argumentan que el acceso a cierta información está determinada por el capital social, económico y cultural que disponen las familias. Como bien se menciona, los padres - específicamente los de sectores populares - no cuentan con demasiada información acerca de las escuelas que se encuentran en su barrio (Buckley y Schneider, 2003). En el último capítulo, se explorará con mayor profundidad esta dimensión.

Desde el lado de la oferta, la distribución de los estudiantes se encuentra influida por un criterio cuantitativo para incentivar a las escuelas a captar un mínimo de estudiantes matriculados. El Decreto n°4457 de 1995 establece que la cantidad de estudiantes determina la preservación del plantel personal asignado en la planta orgánica funcional (P.O.F), definido como el “conjunto de cargos, horas cátedra y módulos asignados legal y presupuestariamente a cada uno de los establecimientos educativos” (Veleda, 2014: 6) y son dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCEPBA). A partir de un problema de sobrepoblación en las secciones, se derogó este decreto por el Decreto 257/05 lo cual establece lo siguiente: “que los servicios educativos, unidad de administración y gestión educativa, podrán en el marco del propio Proyecto Institucional y en función de la infraestructura edilicia, proponer la organización y distribución de la matrícula escolar dentro de cada institución”. En otras palabras, las unidades educativas cuentan con una mayor flexibilización y autonomía para la organización de sus estudiantes. Esta descentralización, de la Dirección General a cada unidad educativa, puede generar una desigualdad horizontal (Braslavsky, 1985), en donde haya escuelas con menor capacidad de organización y se

encuentran sobrepobladas y otra con mayores recursos físicos y humanos para organizar su escuela en muchas secciones.

El Estatuto del Docente (Ley n° 10.579 del año 1987) es otro documento importante para la comunidad educativa ya que establece todos los deberes y derechos del personal docente. Según Veleda (2014), hasta el 2002, esta ley cristalizaba ciertas prácticas de diferenciación. Un ejemplo era el artículo 10, que permitía que la Dirección General de Cultura y Educación clasifique a las escuelas en tres clases, primera, segunda y tercera, de acuerdo a la cantidad de estudiantes. Según entrevistas realizadas por la autora a directivos y supervisores, estas categorías establecieron un prestigio social de ciertas escuelas por sobre otras. Esta ley fue modificada por la Ley 12.867, artículo 7, sustituyese el artículo 10 de la Ley 10.579 por el siguiente: "La Dirección General de Cultura y Educación, clasificará los establecimientos de enseñanza de acuerdo con los siguientes parámetros: por niveles, modalidades y especialidades. Por el número de estudiantes, grupos escolares, grados, secciones, ciclos, divisiones, cursos, especialidades o carreras. Por su ubicación y/o dificultad de acceso." Esto eliminó la clasificación de las escuelas en torno a ser considerados de "primera" o de "segunda", sugiriendo cierto esfuerzo por borrar estas diferenciaciones.

En cuanto al sector privado, en las escuelas subvencionadas por el Estado - aproximadamente un 70% según la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPED, 2017) - la cantidad de estudiantes también es definida por su planta orgánica funcional (P.O.F), que depende de la continuidad y el monto del aporte estatal. En fin, el criterio de clasificación y distribución del personal docente en las escuelas públicas y privadas subvencionadas omiten las necesidades de cada escuela y "(...) cómo las prácticas de captación de matrícula se encuentran sujetas (...) a las capacidades y culturas institucionales disímiles de las escuelas, las reglas vigentes propician indirectamente la (...) diferenciación asimétrica de la oferta escolar" (Veleda, 2014: 6).

Entre ambos sectores, los datos de la Provincia de Buenos Aires muestran que existen grandes disparidades en la cantidad de estudiantes por sección entre escuelas geográficamente cercanas. Estas importantes variaciones en la cantidad de estudiantes por sección entre escuelas de una misma zona sugieren, en términos de regulación estatal, la ausencia de criterios equitativos para la distribución de los estudiantes entre las escuelas (Veleda, 2014).

Distribución según el tipo de estudiante

La libertad de elección escolar y la distribución de los estudiantes han sido campos estudiados conjuntamente en los años recientes. Es más, extensos estudios han llegado a la conclusión de que la posibilidad de elegir está desigualmente distribuida entre las familias en función del nivel socioeconómico y capital cultural. Agregan que las familias de clase alta y media utilizan mecanismos para diferenciarse como, por ejemplo, la composición social del alumnado como criterio de elección en el mercado educativo, así contribuyendo a circuitos escolares homogeneizados (Narodowski, Gottau y Moschetti, 2016; Gasparini, Jaime, Serio y Vázquez, 2011; Ziegler, 2007).

Por parte de las escuelas, la Ley de Educación n°13.688 (artículo 16), hace explícito el carácter no discriminatorio que funda a la educación bonaerense, aunque existan ciertas prácticas de diferenciación. Con el nuevo Reglamento General de Escuelas Públicas (Decreto n°2.299 de 11) se establece que la inscripción no es por orden de llegada, evitando favorecer a las familias más informadas, pero aun así persisten prácticas sutiles e indirectas de diferenciación. Según el artículo 130, los que se matriculen por primera vez en una institución educativa, serán asignados según las siguientes prioridades. (1) Continuidad en caso de articulación pedagógica entre niveles y/o modalidades debidamente establecidas. (2) Hermanos/as de estudiantes regulares del establecimiento educativo. (3) Niños/as, estudiantes según cercanía de domicilio al establecimiento educativo en condiciones de ingresar. En el supuesto que el alumno acredite su cercanía de domicilio en una zona donde hubiese más de un establecimiento educativo y no hubiere vacantes en la elegida, corresponderá considerar la prioridad de acceso en aquella que se encuentre más cercana a su domicilio. (4) Hijos/as del personal docente y no docente del establecimiento educativo y de los establecimientos que articulen pedagógicamente. (5) Sorteo Público: Se utilizará en el/los caso/casos en que aún con la utilización de los ítems anteriores, persista la situación de existir mayor cantidad de aspirantes que vacantes.

La modalidad de continuidad pedagógica posibilita la articulación entre escuelas primarias y secundarias y así reforzar ciertos círculos de diferenciación. Supuestamente, las facultades de decidir sobre cuáles escuelas articular queda en manos de los supervisores, gozando de una gran autonomía ya que la coordinación por parte de DGCyE fue escasa (Olmeda y Cardini, 2003). En vez, según Veleda (2014), son los propios directores quienes acuerdan la articulación, muchas veces en base a la demanda de de las padres. A pesar de la

Resolución n°1856 de 1996 que establecen criterios “objetivos” para la definición denominados "de contexto" (distancia entre servicios, disponibilidad de transporte, horarios, capacidad edilicia) e "institucionales" (integración del proyecto educativo institucional y curricular), las entrevistas realizadas a los directores dan a entender las asociaciones interinstitucionales en función al nivel socioeconómico de los estudiantes para mejorar el “perfil del alumno” (Veleda, 2014). La autora incluso agrega que “la articulación contribuyó de manera indirecta en muchos casos a reforzar circuitos socialmente diferenciados” (7).

Para el sector privado, el monto de la cuota es un filtro que incide directamente en la posibilidad de elegir a una familia. Además, la inscripción y asignación de vacantes en las escuelas privadas “se ajustará a la legislación general vigente, los derechos y obligaciones estipulados en el contrato de enseñanza, los reglamentos internos y el proyecto institucional” (Decreto 2.299/11 artículo 129). En otras palabras, por “omisión (o vacío legal)”, toda escuela privada, incluso las que reciben aportes estatales, pueden elegir sus propios integrantes de la comunidad educativa. El derecho de admisión de estas escuelas dan lugar a circuitos diferenciados explícitos dentro del sector privado e inclusive el sector público ya que aquellos que no se encuentran con la posibilidad de pagar el monto de la cuota o no son admitidos son “relegados” al sistema estatal.

En este capítulo, se pudo comprender desde la normativa que la libertad de elección escolar es introducida en la provincia de Buenos Aires por medio de la Ley Provincial de Educación de manera “silenciosa” (Veleda, 2014), sin debate público, y que la ley actuó más como una visibilización de prácticas vigentes que como una reforma novedosa.

La desigual distribución de estudiantes a escuelas geográficamente cercanas se puede dar tanto por la regulación estatal como por la elección escolar por parte de las familias. Con respecto a lo primero, está claro que no existe un criterio equitativo para la distribución de los estudiantes entre las escuelas (Veleda, 2014). Entonces, la oferta - las escuelas - crea mecanismos, como la articulación entre escuelas primarias y secundarias estatales, la cuota de las escuelas privadas, prácticas de selección perversas, que generan circuitos desiguales en la distribución de estudiantes.

La (des)regulación estatal, entonces, no termina de delimitar quiénes son los actores involucrados en la educación además del Estado y las familias. Surgen nuevos actores - como las organizaciones de la sociedad civil - que se interponen e intervienen en procesos de elección

y que permiten a muchas familias romper con ciertas barreras, como por ejemplo, pagar la cuota mensual de una escuela privada subsidiada. En el próximo capítulo se ahondará sobre el surgimiento de estas entidades y qué significan para los procesos de selección de escuela media.

La elección escolar por parte de las familias también puede ser una de las razones por las disparidades en la distribución de estudiantes por tipo de gestión y por tipo de estudiante entre escuelas geográficamente cercanas. En el último capítulo se explorará con más profundidad la racionalidades de las familias.



CAPÍTULO IV

LAS ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL Y LA ELECCIÓN DE ESCUELA

El presente capítulo tiene como objetivo contextualizar y describir el rol que las organizaciones de la sociedad civil (OSC, en adelante), en general, y la Fundación Progresar, en particular, tienen en el proceso de elección de escuelas en las familias residentes del barrio Santa Ana.

Las OSC son entidades privadas, autogobernadas, sin fines de lucro - aunque pueda llegar a recibir fondos públicos - y no partidarias cuyo objetivo es aportar al bien común (Leiras, 2009). El marco jurídico que las sostiene son las siguientes leyes:

- Ley 340 del Código Civil, específicamente el artículo 46 de asociaciones de hecho y simples asociaciones; del 30 a 45 fundaciones y 47 a 50 asociaciones civiles
- Ley 19.836 de Fundaciones
- Ley 23.576 Obligaciones negociables
- Ley 24.409 de Ratificación de la convención de la Haya sobre reconocimiento de personería jurídica asociaciones y fundaciones extranjeras.

El término “organización de la sociedad civil” es ambiguo y diverso. El mundo de estas organizaciones está conformado por una heterogeneidad de intereses, fines, institucionalización, tamaños. Existen distintos tipos de OSC: asociación civil, fundación, mutual, cooperativa, asociación de hecho.

En nuestro país, la participación ciudadana en estos tipos de entidades encuentra sus orígenes en la Iglesia Católica y su impulso de la acción humanitaria. Incluso antes de la conformación del Estado Nación, existieron organizaciones sin ánimo de lucro que intervinieron sobre la vida pública. Su fenómeno se expandió en las últimas décadas y recibió un gran impulso con la vuelta a la democracia en 1983. En las últimas décadas crecieron debido a un aumento de la pobreza y alejamiento del Estado.

Particularmente durante la década de los ‘90, se produjo un desplazamiento del paradigma del Estado burocrático por una creciente participación de las OSCs en el ámbito

público con el objetivo de “[...] mejorar la eficiencia, la eficacia y el rendimiento general de los servicios públicos en las burocracias modernas [...]” (Feldfeber, M., Puiggros, A., Robertson, S., Duhalde, M, 2018).

Verger et al. (2016) llaman a este esquema una alianza pública-privada (de ahora en más, PPP por sus cifras en inglés *public-private partnerships*). Esta tipología se construye a partir del financiamiento - quién financia - y la capacidad técnica - quien brinda el soporte técnico-pedagógico. En este esquema, el Estado “vende” o institucionaliza más oportunidades para la participación del sector privado. No significa una retirada del Estado, ni un intervencionismo mínimo, sino más bien una reformulación de los modos de gobernar lo público (Verger y Normand, 2015).

Según la literatura, existen un argumento principal para ubicar a nuestro país dentro de este esquema. Históricamente estas alianzas cumplen un rol fundamental en garantizar el acceso a y la mejora de los sistemas educativos, específicamente para familias de sectores populares (Patrinos, Barrera Osorio & Guáqueta, 2009).

Las OSCs se presentan como alternativas para la mejora educacional (Gvirtz y Oria, 2010). Las autoras plantean que

“sería asimismo valioso que organizaciones de la sociedad civil, probada su capacidad para gestionar eficazmente las mejoras, (...) continúen con la búsqueda de nuevos caminos y estrategias incluyendo la articulación con el Estado, a fin de expandir sus logros y cooperar con el cumplimiento del derecho de todos los niños a una buena educación” (Gvirtz y Oria, 2010)

Estos nuevos actores intermedian entre las familias y el Estado en la provisión y el financiamiento de la educación y la retención escolar, particularmente de familias de sectores populares.

A continuación, se explorarán ejemplos de OSC que constituyen una vía privilegiada de alianza para la implementación de programas educativos que tienen como objetivo la mejora escolar.

La Fundación Varkey es una organización sin fines de lucro que tiene como objetivo “mejorar los estándares educativos de los niños menos favorecidos de todo el mundo. Nuestra

misión es que todos los niños tengan acceso a un gran docente”⁸. La misión la llevan a cabo otorgando el Premio al Docente Global, que otorga 1 millón de dólares a un docente excepcional, que haya hecho una contribución sobresaliente a su profesión. Desde 2016, la Fundación ha entablado relaciones con el Ministerio de Educación de la Nación, de Mendoza, Salta, Corrientes y Jujuy para el programa “Leadership & Innovation”, que tiene como objetivo la capacitación de directivos en todo el país.

Este último programa, sitúa a la Fundación como el “proveedor” de la capacitación. Según Feldfeber et al., (2018), la normativa vigente permite a la administración pública la contratación de servicios, pero estipula una serie de condiciones que se deben cumplir para poder realizarlas. Por ejemplo, la licitación prevista por la normativa lo hubiera obligado a competir con otros proveedores, seguramente más baratos, pero es claro que el convenio responde a la decisión de contratar a esta Fundación.

Enseñá por Argentina (ExA, en adelante) es parte del movimiento global de *Teach for All*, que tiene como objetivo “terminar con la inequidad social a través de la calidad y el liderazgo educativo” en el mundo. La misión de ExA es “construir un movimiento que involucre a jóvenes profesionales para enseñar en comunidades que viven en contextos de vulnerabilidad social. A través de esta experiencia, y trabajando en conjunto con estudiantes y otros actores de la educación y de la sociedad, se comprometen a asegurar a cada persona la oportunidad de recibir la calidad educativa que les permita construir su proyecto de vida y de esta manera reconocer y contribuir también a la concreción de los proyectos de su comunidad”⁹.

ExA convoca y selecciona a jóvenes profesionales - los “mejores” promedios- para participar de un programa de formación en liderazgo social y educativo en instituciones educativas de contextos vulnerables. En nuestro país el programa data de 2009 y se encuentra en la Ciudad de Buenos Aires, el Conurbano, Córdoba y Salta. Al principio tuvo dificultades para entrar a escuelas públicas por no contar con docentes titulados. Lograron resolver ese obstáculo proponiendo a los “profesionales” de Enseñá por Argentina (PExAs) que se desempeñan en colaboración con docentes y participan en actividades de formación continua.

⁸ <https://www.fundacionvarkey.org/>

⁹ <http://www.ensenaporargentina.org/nosotros.php>

En el año 2016, ExA firmó un convenio con el INET¹⁰ para la cooperación institucional y la asistencia técnica para “mejorar la calidad de la educación técnica”. También ha firmado convenio con la Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Salta, Jujuy y Buenos Aires.

Educar50 es un proyecto que nace en el 2007 en el Chaco con la misión de “incidir en política pública, así como también concientizar a la sociedad civil acerca de la importancia de educación de calidad”. Integra la Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (REDUCA) y tiene alianza con la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. En 2016 implementaron el Programa Líderes para el Aprendizaje con el objetivo de brindar “formación de alta calidad dirigido a supervisores y directores de escuelas públicas y privadas, primarias y secundarias del país”. Se implementó en y en alianza con los ministerios provinciales de Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe, San Juan y Neuquén (Feldfeber et al., 2018).

Muchas de estas organización y fundaciones forman parte de un colectivo de Primero Educación, más de 50 OSCs¹¹ que trabajan “para ubicar a la educación como prioridad nacional, articulando objetivos, proyectos e intervenciones entre todas las organizaciones”. Sus objetivos son: 1) Articular: ser un espacio de encuentro, reflexión e intercambio de buenas prácticas; 2) Movilizar: concientizar e informar a la sociedad civil para que se involucre activamente en la mejora de la educación; 3) Proponer: incidir en las políticas públicas en materia educativa; 4) Exigir: el cumplimiento integral de las obligaciones de todos los sujetos activos en el sistema educativo (Feldfeber et al., 2018).

A modo de conclusión, estas son algunas de las tantas fundaciones que existen en nuestro país que cuentan con un convenio formal con entidades gubernamentales como el Ministerio nacional y provincial, y tienen real incidencia en las políticas educativas. Si bien la Fundación Progresar tiene una estructura y un alcance más reducido que las fundaciones emblemáticas mencionadas, el concepto de PPPs permite iluminar nuevas configuraciones

¹⁰ Convenio MEyD N° 7/16.

¹¹ Entre ellos se encuentran: Puentes, Cimientos, Voy con vos, Fundación La Nación, Proyecto Educar 2050, Fundación Navarro Viola, Techo, Enseña por Argentina, Misiones Rurales Argentinas, Educación para poder, Conciencia, Mujeres 2000, Fundación Bunge y Born, Proyectar, Fundación Córdoba Mejora, Fundación Huerta Niño, Fundación Crescere, Fundación Reciduca, Wingu, Fundación Ruta 40, Fundación Retama, Fundación Horacio, Zorroaquin, Protege tu corazón, WorldVision por los niños, Uniendo caminos, Manos abiertas, Consejo Publicitario Argentino, Fundación Germinare, Mikai, Integrar futuros profesionales, Fundación Cruzada Argentina, FEDIAP, FONBEC (Fondo de Becas para Estudiantes), Ashoka, EduCrea, Fundación Evolución, Fundación Cruzada Patagónica, Fundación Temaikén, Educere Docentes por un Mañana, Fundación FEPAIS, AFS, Asociación Civil Fortalecer Misiones, BlisBlick, Fundación Pescar, Fundación Carlos Díaz Vélez, Red Comunidades Rurales, Fundación TEA, Fundación Leer, Observatorio de la Convivencia Escolar Argentina, Fundación Lúminis, Asociación Animando Vidas, entre otras.

posibles de gobernanza educativa. Dentro de este esquema, como se verá más adelante, incluso una fundación pequeña como la Fundación Progresar puede establecer alianzas con el Estado para llevar adelante su propósito.

Capital social

Ahora bien, las OCSs se presentan como una alternativa para la mejora educacional en el plano de la regulación estatal. Resulta interesante preguntarse sobre las micro decisiones que llevan a un individuo o una familia a participar o afiliarse a una de estas entidades. Para responder esta pregunta, se explorará el concepto de capital social.

Bourdieu (1985) lo describe como

“el conjunto de recursos actuales o potenciales relacionados con la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de entre-conocimiento y entre-reconocimiento; o, en otros términos, con la adhesión a un grupo» (2)

Coleman (1990) plantea que existe una diversidad de instituciones - entre ellas, las OSCs - que cuentan con una estructura que facilita cierta acción entre los miembros de dicha estructura. En otras palabras, la estructura ayuda a que algunos individuos alcancen objetivos personales que en ausencia de dicha estructura no se podrían cumplir.

Los distintos tipos de capital se pueden ordenar en tres grupos que dependen del nivel de cercanía (*closure*) que los caracteriza. En primer lugar, se encuentran los niveles intensivos de capital social que existen entre los miembros de una familia o amigos cercanos, conocido como *bonding social capital* o de unión. Se basan en el afecto y la preocupación por el otro. El segundo tiene que ver con un capital social en relaciones estrechas, referido como *linking social capital* o de vinculación. El mismo se basa en los sentimientos de compañerismo y buena voluntad recíproca que puede existir entre personas de la misma condición e iguales recursos (Feldfeber et al., 2018). El último tiene que ver con una menor intensidad y se basa en sentimientos de respeto y conciencia de la existencia de la otra persona, llamado *bridging social capital* o de aproximación.

Según Coleman (1990), el grado de cercanía de las relaciones entre los individuos facilita en mayor o menor medida la acción colectiva. Es también conocido como “la cercanía de las redes sociales”. A medida que el grado de interdependencia entre los individuos aumenta (a raíz del establecimiento de relaciones de obligaciones y expectativas recíprocas) la densidad

de las redes se incrementa generando altos niveles de cohesión intragrupo - condición necesaria para la creación de capital social.

Así como las redes sirven para gobernar la educación y conectar a diferentes segmentos de la sociedad, también las relaciones que se establecen entre familiares, amigos o compañeros de trabajo generan frecuentemente vínculos informales que a su vez constituyen pequeñas inversiones en capital social. Todas son muy importantes en el sostenimiento de las redes sociales (Putnam, 2000).

Al analizar el capital social a nivel comunitario en zonas de exclusión social, se parte de la base que la inequidad y el aislamiento son rasgos característicos de la pobreza. La Fundación Progresar puede presentarse como una de las instituciones que estructura y permite que individuos y familias de sectores populares puedan cumplir con sus objetivos.

Aquí se presentan dos interrogantes. Por un lado, si la Fundación habilita que los integrantes resuelvan problemas comunitarios y mejoren su calidad de vida. Por otro lado, si el capital social que genera la Fundación Progresar profundiza la homogeneización social en los contactos entre personas de mismo nivel socioeconómico, limitándose a superar su situación actual.

EL BARRIO SANTA ANA Y EL CASO DE LA FUNDACIÓN PROGRESAR

La Fundación se encuentra en el barrio Santa Ana, a cuatro kilómetros de la localidad de presidente Derqui, Municipio de Pilar, sobre la Ruta Provincial 234 “Avenida Derqui”. El barrio comienza con el Destacamento Policial Santa Ana y cuenta con una salita de primeros auxilios, una sala de nivel inicial recientemente inaugurada, el Instituto Santa Ana y paradas de la línea de colectivo 520.



Fuente: mapas de Google

Según las estimaciones de población publicadas por la Dirección Provincial de Estadísticas de la Provincia de Buenos Aires (DPEPBA) en base al último censo nacional (2010), se proyectó que para el 2018 en la localidad de Derqui viven 60,896 personas, de las cuales 23.139 son menores de edad, 36.882 son adultos y 1,875 son de tercera edad. Según Barsky y Vio (2007)

“(…) la localidad de presidente Derqui representa la continuidad, en términos socioeconómicos, de uno de los partidos más desfavorecidos de la aglomeración, alejado de los accesos, perteneciente a la segunda corona “profunda” del conurbano: José C. Paz. Tanto este “eje de la pobreza”, como el de la cercana vieja ruta 8 y La Lonja constituyen actualmente el “patio trasero” del partido, el locus de la población en situación socialmente precaria que vive detrás de las urbanizaciones cerradas que dan a la autopista.”

Dentro del barrio se ubica el Instituto Santa Ana (también llamado Instituto Cardenal Copello), una institución de gestión privada, mixto, con orientación en valores de la religión católica y dispone de infraestructura religiosa propia. Forma parte de la Diócesis de San Miguel, Provincia de Buenos Aires y del Grupo Educativo Marín. Ofrece servicios educativos en la modalidad de educación común en tres niveles: jardín de infantes, nivel primario, nivel secundario. Se enseña el idioma inglés en un nivel general y educación religiosa.

A diferencia de Santa Ana, las escuelas públicas se encuentran fuera del barrio. Las familias deben caminar hasta la Ruta Provincial 234 “Avenida Derqui” para tomarse un colectivo en dirección a Derqui, José C. Paz o al centro de Pilar. Específicamente, la escuela N°2 Santiago Derqui está ubicada en el centro de Derqui, a unos 30’ en colectivo. Es una

institución educativa de gestión pública, mixta, y de formación laica. No dicta idiomas. Ofrece servicios educativos en la modalidad de educación común en dos niveles: nivel secundario y nivel secundario técnico (INET). La modalidad técnica es de doble turno: la mañana 'teórica' y tarde 'práctica'. Se asiste únicamente por sorteo público de vacantes.

En último lugar, las escuelas estatales son escuelas secundarias básicas y son las siguientes: Secundario San Atilio N°15 de José C. Paz y la escuela Polimodal N°6 Dr. E. L. Maradona de Pilar. La primera institución ofrece servicios educativos en la modalidad de educación común en el nivel secundario y está ubicada a 30' del barrio. La segunda institución está ubicada en el centro de Pilar, a una hora del barrio. Ofrece servicios educativos en la modalidad de educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario para jóvenes y adultos.

Se puede decir que la Fundación nace con el objetivo de brindar a los niños y jóvenes de Santa Ana una oportunidad de asistir a la única escuela, específicamente de gestión privada, de su barrio. El Instituto Santa Ana al ser una escuela privada parroquial recibe aportes estatales casi totales. Aun así hay muchas familias que no pueden pagar el monto de la cuota.

El recorrido de la Fundación es el siguiente. En el año 2000, dos Licenciadas en Economía de la Universidad Católica Argentina, Isabel Arzeno y Carolina Perotti, de 23 años, se relacionan con la Universidad Austral y adquirieron los primeros fondos para impulsar un programa de microcréditos en el barrio. En el año 2003 tramitan y obtienen la Personería Jurídica. Es entonces cuando ambas profesionales deciden abandonar sus trabajos rentados para dedicar su tiempo íntegro a llevar adelante este proyecto.

En el año 2005 la Fundación toma contacto con el colegio Santa Ana de Derqui como respuesta a una necesidad planteada por la C.D.S. (Comisión de Desarrollo Social del IAE). La Comisión otorga, en ese momento, las primeras becas para que chicos del barrio Santa Ana puedan asistir a la escuela más cercana (Coordinadora, comunicado personal, 21 de enero 2020).

En cuanto la comisión solicita al colegio un informe de rendimiento escolar sobre los niños becados, se registran niveles altos de repitencia. En consecuencia, convocan a la Fundación para realizar un trabajo en conjunto: la Comisión aporta el recurso económico y la Fundación, el trabajo social (Gualda et al., 2011). Además del apoyo escolar y los microcréditos, la Fundación se compromete a detectar otras problemáticas de la comunidad.

Desde sus principios, la Fundación Progresar nace con objetivo brindar herramientas a familias en contextos de vulnerabilidad ubicados en el Municipio de Pilar, Provincia de Buenos Aires. Su lema es *“Creemos que brindar oportunidades a las personas para que crezcan mediante su propio esfuerzo, es la mejor forma de ayudarlos a cambiar su realidad.”* Su visión es tener una Argentina en donde todos puedan progresar y su misión se lleva a cabo brindando servicios de microcréditos y educación.

La Fundación hoy consiste en tres programas: Educación para Crecer (EpC, en adelante), Crecer en Familia (CeF, en adelante) y Créditos para Crecer (CeC, en adelante). EpC es un programa de animación cultural y educativa. El objetivo principal del programa es brindar herramientas que permitan a los chicos de sectores sociales desfavorecidos el logro de un mejor desempeño escolar. Los destinatarios son chicos escolarizados de 3 a 18 años que provengan de sectores sociales desfavorecidos, más allá de su capacidad de aprendizaje. El programa comenzó funcionando como el tradicional “apoyo escolar” pero, en la medida que fueron comprendiendo las necesidades del barrio y, en particular de los niños, fueron armando una metodología de trabajo para abordar dichas necesidades. Los talleres se llevan a cabo los sábados en el centro comunitario localizado en el barrio Santa Ana. Se dedican fundamentalmente a fortalecer las habilidades lingüísticas, la comprensión de la lectura, el pensamiento crítico y los buenos hábitos de estudio, por encima de contenidos conceptuales puntuales y lo realizan por medio de juegos lúdicos.

CeF consiste en promover el desarrollo de las familias a través del otorgamiento de becas a chicos en edad escolar y la realización de talleres quincenales con sus padres. Hoy trabajan con cuarenta familias, becando a más de ochenta chicos. Es más, CeF nace con el objetivo de brindar ayuda económica a familias para que puedan pagar la matrícula del Instituto Santa Ana, la escuela privada del barrio. Hoy en día existen dos tipos de becas dentro del CeF, una “privada” y otra “estatal”. La primera está destinada a familias que pueden pagar el cincuenta por ciento del monto del Santa Ana ya que la beca “privada” cubre el resto del monto. Las familias que reciben esta beca no manejan el dinero ya que es dada directamente a la escuela. La condicionalidad reside en que todos los cuatrimestres presenten el boletín de sus hijos a la Fundación. La segunda beca está destinada a familias que a) no pueden acceder a pagar el monto del Santa Ana porque sus ingresos no son lo suficiente b) eligen mandar a sus hijos a otras instituciones de la zona, tanto públicas básicas o de modalidad técnica. El monto de la “estatal” está pensada para cubrir gastos de transporte, materiales y útiles. La beca debe

ser retirada por el encargado de la familia, en general las madres, todos los primeros días del mes. Como condición deben presentar los recibos de sus gastos.

Como parte de este programa también se conformó una Comisión de Madres que organizan actividades para la comunidad como, por ejemplo, Ferias de ropa para la recaudación de fondos, Bingos y Día del Niño. Esta comisión tiene un doble objetivo: congrega a la comunidad en un ámbito lúdico, y colaborar con el mantenimiento del Centro Cultural Comunitario ubicado en Santa Ana, Derqui. En este centro es donde se desarrollan todas las actividades de la Fundación. Está abierto de lunes a sábado y se organizan entre las madres para que haya encargadas en todo momento. Las actividades por lo general se llevan a cabo los miércoles y sábados semana de por medio. Martes y jueves EpC.

El CeC consiste en otorgar microcréditos y acompañamiento a familias del barrio para que puedan cumplir sus proyectos de vida. Existen dos tipos de créditos: productivos y para mejora de la vivienda. Ambos créditos se pueden otorgar de forma grupal o individual. Se otorgan montos entre \$5.000 a \$70.000, con una tasa de interés en función al tipo de microcrédito (125% anual para el grupal y 48% para el individual). Es un crédito rotativo y se debe devolver en más de tres meses y en menos de cinco meses. La garantía de los créditos grupales es que son solidarios, es decir, deciden en conjunto cómo realizar el pago pero, una vez acordado, si un integrante del grupo no paga, el resto debe pagar. La garantía de los créditos individuales es que algún integrante de la familia tenga un recibo de sueldo. Hoy en día cuentan con treinta y cinco micro emprendedores grupales y seis personales.

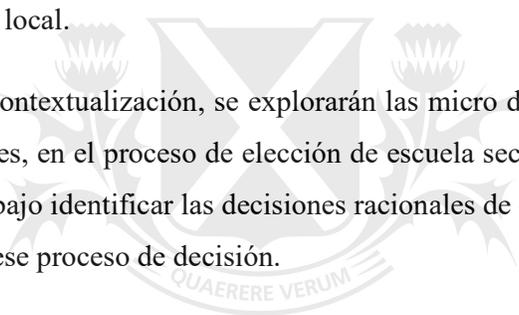
En cuanto a la organización institucional, la Fundación cuenta con seis empleados *part-time*, entre ellos trabajadores sociales, economistas, educadores y madres del barrio. Se organizan en tres coordinaciones (por cada programa), de las cuales una persona, la trabajadora social, por el momento está a cargo de dos. Además cuentan con una persona que está a cargo de la comunicación institucional y una asesora financiera de la Fundación.

Para los programas de educación y operación de microcréditos, la Fundación recibe donaciones de donantes individuales, de organizaciones (Todo por un nene, Campo Solidario, HelpArgentina) y empresas (Fundación Ford, Haras Santa María, Brouwer S.A., Baxter, Tonka, Neotel, Venue, entre otros). En cuanto al financiamiento para los préstamos han recibido aportes de la Comisión Nacional de Microcrédito del Ministerio de Desarrollo Social (CONAMI), Fideicomiso Fuerza Solidaria, Foncap S.A., Banco Galicia y Consorcio Etimos.

A pesar del tamaño pequeño de la Fundación y su alcance reducido a un barrio de la provincia de Buenos Aires, establece alianzas interorganizacionales, con entidades privadas y el gobierno Nacional.

Si bien la Fundación es pequeña, el análisis de la Fundación Progresar - en particular del programa de becas escolares de CeF - ayuda a pensar un fenómeno más global. La presencia de becas escolares propicia una financiación indirecta para familias que, sin contar con ella, no podrían competir en un mercado educativo local (Maroy, 2004). La elección de estas familias, reflejadas en las becas escolares, iluminan un fenómeno que cada vez se expande más. Ahora también son las familias de clases populares las que también buscan diferenciarse en un mercado educativo. La elección para estas familias también significa la constitución de un nuevo grupo social, podríamos llamarlos los aspirantes a *skilled choosers* (Gewirtz et al., 1995), en un mercado educativo local.

A la luz de esta contextualización, se explorarán las micro decisiones de las familias, en particular de las madres, en el proceso de elección de escuela secundaria. Particularmente, es prioridad para este trabajo identificar las decisiones racionales de estas familias y el rol que cumple la Fundación en ese proceso de decisión.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO V

RACIONALIDADES EN LA ELECCIÓN DE LAS FAMILIAS DEL BARRIO SANTA ANA

Las investigaciones sobre la elección escolar se han centrado principalmente en las preferencias de familias de clase media y altas (Ball & Nikita, 2014; Van Zanten, 2007; Narodowski & Gottau, 2016). En la literatura sobre el tema hay poca investigación acerca de los procesos de las familias de sector popular a pesar de que, como bien destaca Moschetti (2018), la mayoría de las políticas de elección escolar han sido destinadas a esta población en pos de la ampliación de la oferta escolar.

En el contexto local - en donde no existen este tipo de políticas - entender los criterios por los cuáles una familia de sector popular elige una escuela privada subvencionada, teniendo instituciones gratuitas en el barrio, son fundamentales para entender los mecanismos y estrategias que emplean familias para ejercer su derecho a elegir una escuela secundaria.

El siguiente capítulo tiene como objetivo entender el paradigma de racionalidad limitada en el caso puntual de las seis madres entrevistadas, residentes del barrio Santa Ana, beneficiarias de algún tipo de beca del programa Crecer en Familia (CeF, en adelante) de la Fundación Progresar y que envían a sus hijos a distintas modalidades de escuelas secundarias. Las escuelas se organizan en tres tipos: la técnica (Escuela A), la estatal (Escuela B) y el Instituto Santa Ana (Escuela C). Se organiza de este modo porque el objetivo de este trabajo no es adentrarse en las particularidades de cada unidad escolar sino tomar a cada tipo como un total que representa a cada tipo de gestión. Además de las madres, se entrevistó a una empleada de la Fundación, específicamente la coordinadora de dichos programas.

Las entrevistas realizadas se dividen en dos grandes secciones. La primera parte de la entrevista busca poner en evidencia los significados de la escolarización y expectativas educacionales, los criterios y proceso de elegir una escuela en el barrio según el tipo de gestión y la valoración de la escuela elegida de estas madres. A partir de los relatos, se construyen categorías con el objetivo de identificar la heterogeneidad en las racionalidades, en otras palabras, el *choice set* (Berends, 2015).

La segunda parte de la entrevista consiste en estudiar el rol que cumple la Fundación Progresar en este proceso “caótico, generalmente un proceso contradictorio” (traducción

propia, Ball & Reay, 1998). Se hicieron preguntas como, por ejemplo, cómo conoció la Fundación, hace cuánto es beneficiaria de la beca que recibe, qué beneficios le brinda la Fundación, entre otras (Ver Anexo A).

Se plantea como hipótesis inicial que la Fundación, por medio de las becas escolares, permite que familias de sectores populares residentes en el barrio Santa Ana puedan emplear mecanismos de elección atribuidas a la clase media. Es decir, gracias a los beneficios que otorga la Fundación por medio de las becas hay familias que pueden mandar a sus hijos a la escuela privada en vez de las públicas del barrio.

Calidad

La calidad académica es uno de los factores a los cuales se hace mayor referencia a la hora de elegir una escuela (Bosetti, 2004). Aun así, existe una heterogeneidad de definiciones sobre qué significa. Como bien se menciona en el capítulo II, los países que cuentan con los resultados de pruebas estandarizados lo toman como insumo a la hora de evaluar la calidad (Gorard, 1999) mientras que otros países toman en consideración otros factores como la infraestructura y la composición social. Según Moschetti (2018) existen tres indicadores que pueden aludir a la calidad académica: la organización escolar, la composición social y otros factores simbólicos y materiales.

En cuanto a la organización escolar, tanto las madres de la técnica como del Santa Ana hacen referencia a la disciplina— entendido como el control y castigo de conductas disruptivas—como indicadores de la calidad académica de sus respectivas escuelas. Para la mayoría, la disciplina, como también la exigencia, es un indicador de buenas prácticas de enseñanza (Elacqua et al., 2006).

Cuando se realizó la pregunta sobre qué piensan las madres de los docentes de sus respectivas escuelas, muchas lo relacionaron instantáneamente con la exigencia, en particular, las madres que envían a sus hijos a la escuela parroquial. Cuando se preguntó sobre qué piensan las familias del barrio sobre el Santa Ana, una madre respondió que a la mayoría “no les gusta porque las monjas son muy exigentes” (Jessi, Escuela C, comunicado personal, 25 de junio 2019). Esta misma madre brinda un ejemplo de ello:

“El otro día me llamaron de la escuela por el más chico porque tiene que ser más prolijo. Tiene aprobado todo el boletín pero tiene que ser más prolijo, escribe todo separado o muy grande y

lo tengo que ajustar ahí. (...) Eso de las maestras está bueno porque te van orientando” (Jessi, Escuela C, comunicado personal, 25 de junio 2019)

Aquí se ve cómo la exigencia está relacionada con el valor de la enseñanza tradicional marcada por pedagogías prescriptivas. Sobre esto, Anyon (1999) identifica que en las escuelas de clases populares generalmente imparten conocimientos que están relacionados con un saber de comportamientos ‘prácticos’ y ‘mecánicos’ mientras que el conocimiento académico tiene una presencia ocasional. La prolijidad, haciendo alusión a la disciplina, tiene que ver con “un cierto ‘orden’ que rompe con el ‘desorden’ que describen respecto del contexto que habitan” (Moschetti: 2018: 256).

El relato de Jessi es muy distinto en comparación con las experiencias de otros miembros de la familia extendida, familias del barrio o de quienes imaginan qué ocurre en la escuela pública:

“Tengo mi sobrino que iba al estatal y estaba en 4to grado y no sabía leer. A mi hija ya desde preescolar tienen que salir sabiendo leer o deletrear. Es otro nivel” (Jessi, Escuela C, comunicado personal, 25 de junio 2019)

“Pasé muchas veces por ahí [escuela estatal n°16] y siempre están en la esquina ahí drogándose y me da miedo. (...) Para mi están más descuidados de este lado que el otro, en la técnica vez mucho patrullero, me siento más cómoda.” (Ana, Escuela A, comunicado personal, 25 de junio 2019)

En relación con este último relato, se puede identificar el segundo factor que las familias suelen asociar a la calidad académica: la composición social del alumnado. Aunque las madres declaran que la escuela privada o técnica la eligieron por su exigencia académica, se encuentra implícita la búsqueda por una composición social homogénea (Schneider & Buckley, 2002; Elacqua et al. 2002).

“Es una escuela (...) culturalmente muy buena. Tiene una educación muy estricta, son muy estrictos. Los chicos tienen otra calidad me parece. Yo comparo con otros nenes que van a colegios públicos y hasta el vocabulario, cultura y muchas cosas son diferentes” (Patricia, Escuela C, comunicado personal, 25 de junio 2019)

Esta misma madre agrega “nosotras, mi familia, cinco hermanas mujeres, terminamos todas ahí. Y culturalmente uno se acostumbra a eso” (Patricia, Escuela C, comunicado personal, 25 de junio 2019).

Bernstein (2003) habla del lenguaje como un campo fundamental para entender las transmisiones culturales. Habla del discurso lingüístico como la interiorización de la clase social. A diferencia de lo planteado por el autor, esta madre, perteneciente al sector popular, tiene un código elaborado distinto al de su clase por haber transitado su propia escolaridad y la de sus hijos en Santa Ana, y que la permite diferenciarse de otras familias que concurren a escuelas estatales.

En último lugar, la calidad se define por indicadores más simbólicos y materiales. Estos tienen que ver con el uso de uniforme o la infraestructura de la escuela. Una madre de Santa Ana señala que dentro de sus gastos mensuales “aparte de la cuota, está la ropa, que son muy exigentes.” El uso de uniformes puede pensarse como un aspecto material de distinción, aunque los chicos que van a la técnica también se les exige sobre qué tipo de vestimenta pueden llevar.

“Me gusta que sean firmes, ropa deportiva no pueden llevar, siempre tienen que usar jeans, no pueden llevar aros, no pueden llevar gorra, lo cumplen a eso (...) son más exigentes con el tema de la vestimenta, eso está bueno, van guiándole para su bien, no ponerse todo a la moda. (...) Las nenas [del estatal] van con shorts que se ve todo ahora con el calor y acá no los dejan, van con jean” (Ana, Escuela A, comunicado personal, 25 de junio 2019)

A partir de este relato, se puede decir que el uniforme o un código explícito de vestimenta es un factor que hace al ‘orden’ escolar. Tanto Santa Ana como la técnica crean una barrera que hace menos permisible el ‘desorden’ del contexto de afuera que atraviesan sus alumnos.

La infraestructura también suele ser un factor clave a la hora de elegir la escuela. Una madre hace mención del nuevo jardín construido en el barrio. “El jardín que tenemos acá físicamente, estructuralmente es muy lindo pero al ser del Estado los chicos tenían muy pocas clases” (Patricia, Escuela C, comunicado personal, 25 de junio 2019). Más allá de que habla del nivel inicial, se destaca que la calidad fue inmediatamente identificada con aspectos edilicios de la institución. A su vez, una madre de la escuela secundaria N° 15 de José C. Paz menciona

“No me gusta cómo está el establecimiento, varias veces tuvieron que no ir por bastantes días porque el establecimiento no estaba en condiciones y yo sé que los chicos no pueden ir así

cuando el baño se está rebalsando o cuando hay un solo baño para toda la escuela” (Johana, Escuela B, comunicado personal, 25 de junio 2019)

Lo privado como valioso en sí mismo

Dentro del sector privado, el monto de la cuota es considerado un primer filtro para familias de cierto nivel socio económico. Una madre comparte que sus hijos van a una escuela estatal por “algo económico, mi marido no tenía un trabajo para que vayan a la escuela privada” (Johana, Escuela B, comunicado personal, 25 de junio 2019). A pesar de que todas las madres entrevistadas envían a sus hijos a instituciones educativas de distintas gestiones y modalidades, apareció con recurrencia el valor de ‘lo privado’. El concepto alude a una variedad de factores y, a continuación, se exploran los que surgieron a partir de las entrevistas.

En primer lugar, se destaca la inestabilidad del calendario académico en las escuelas estatales de la zona por ausentismos o paros docentes. Una mamá de una escuela Estatal cuenta su experiencia.

“Pasa que esos chicos también tienen dos horas, profesores que no vienen, llegan al colegio, no viene el otro. Ellos también se sienten usados (...) el chico dice ‘por qué voy a ir por dos horas si capaz que llego al colegio y capaz que no lo tengo’” (Rosana, Escuela B, comunicado personal, 25 de junio 2019)

“(…) la falta de los profesores. El año pasado lo sufrí mucho con mi nene más grande. Faltan la mayoría del semestre y te cierran con un 7 y yo les digo ‘7 no, 8 o más’” (Ana, Escuela A, comunicado personal, 25 de junio 2019)

Incluso las madres que envían a sus hijos a Santa Ana comparten la misma percepción sobre las escuelas estatales del barrio. Compartieron lo siguiente

“Para escuelas primarias y secundarias [estatales] necesitas ir a Derqui. Varias mamás que van y se quejan que las maestras faltan o tocan licencia. ‘Las maestras son medias vagas’. (...) hay mucha queja de la educación pública” (Jessi, Escuela C, comunicación personal, 25 de junio 2019)

“(…) lo vivimos un año en jardín [estatal] que no iba nunca el nene y le bajaba el autoestima porque me decía ‘mami vamos al jardín’ y no había clase porque la maestra no venía, por x motivo (...) Como ya tuvimos una experiencia que decidimos que no, que era un sacrificio enorme por el bajo sueldo que tiene [su pareja] y para más o menos adecuarnos pero entre los

dos decidimos que era lo mejor que vaya al Santa Ana” (Patricia, Escuela C, comunicación personal, 25 de junio 2019)

Estos fragmentos son uno de los tantos discursos que circulan a partir de la pérdida de días de clases que las familias suelen atribuir a las escuelas estatales.

En cambio, muchas familias se deciden por una institución privada subvencionada, como el Instituto Santa Ana, en dónde “la solicitud por una escuela que funcione en sus aspectos básicos, es decir, donde se dictan clases todos los días durante toda la jornada y en instalaciones con un nivel de conservación adecuado [permite] a las familias resolver sus compromisos laborales mientras sus hijos quedan a buen resguardo” (Gamallo, 2011: 224).

Estas familias deben realizar un esfuerzo económico enorme para pagar el monto de la cuota pero, a pesar de ello, encuentran estabilidad y seguridad al mandar a sus hijos a este tipo de instituciones. Una misma madre explica en dos ocasiones:

“(…) me parece que al ser pagas se privilegia mucho la educación, lo ponen en primer lugar, como debería ser. Y como papas, coincidimos en que eso es lo principal... la educación de los chicos. Al coincidir lo elegimos por ese lado” (Madre, Escuela C)

“(…) la educación paga es mucho mejor. No sé si está bien que lo diga o no, no sé si suena discriminatorio—siempre lo pensé, la educación paga es mucha mejor que la pública. Lamentablemente no debería ser así deberíamos todos tener las mismas posibilidades pero no lo es, vivimos en otra realidad a lo que nos gustaría ser porque a lo mejor a todos nos gustaría mandar a la pública porque es más fácil, más económico y tal vez tendrían una educación de calidad pero la verdad que no lo es.” (Patricia, Escuela C, comunicado personal, 25 junio 2019)

Este relato va en concordancia con lo que sugiere Gamallo (2011) en cuánto la opinión crítica de la escuela estatal tiene que ver con su "obligación de ofrecer educación para todos en un contexto de masificación del nivel medio y mostrando su incapacidad para lidiar con [problemáticas del barrio de las que se quiere escapar]" (225).

En relación con esto, otro aspecto relacionado al carácter privado tiene que ver con la responsividad (*responsiveness*) en cuanto instituciones privadas responden más acorde a las exigencias de los padres (Verger et al., 2016). Las madres del Santa Ana destacan el canal de comunicación fluido que existe entre su escuela y las familias que ayuda a fomentar el conocimiento de las familias sobre lo que sucede en la escuela.

“Es muy bueno. Tiene muy buena comunicación con los papás, están muy atentos a los chicos, Siempre tenemos reuniones, cada ¾ meses para informarnos sobre los chicos” (Patricia Escuela C, comunicado personal, 25 de junio 2019)

Esta madre hace una clara alusión a la responsividad de la escuela privada con sus demandas individuales. Desde la literatura académica se podría plantear a este relato como una de una consumidora del servicio educativo. Gamallo (2011) habla en términos de la ‘mercantilización de la educación’ en tanto los padres y madres se comportan como consumidores de un servicio y esperan resultados.

Otra madre cuenta sobre una experiencia que vivió a la salida del colegio, donde se tomaron medidas de seguridad más estrictas, y una madre se enfadó con la escuela reclamando “(...) ‘yo pago este colegio, me deberían dejar retirar a mi hijo porque yo pago este colegio” (Jessi, Escuela C, comunicado personas, 25 de junio de 2019). Según Canales et al. (2016) “el hecho mismo de elegir un colegio que se paga expresaría una marca de calidad social, es decir moral, de las familias” (96). Entonces, la noción de consumidor cliente y la elección de este tipo de institución puede dar a las familias una sensación de control sobre quiénes se “mezclan” con su hijo. Al ser paga la escuela se espera que las otras familias estén en iguales condiciones morales.

En contraposición, una madre de la Estatal cuenta sobre la experiencia de su hijo cuando casi se queda ‘libre’ por faltas y cómo la escuela no comunicó el incidente hasta último momento.

“(...) si exigís a un chico, también exigís a lo que es educativo porque tienen una preceptora que tienen mi teléfono y me ven a mi todos los días ‘mamá venga’ ‘mamá qué pasó’. Hubo una falta ahí del colegio. Está bien lo que me dijo la directora pero justo están en la edad del boludeo y qué cuenta van a tener ellos (los alumnos) de sus faltas si vos no vas como adulto (...) Es como que no estamos comunicando, no como padre sino como institución” (Rosana, Escuela B, comunicado personal, 25 de junio de 2019)

El ascenso social por la concurrencia a instituciones, como el Santa Ana, es otra caracterización de este tipo de institución. Según los relatos de las madres, la presencia de esta escuela parece ser polémica en el barrio. Su explicación es la siguiente

“La mayoría creo que no le gusta el colegio porque la mayoría no concurrió por x motivos, economía o no pudo pero siempre hubo ‘privilegiados’. Las familias que fueron desde hace

veinte años siguen yendo y las otras que nunca estuvieron dentro no y nunca intentaron meterse. Son dos comunidades aparte. Somos muy pocas las familias que están a favor del colegio, los demás no... pero bueno están en todo su derecho” (Patricia, Escuela C, comunicación personal, 25 junio 2019)

Este relato da cuenta del Santa Ana como institución a la cuál familias - percibidas de manera peyorativa como ‘privilegiadas’ - proyectan su progreso y se diferencian de otras familias que no tienen la posibilidad de hacerlo.

Según Narodowski & Nores (2002), la promesa del ascenso social, que en su momento se vio ligada a la escuela estatal, ahora se vio desplazada al mercado educativo privado, con una creciente participación de clases medias y, cada vez más, de clases populares.

En último lugar, la educación religiosa parece ser otro componente de la elección de este tipo de institución. El Santa Ana imparte educación con orientación en valores de la religión católica y forma parte de la Diócesis de San Miguel, Provincia de Buenos Aires. Ambas madres que envían a sus hijos a esta institución mencionaron a la educación religiosa como ‘otro tipo de educación’. Una de ellas expresó ser creyente en la religión católica y que este tipo de educación fomenta los valores que imparten en el hogar. La otra madre comenta que valora la inclusión de la educación religiosa en la trayectoria escolar de sus hijos

“para que conozcan la religión (...) yo no sé ni rezar (...) pero para que ellos tengan otro tipo de aprendizaje” (Jessi, Escuela C, comunicación personal, 25 de junio 2019)

En este sentido, aunque no esté explícito, puede que esta madre no tenga un interés por los valores religiosos sino que la asocia positivamente con “la noción de protección y (...) con formas de fomentar ciertos comportamientos entre los estudiantes" (Gamallo, 2011: 217).

La educación técnica: diferenciación entre iguales

La Escuela Técnica N°2 Santiago Derqui tiene una excelente reputación en el barrio. Según la percepción de una madre entrevistada, en el barrio es considerada como una de las mejores escuelas. Otra comenta que “la secundaria siempre es técnica” (Sara, Escuela A, comunicado personal, 25 de junio 2019). Según Moschetti (2018) la reputación es un insumo para los procesos de elección ya que permite a las familias someterse a un proceso de emparejamiento social (*‘social matching’*) (Duru-Bellat, 2004) en dónde indirectamente eligen a la escuela según la composición social de las familias.

Para este tipo de institución es particularmente difícil concretar ese emparejamiento ya que para acceder las familias tienen que postularse en un sorteo nacional. Una madre cuenta su experiencia

“Lucas quería cambiar de colegio, quería ir a una técnica [Escuela Técnica N° 2 Santiago Derqui], le gusta todo lo que es mecánica, no pude hacerle entrar, tenemos una técnica, pública pero de muy buena calidad, pero no lo pude hacer entrar, quedó a quinientos lugares de diferencia con su documento. Le dije que este año lo íbamos a volver a intentar de vuelta, así que sigue en el Santa Ana” (Madre, Escuela C)

A pesar de que en el apartado anterior se exploró acerca del valor de ‘lo privado’ parece ser que en el sector público la secundaria técnica tiene ‘algo más’, que va más allá de su modalidad.

Ese ‘algo más’ tiene que ver que uno al terminar la escuela en la técnica termina con un oficio que, según una madre, “es mejor que nada”. Ana envía a todos sus hijos ahí y cuenta con orgullo que tiene una maestra mayor de obra y tres mecánicos. Para Ana, la técnica representa una intersección entre el presente y el futuro, una idea de progreso y alejamiento del contexto violento que los rodea. Al preguntarle a esta misma madre si consideró otras escuelas del barrio comentó que “(...) están más cuidados de este lado que el otro, en la técnica ves mucho patrullero, me siento más cómoda.” (Ana, Escuela A, comunicado personal, 25 de junio de 2019).

En un contexto desfavorable como el barrio Santa Ana y alrededores, la escuela que eligen las madres - si es que lo pueden hacer - buscan como condición necesaria el cuidado (Gamallo, 2011). Pueden incluso llegar a hacer cualquier esfuerzo para garantizar esa seguridad y cuidado de sus hijos, como bien cuenta una mamá acerca de su hazaña para que su hijo entre a la técnica.

“Para entrar a la técnica hice trampa. Es por sorteo, se puede anotar solo una persona por un chico. (...) Le digo a mi hermana que lo anote con otro apellido. Para mi mala suerte no salió el mío, salió el de mi hermana. (...) Fue de lo peor que hice en mi vida. Lo importante es que entró. Todo era para llegar al objetivo que era entrar a la técnica.” (Ana, Escuela A, comunicado personal, 25 de junio 2019)

Esta experiencia atípica demuestra un mecanismo - coartando las reglas del acceso ‘legal’ - para entrar en un circuito diferenciado de escolarización.

¿Cómo se diferencia la escuela técnica de otras modalidades estatales? Es una escuela estatal que tiene una modalidad de jornada doble; a la mañana se desarrolla toda la teoría mientras que a la tarde se llevan a cabo los talleres prácticos. La jornada completa significa muchas cosas para las familias. Por un lado, permite que las familias puedan organizarse en torno a la seguridad de que sus hijos se encuentran cuidados en una misma institución con ‘muy buenos profesionales’. A su vez, los padres cuentan con mayor flexibilidad horaria para tomar trabajos, tanto formales como informales, por su jornada completa.

Además de impartir conocimientos específicos a la modalidad, la técnica también ofrece otras actividades culturales y sociales. Cuando se preguntó a una madre su opinión sobre la técnica está respondió

“La técnica es *exigente* y hay chicos que van a la técnica y es lo mejor porque les enseñan a hacer talleres. Mis hijos tienen primos que van a la técnica y viven en el mismo barrio (...). También está esa competitividad. Vos vas a una que no tenés tanto y tengo una que sí, tenés talleres, tenés cosas todas las semanas y ellos [sus hijos] lo único que tienen es educación física” (Rosana, Escuela B, comunicado personal, 25 de junio 2019)

La técnica aparece como una distinción dentro del mercado educativo estatal, inclusive equiparable al Santa Ana dependiendo de las aspiraciones familiares. Para las familias que tienen la posibilidad de enviar a sus hijos a esta institución, la técnica otorga cierta exclusividad para el mercado laboral ya que los chicos salen con un oficio.

Otras consideraciones de la técnica tienen que ver con una cuestión de género. La opinión de la mayoría de las madres entrevistadas plantea el prestigio de la técnica como educación para varones. Esta opinión fue refutada por ambas madres que enviaron a sus hijas a la técnica.

“Todos me decían ‘para qué las mandas a la técnica son nenas’ y les digo ‘qué tiene que ver, no viene mal que sepan instalar una lamparita, hacerte la instalación eléctrica’(...) No porque sea nena no quiere decir que no pueda desarmar un motor” (Ana, Escuela A, comunicado personal, 25 de junio 2019)

La elección intergeneracional-intrafamiliar

La elección de las familias entrevistadas se encuentra atravesada por las aspiraciones e historias familiares. En las entrevistas, las madres hicieron referencia a su propia escolarización al

momento de pensar sobre la elección de escuelas medias para sus hijos. No es menor que la mayoría tuvo experiencias escolares de ‘fracaso’ por tener únicamente el primario completo, inclusive una ni terminó ese nivel. Esto se pudo haber dado por una heterogeneidad de opciones, ya sea porque tuvieron que salir a trabajar, porque la familia apostó todos sus esfuerzos en un hijo o la escolaridad de las mujeres en su momento no era una prioridad. De todas formas, las madres tienen presente su experiencia escolar al elegir la escuela para sus hijos.

“(…) yo iba a un colegio público y los profesores faltaban y no me enseñaron todo lo que tenía que aprender, me costó aprender en la secundaria. Cuando empecé secundario nada que ver, tuve que empezar de cero” (Jessi, Escuela C, comunicado personal, 25 de junio 2019)

“A mí me gustaba estudiar pero por cuestiones de la vida (…) tuve que salir a trabajar. Nos tocó limpiar casas, que no es deshonoroso. Pero a mí me hubiese gustado estudiar” (Sara, Escuela A, comunicado personal, 25 de junio 2019)

“Creo que es por eso por lo que les exijo que estudien, que hagan algo, que sean alguien. (…) Mis padres no me pudieron acompañar en el colegio, bueno, yo no voy a hacer lo mismo, quiero que sean alguien” (Ana, Escuela A, comunicado personal, 25 de junio 2019)

En relación con el último relato, las respuestas a las aspiraciones educacionales fueron respondidas por las madres como la posibilidad de ‘ser alguien’.

“Lo necesitan ellos para la vida, para hacer algo, para ser alguien. Es como decir que no te falta la comida, no te falte el estudio. Por qué sin el estudio en sí no sos nada. Con el estudio no serás wow pero sos alguien. Para mí el estudio es como la comida, no tiene que faltar” (Ana, Escuela A, comunicado personal, 25 de junio 2019)

Ahora bien, al preguntarles a qué nivel específico les gustaría que alcancen, surgieron respuestas variadas. Por un lado, se encuentran las madres que estarían satisfechas con que sus hijos terminen el secundario.

“Y…yo sé que es importante una carrera pero con que me terminen el secundario ya es suficiente, que puedan decir ‘me destaque’” (Rosana, Escuela B, comunicado personal, 25 de junio 2019)

Este grupo de madres se ve tensionadas en exigir más allá de la secundaria porque muchas de ellas ni llegaron a resolver esa dificultad (Ball & Reay, 1997).

Al mismo tiempo, se encuentra un grupo de madres que van más allá de la escuela y logran proyectarse al nivel superior. ‘Ser profesional’ para este grupo social parece ser cada vez más accesible gracias a la creciente oferta de estudios superiores en instituciones que no son selectivas a la hora de recibir su alumnado. Una madre comenta, por ejemplo, que quiere que sus hijos lleguen al ‘terciario como yo’ (Jessi, Escuela C, comunicado personal, 25 de junio 2019) ya que ella logró estudiar una carrera terciaria en el municipio de Pilar con una cuota accesible, además de contar con una beca universitaria de la Fundación Progresar.

En cambio, las madres que no llegaron a tener estudios superiores igualmente plantean la necesidad de continuar con los estudios en este nivel. Se podría decir que las aspiraciones educativas de las familias del sector popular se han ampliado en torno a los cambios en el mercado de trabajo.

“Que tengan una profesión. No tiene nada de malo tampoco trabajar en casa de familia. Que sea algo profesional pero a mí me gustaría que ellos estudien todo lo que pueda, yo siempre apoyandolós” (Johana, Escuela B, comunicado personal, 25 de junio 2019)

“Universidad... ese es mi gran sueño. Si terminan y siguen una carrera saben lo orgullosa que me sentiría” (Ana, Escuela A, comunicado personal, 25 de junio 2019)

Ante cambios en el mercado educativo y laboral, particularmente la extensión y masificación de la escolaridad, las familias se ven en una encrucijada a la hora de elegir una escuela. Hay una negociación intrafamiliar e intergeneracional entre los adultos y los niños (Gorard, 1996; Reay y Ball, 1998). La elección está cargada de una historia de “fracaso” escolar pero con la esperanza de que sus hijos no tengan su mismo futuro. Son decisiones caracterizadas por ser ambivalentes, ya que frecuentemente evitan ansiedades, fracasos y rechazos de su propia escolarización (Ball & Reay, 1997). Es así como frecuentemente los niños ocupan “el lugar del ‘experto’ y los padres y madres no deciden sino por sugerencia de este, especialmente en el acceso al nivel secundario” (Moschetti, 2018: 63).

“Yo no decidí, decidió mi hijo. Me decía ‘si yo no entro en la técnica no estudió’” (Ana, Escuela A, comunicado personal, 25 de junio 2019)

Distancia geográfica y movilidad

Como bien destaca la literatura académica, la distancia suele ser uno de los factores que determina la elección escolar, especialmente en familias pobres (Balarin, 2004).

Según Bourdieu (1999), la elección escolar se extiende más allá de criterios meramente académicos y elabora toda una teoría en torno a la espacialidad social. Dentro de esta teoría se encuentra la posición espacial, que refiere a la ubicación geográfica de estas familias, que está formada por el nivel socioeconómico y la educación. Además, se encuentra la disposición espacial que contempla a la familiaridad, *confort*, rutinas, emociones y percepciones que desarrollan en su ubicación geográfica.

Entonces, la distancia - además de ser qué tan lejos o cerca se encuentra una escuela - suele estar construida por las representaciones sociales de las familias y, para las familias del sector popular, la distancia suele ser un factor de mayor incidencia. En primer lugar, el costo de traslado puede ser un problema para estas familias que tienen todas las escuelas públicas a distancia de un colectivo. Aunque el Boleto Estudiantil Gratuito¹² puede alivianar este factor, está destinado únicamente a los alumnos regulares, no a sus acompañantes como, por ejemplo, las madres.

En segundo lugar, elegir una escuela que esté cerca como Santa Ana es compatible con la organización familiar. El hecho de que esté cerca permite que los padres puedan organizar sus tareas domésticas y su trabajo. La seguridad también es un factor para tener en cuenta. Los padres al enviar a sus hijos a un colegio cercano a su hogar pueden estar más atentos a ellos, llevarlos por la mañana y buscarlos por la tarde, evitando que se metan en las “esquinas”, un espacio concurrido por los chicos de escuelas públicas, según los relatos de las madres.

A partir de las entrevistas, se pudo indagar en las distintas representaciones de la distancia. Por un lado, se encuentran las madres que envían a sus hijos a Santa Ana que valoran positivamente que la escuela y las familias que envían a sus hijos allí se encuentren dentro del mismo barrio.

“(…) No sé qué haría si me los sacan por el tema de que si tengo que viajar, tomar un colectivo es otro gasto y con lo que aumentó el colectivo. Además, se me corta todo, me llaman para ir a limpieza y me organizo. También está a la vuelta de mi casa, es más accesible. Si los mando a otro colegio yo no podría salir a trabajar, tendría que quedarme en casa” (Jessi, Escuela C, comunicado personal, 25 de junio 2019)

¹² Política pública destinada a los estudiantes que cursen el nivel inicial, primario o secundario en instituciones públicas y privadas con aportes del Estado. Además aplica a los estudiantes regulares de las Universidades públicas. Tiene como fin garantizar a los estudiantes el derecho de traslado para el acceso a la educación.

Por su parte, las madres del estatal demuestran en sus relatos representaciones divergentes. Las escuelas estatales, ubicadas en Derqui o José C. Paz, deben acercarse hasta la ruta 234, para tomarse el colectivo 520 que las lleva hasta allí. El recorrido para ambas direcciones desde la parada es de tres a cuatro kilómetros, en promedio dura treinta minutos. Una de las madres considera que la distancia es perjudicial para la organización familiar, especialmente cuando faltan los profesores, que, por lo general, es lo que más se destaca como problema recurrente de las escuelas públicas del barrio (ver sección ‘lo privado como valioso en sí mismo’).

“(…) no vivimos acá a una cuadra como otros chicos si te dicen del colegio volver, ellos pueden volver, son pasos pero nosotros estamos alejados... no porque estamos alejados que tenemos que tener privilegios, es una consideración. (...) Si la preceptora sabe que vienen de allá, mínimo un mensaje” (Johana, Escuela B, comunicado personal, 25 de junio 2019)

En cambio, otra madre cuenta que pudo articular la escuela primaria con la secundaria de ese mismo establecimiento. Sobre esto, Veleda (2014) plantea la articulación entre escuelas primarias y secundarias estatales a partir del Reglamento General de Escuelas Públicas (Decreto n°2.299 de 11) como un impacto positivo sobre la organización familiar.

“Cómo habían terminado la primaria podían continuar secundaria en el mismo establecimiento. Y como yo tenía en primaria ahí, chicos más chicos, era llevarlos todos juntos. Pero más que nada como una comodidad mía...” (Madre, Escuela B)

Además, los alumnos hoy cuentan con el Boleto Estudiantil que también facilita la movilidad. Aun así, es interesante que la Fundación nace con el propósito de mejorar la distancia geográfica de las familias a la escuela de su elección y muchas ven como valor la cercanía del Santa Ana.

Aunque el presente trabajo no tenga como objetivo indagar en profundidad sobre la relación entre la distancia de la escuela y la elección escolar de estas familias, cabe mencionar que la posición social¹³ que ocupan las madres entrevistadas y la localización de los servicios - en este trabajo serían las escuelas - que acceden por esa posición se constituyen mutuamente (Di Virgilio y Heredia, 2019). Es así que la valoración por parte de las madres del Santa Ana constituye de algún modo un distintivo en el barrio, no solo por su poca distancia física sino

¹³ Según Bourdieu (1986), la posición social “está fuertemente ligada a ciertos consumos culturales, habilidades, preferencias y conocimientos, que conforman el denominado ‘capital cultural’ de un individuo” (59).

también por el hecho de que existe una institución de gestión privada en el barrio y sus hijos la atienden. Sobre esto profundizaremos en el último punto de la próxima sección.

LA ELECCIÓN ESCOLAR MEDIADA

Para esta segunda sección, se explorarán las respuestas de las madres entrevistadas en relación con la Fundación Progresar y el proceso de elección escolar. Las preguntas indagan sobre cómo y por qué se acercaron a la Fundación, qué tipo de beca reciben y hace cuanto, qué beneficios identifican que les otorga la Fundación, entre otras.

También se entrevistó a la coordinadora de los programas CeC y CeF que ofrece la Fundación en el barrio. Dicha coordinadora es trabajadora social y está involucrada en la Fundación desde el 2007, primero como asesora de créditos y, luego, para el 2011, fue nombrada apoderada administrativa y bancaria de la Fundación. Hoy en día es la principal responsable de otorgar y administrar los microcréditos (CeC) y las becas escolares (CeF), hacer seguimientos de los emprendimientos y los pagos mensuales, coordinar a los grupos, entre otras tareas.

Al principio de este apartado se hipotetizó que la Fundación cumple el rol de permitir que familias de sector popular empleen mecanismos de elección generalmente atribuidos a la clase media. A partir de las entrevistas, se halló una relación más instrumental en los procesos de elección de estas familias. En otras palabras, la Fundación avala prácticas que ya estaban presentes. En este sentido, resulta importante volver sobre las conclusiones de Ball & Reay (1997) en tanto sugieren que hay un porcentaje pequeño de familias de sector popular que se involucran en el mercado educativo, en dónde pueden llegar a asimilarse a procesos que viven familias de clase media (Ball et al., 1996), pero que la manera de involucrarse resulta distinta dadas las condiciones económicas, sociales y culturales de estas familias. A continuación recuperaremos relatos sobre el rol que la Fundación cumple en los procesos de elección de escuela media.

Capital social vinculante

En primer lugar, todas las entrevistadas destacaron lo importante que es la Fundación para vincularse. Frases como: “Hay un vínculo, la fundación es como una familia” “Es un espacio de comunidad, de compartir...” dan cuenta de esto. En particular, las madres destacaron que

es un espacio para conectarse con sus vecinos, antes desconocidos. “Conocí a mis vecinos más profundamente” (Madre, Escuela B). Otras madres comentan lo siguiente:

“Me da muchos beneficios. Yo no conocía mucho la gente del barrio, los conocía de vista.” (Johana, Escuela A, comunicación personal, 25 de junio 2019)

“Me divierto mucho, me distraigo porque yo siempre en mi casa soy para mi familia no tenía amistades así y no sentía esa diversión.” (Madre, Escuela B, comunicación personal, 25 de junio 2019)

“Ya conocés a la gente, por más de que pasen los años y la gente se renueva. Conoces a tus vecinos, años también de vernos” (Madre, Escuela B, comunicación personal, 25 de junio 2019)

Estos relatos aluden al concepto de capital social de Bourdieu (1985) y Coleman (1990) - recuperado en el capítulo pasado - en donde los actores participan de una misma estructura social para llevar a cabo una acción, que sin esa estructura, no sería posible llevarla a cabo.

Todas las madres entrevistadas residen en el barrio Santa Ana entre diez y quince años, sin embargo, no fue hasta que fueron beneficiarias de algún servicio de la Fundación y, comenzaron a vincularse con las otras madres en los talleres quincenales, que conocieron en profundidad a las madres de otras familias vecinas. En otras palabras, gracias a la Fundación, las madres llegaron a un nivel de relaciones estrechas con sus compañeras. En términos de Putnam (2000) consideraría que la Fundación permite un capital social vinculante ya que está basado en relaciones de confianza al interior de un determinado grupo - específicamente madres y sus hijos - que tienen como propósito mejorar la educación de sus hijos.

Por lo general, las beneficiarias de las becas son madres que están involucradas hace años en la Fundación, inclusive antes de que existan las paredes físicas de la institución. En las propias palabras de la coordinadora, “acá hay gente que está hace un montón de años y que te puedo decir que cierro los ojos y pagan” (comunicado personal, 21 de enero 2020). Otro relato la coordinadora que da cuenta de la fuerza del nivel vinculante que tiene la comunidad con la Fundación es el siguiente:

“Cuando la funda tuvo sus problemas económicos, sin recursos humanos, lo que permitió que el centro de voluntarios siga viviendo fue la comunidad, la comunidad se organizó, hizo recaudaciones, mantuvo el espacio. De hecho a principio de año, nos encontramos con otro

centro comunitario para pintar las paredes del nuestro, pusimos cortinas. Todo un tejido.”
(Coordinadora, comunicado personal, 21 de enero 2020)

Como bien se mencionó previamente, CeF - además de otorgar becas escolares según el tipo de gestión - consiste en una Comisión de Madres. Si una madre recibe algún aporte económico es una obligación asistir a esta comisión pero no es una condición excluyente. Es decir, otras madres pueden participar de esta comisión. La coordinadora destaca, por ejemplo, que el año pasado tenían mamás que no cobraban la beca porque no tenían la suficiente plata para llegar a cubrir el otro 50% pero les gustaba venir igual. Al preguntarles qué beneficio les otorga la Comisión, la mayoría de las madres recuperaron el espacio de los miércoles y sábados quincenales como un espacio para ellas. Muchas se proclaman ‘amas de casa’ y sus días consisten en realizar tareas del hogar. Ser beneficiaria de una beca -o haberlo sido -, además de vincularlas con la comunidad, también significa para ellas un espacio personal.

“(…) es un espacio para vos. Los sábados también. En mi niñez no jugué tanto, a los 9 años empecé a trabajar (...) imagínate, los sábados vengo a los talleres me hacen acordar a la infancia que no tuve” (Ana, Escuela A, comunicación personal, 25 de junio 2019)

“Es algo que me gusta, que me hace sentir bien. (...) que te ayuda a desenvolverte a hacer algo en tu vida” (Rosana, Escuela B, comunicación personal, 25 de junio 2019)

Como bien mencionan, la Comisión es un espacio de contención, guiadas por la coordinadora, así ellas pueden adquirir herramientas para con ellas mismas y sus hijos.

Los talleres tienen una modalidad lúdica pero tratan sobre problemáticas en el barrio. Las principales problemáticas que menciona la coordinadora son de violencia familiar y de género y abuso de sustancias.

“Yo siempre les digo que cuando hay una situación de violencia en adrede se van cortando las redes, la escuela, las amistades, mi familia, el centro comunitario. La red del centro comunitario que no lo larguen. Es un espacio para encontrarse entre ellas para ellas y salen muchas cosas. (...) Lo que soy firme es que ellas tienen que elegir venir” (Coordinadora, comunicado personal, 21 de enero 2020)

“Necesitan cuidarse a ellas. Yo siempre digo que para cuidar hay que cuidarse. Que para poner límites y buscar autocontrol tiene que ponerse límites a uno. Y sanar muchas cosas... yo busco que en los talleres se saquen las mochilas de la culpa, de algunos mandatos que las condicionan

y se perdonen porque muchas veces el vínculo con sus hijos va más o menos” (Coordinadora, comunicado personal, 21 de enero 2020)

“Y vos despues ves mamás que no hablaban, que son de una comunidad que no hablaban y ahora están empoderadas, que participen, que se sienten parte y formen parte, que se pongan límites entre ellas” (Coordinadora, comunicado personal, 21 de enero 2020)

Condicionalidad

Otro beneficio que otorga la Fundación para estas madres, que tal vez no resulte ser un criterio declarado, es la condicionalidad. Para garantizar el correcto uso de las becas, las madres tienen que presentar como condición el recibo de los materiales y/o transporte, en el caso de que envíen a sus hijos a una escuela estatal, o el boletín escolar, en el caso de que sus hijos asistan a Santa Ana. Además, las becas no solo son una contraprestación sino que también es obligatorio que las mamás participen de los talleres que dan la coordinadora y los tutores quincenalmente.

“Siempre les digo yo a mis hijos una condición. Si ustedes bajan las notas, beca no hay. Es como que ya lo tienen incorporado (...) Ellos dicen que no van a perder la beca por no estudiar porque dicen que lo necesitan para tal cosa, tal otra” (Ana, Escuela A, comunicación personal, 25 de junio 2019)

Sobre esto, Gamallo (2011) habla de la influencia de los programas de transferencia condicionada de ingresos y, a pesar de que habla específicamente de la Asignación Universal por Hijo (AUH) u otros planes del gobierno provincial o nacional, realiza una reflexión que permite iluminar cómo la condicionalidad de las becas de la Fundación puede influir en el plano microsocioal de las familias. “Son padres que están absolutamente fuera del sistema desde el punto de vista laboral, pero absolutamente metidos en (...) tener a los pibes en la escuela” (217). Todas las entrevistadas, excepto una que su pareja está en blanco, recibe algún tipo de plan social, como la AUH, el Boleto Escolar, las becas Progresar, además de recibir una beca de la Fundación. Una de las madres entrevistadas propicia una reflexión en línea con lo planteado.

“En ese momento, tenía la más grande que empezaba el colegio y mi marido no tenía un laburo estable (...) y para mí fue una ayuda, para los chicos que siguieran el colegio (...) era una ayuda extra a mí” (Rosana, Escuela B, comunicación personal, 25 de junio 2019)

Distinción

Además de ser una ayuda complementaria a la economía familiar, para muchas madres la Fundación se plantea como un espacio complementario a la escolarización de sus hijos y de distinción. Desde el apoyo escolar que brinda EpC como las actividades culturales que se organizan quincenalmente, las madres consideran el espacio como un refugio de ‘afuera’, generalmente denominado como las ‘esquinas.’

“Muy lindo espacio, faltan más lugares así en otros barrios. Los sacan a los chicos de las esquinas, no aprenden nada bueno ahí. Acá sí, los llevan al cine, a pasear, el año pasado los llevaron a una exposición tecnológica en Tecnópolis, los chicos no podían más” (Sara, Escuela A, comunicado personal, 25 de junio 2019)

“Allá [en la Fundación] también tienen mural, guitarra, taller de género, muchas cosas que a mí también me ayuda, porque complementa, yo a veces me voy a trabajar y no los dejó en un lugar que sea la calle. Me quedo con la tranquilidad que están acompañados con otros adolescentes y chicos” (Rosana, Escuela B, comunicación personal, 25 de junio 2019)

Son familias que quieren diferenciarse de las prácticas violentas del barrio, en particular del abuso de sustancias, y valoran positivamente la protección que les brinda la Fundación del contexto en el cual viven. Entonces, parece ser que pertenecer a este espacio resulte en un circuito de diferenciación más con otras familias del barrio. Es más, una madre comenta que van “(...) en el colectivo y [le] dicen ‘má ese chico va a EpC’” (Ana, Escuela A, comunicado personal, 25 de junio 2019), como si pertenecieran a un mismo club.

La primera distinción consiste en las distintas becas que ofrece la Fundación, reflejo del poder adquisitivo de cada familia. Las familias que reciben la beca de la privada es porque pueden pagar la otra mitad, mientras que los que van a la técnica son considerados los “privilegiados” dentro del sector público ya que “ganaron” el sorteo. Es una primera barrera para muchas familias a la hora de considerar una escuela. Además, dada la crisis económica que nuestro país viene sufriendo recientemente, muchas familias se ven expulsadas de la privada por dificultades en pagar el monto de la matrícula del Santa Ana, “cayendo” en la pública y accediendo a la beca estatal.

La segunda distinción tiene que ver con la imagen que las familias tienen sobre las escuelas estatales cercanas. Según la coordinadora, la escuela pública no es capaz de resolver las problemáticas con las que se encuentran sus alumnos. Considera que la escuela pública es

“un tanto impulsiva en tanto chicos con problemáticas” (comunicado personal, 21 de enero 2020) e inclusive “transitan la escuela pública sin diagnóstico” (comunicado personal, 21 de enero 2020). Agrega que la escuela pública intenta educar pero no puede, se dedica a contener. Es así como se “[terminan] teniendo eternos copiadores. Chicos que copian lo que está en el pizarrón pero no lo comprenden. (...) Pasan al secundario sin leer ni escribir ni comprender” (Coordinadora, comunicado personal, 21 de enero 2020). De ninguna manera culpabiliza a los docentes por la complejidad de los problemas con los que se encuentran en el día a día: consumo, violencia, transgresiones, entre otras situaciones, pero ante instituciones escolares que no logran contenerlos dentro de la escuela, los chicos terminan “impulsados” a “las esquinas”. En cambio, la coordinadora considera que la escuela privada, Santa Ana específicamente, tiene otras herramientas: “no hay paros, tiene calidad educativa” (comunicado personal, 21 de enero 2020).

Este apartado intenta indagar sobre las preferencias, mecanismos y racionalidades de las madres entrevistadas con respecto a la elección escolar de una escuela media. Se identifican nodos temáticos como la calidad académica; el valor intrínseco de lo privado; la técnica como una distinción entre iguales; la distancia geográfica y la movilidad.

El primer nodo es considerado por la literatura académica como uno de los más importantes a la hora de elegir una escuela (Bosetti, 2004). La calidad suele asociarse a factores como la organización escolar, la composición social del alumnado y factores simbólicos y materiales de la escuela. Cabe destacar que la disciplina y la exigencia son valoradas como buenas prácticas de enseñanza (Elacqua et al., 2006). Particularmente, en los sectores populares estos factores rompen con el contexto caótico de su barrio.

La composición social la mencionó una madre que envía a sus hijos al Instituto Santa Ana. Habla de que la escuela es “culturalmente distinta” y pone en evidencia que hasta cómo hablan ella y sus hijos es distinto a las otras familias del barrio. Otro indicio más de calidad tiene que ver con prácticas escolares más simbólicas o materiales como el uniforme o la infraestructura escolar. Otra vez, las madres aluden al orden que tanto un uniforme o un código estricto de vestimenta y una buena edificación ordenan. Al contrario, las madres de las estatales reclaman que las estructuras edilicias no están en condiciones y esto causó muchos problemas logísticos e incluso peligrosos para los estudiantes.

El segundo nodo tiene que ver con valorar lo privado por ser privado. El Santa Ana tiene una buena reputación en el barrio por ser de gestión privada. Las madres lo manifiestan explícitamente diciendo que “la educación paga es mejor” mientras que otras identifican el valor de lo privado en ciertos atributos. Entre ellos, las madres destacan la estabilidad del calendario académico y el no ausentismo docente - una realidad muy distinta a la que viven las familias que envían a sus hijos al estatal. La inestabilidad en estas escuelas afecta tanto la organización laboral de los padres como su posibilidad de sentir que los están cuidando (Gamallo, 2011).

El ascenso social también está asociado a la concurrencia a este tipo de instituciones. Antes, la promesa del ascenso social estaba asociada a la escuela pública, pero ahora se ve desplazada a la escuelas privadas subvencionadas (Narodowski & Nores, 2002). El hecho de que el Santa Ana sea parroquial presenta a la educación religiosa como otro componente que hace a lo privado atractivo al elegir una escuela.

La escuela técnica también tiene su popularidad en el barrio. Aunque es estatal es difícil de acceder - solo se puede hacer por medio de un sorteo nacional - y tiene ‘algo más’ que las otras modalidades estatales. Es doble jornada, lo cual permite que los padres puedan tener más flexibilidad horaria para organizarse, y es exigente. Terminan su escolaridad con un oficio. Es tal el prestigio que una de las madres entrevistadas confesó que hizo trampa para que sus hijos puedan atender a esta institución.

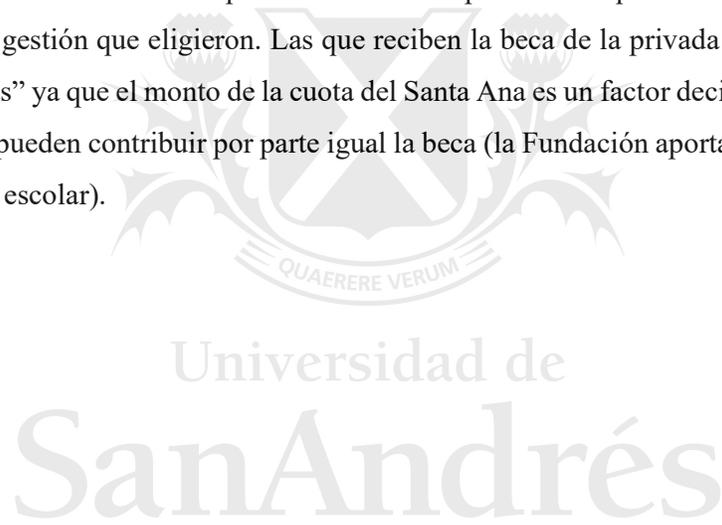
El cuarto nodo presenta a la elección escolar como una decisión inter e intra generacional. Todas las madres entrevistadas aludieron a su propia biografía escolar - por lo general abandonada - para tomar decisiones con respecto a la escuela para sus hijos. La elección escolar es la posibilidad de superar un pasado ‘fracasado’ y darles un futuro a sus hijos que ellas mismas no pudieron tener.

El quinto y último nodo trata de la distancia geográfica y la movilidad. La literatura académica destaca que este factor suele ser determinante para la elección escolar, especialmente en familias pobres (Balarin, 2004). En nuestro país existe el Boleto Estudiantil Gratuito para los estudiantes pero la distancia que presenta atender a escuelas lejos del barrio hacen que el Santa Ana sea una opción atractiva: los hijos van caminando, las familias viven en ese mismo barrio.

Además, se estudia las racionalidades de las madres en relación con los servicios que brinda la Fundación. Como bien se menciona al principio del apartado, la Fundación parece cumplir un rol instrumental en las prácticas de elección de estas familias en el sentido que avala prácticas de los padres ya construidas sobre la escolarización de los hijos.

Estas prácticas tienen que ver con una dicotomía. Por un lado, un deseo por parte de las madres de vincularse con otras madres del barrio pero, por otro lado, diferenciarse socialmente entre algunos de sus pares del barrio. La Fundación es una estructura que crea un capital social vinculante entre familias que quieren alejarse y diferenciarse de prácticas violentas del barrio como, por ejemplo, el abuso de sustancias, y mejorar las problemáticas del barrio por medio de la educación.

Existe otra diferenciación que consiste en el tipo de beca que reciben las madres, es decir, el tipo de gestión que eligieron. Las que reciben la beca de la privada son consideradas “las privilegiadas” ya que el monto de la cuota del Santa Ana es un factor decisivo para muchas familias que no pueden contribuir por parte igual la beca (la Fundación aporta el equivalente al 50% de la cuota escolar).



CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

Este trabajo tuvo como objetivo indagar sobre la interacción entre familias de sector popular que eligen escuelas secundarias para sus hijos/as en la Provincia de Buenos Aires (barrio Santa Ana, municipio de Pilar) y las acciones de la Fundación Progresar.

En el primer capítulo se plantea la complejidad detrás de la distribución de los alumnos por sector de gestión. Desde la literatura académica existe evidencia sobre los efectos negativos que puede llegar a tener una distribución desigual en las escuelas por ciertas características sociales como, por ejemplo, el origen social, grupo étnico, nivel socioeconómico, género, entre otros (Jenkins et al., 2008; Gasparini, 2011).

En el segundo capítulo se desarrollaron los debates históricos y contemporáneos sobre la elección escolar como esquema de gobernanza educativa. La introducción de las políticas promercado o pro privatización en los años ochenta a nivel global buscaron ampliar la oferta escolar y reivindicar la participación de las preferencias de los padres en la elección escolar. Estas políticas se inscriben en un momento histórico en donde se comienza a cuestionar el rol del Estado en la provisión, financiación y administración de la educación.

Por lo general, estas políticas se han traducido en un proceso de privatización de la educación. Los países han tomado distintas vías hacia la privatización pero lo que tienen en común es una reforma escolar: ya no es un gobierno de la educación por parte del Estado sino que es una gobernanza en red (Ball, 2002; Rizvi y Lingard, 2013). La metáfora de la red tiene que ver un nuevo *modus operandi* de los sistemas educativos en donde un Estado articula con organizaciones a nivel supranacional, subnacional, privadas, públicas con y sin fines de lucro para funcionar y cumplir objetivos (Ball, 2012).

Argentina es, en palabras de Beech y Barrenechea (2011), un *black swan*. Si bien es un país que no cuenta con un esquema formal de elección escolar o de subsidio a la demanda, tiene un subsidio estatal provista por establecimientos particulares para ampliar la oferta escolar, particularmente de escuelas parroquiales. No obstante, Argentina ha sufrido muchos de los males que devienen de la introducción de este tipo de políticas como, por ejemplo, un crecimiento en la segregación escolar y académica (Narodowski y Nores, 2002). En los últimos cincuenta años se observa un crecimiento sostenido de la matrícula en escuelas privadas,

(Narodowski y Moschetti, 2015; Morduchowicz, 2001, 2005), aunque el sector estatal continúa albergando la mayoría de la matrícula.

En lo que resta del capítulo se desarrollaron los grandes conceptos que enmarcan la presente tesina y que fueron trabajados a lo largo del trabajo como, por ejemplo, la privatización, la gobernanza, la elección escolar y las racionalidades.

El tercer capítulo intenta comprender cómo las regulaciones estatales de la Provincia de Buenos Aires - provincia donde residen las familias entrevistadas y la Fundación Progresar - orientan la asignación de los estudiantes a las escuelas y cómo juega la elección escolar en ese contexto. En primer lugar, la mirada está puesta en la distribución de la cantidad de estudiantes entre gestión pública y privada. En segundo lugar, se explora la distribución según el tipo de alumno.

Al explorar la normativa, se puede decir que existen grandes disparidades en la cantidad de alumnos por sección entre escuelas geográficamente cercanas. Las variaciones en la cantidad de alumnos por sección entre escuelas de una misma zona sugieren la ausencia de criterios equitativos para la distribución de los alumnos entre las escuelas (Veleda, 2014). Esto cobra sentido cuando la libertad de elección escolar fue introducida en la Ley Provincial de Educación (n° 11.612, artículo 22) de manera “silenciosa” (Veleda, 2014), sin debate público, y que la ley actuó más como una visibilización de prácticas vigentes que como una reforma integral.

En el cuarto capítulo se describió el rol de las organizaciones de la sociedad civil, en particular de la Fundación Progresar, en la distribución de alumnos en la provincia de Buenos Aires entre gestión pública y privada. Frente al panorama planteado en el capítulo anterior, el sistema educativo - tanto a nivel provincial como nacional - se encuentra con el enorme desafío de mejorar las trayectorias escolares. Dentro de sus esfuerzos, el sistema educativo establece alianzas público-privada (PPP) con distintos actores de la sociedad para garantizar el acceso a y la mejora de los sistemas educativos, específicamente para familias de bajos recursos (Patrinos et al., 2009).

El foco de este trabajo es específicamente describir el rol de las organizaciones de la sociedad civil (OSC) en la educación. Las OSCs son entidades privadas, autogobernadas, sin fines de lucro y no partidarias cuyo objetivo es aportar al bien común. En nuestro país, crecieron a una gran velocidad y, por lo general, no se los tiene en cuenta dentro de la gobernanza de la

educación. Son OSCs que tienen articulaciones formales e informales con el Estado e inciden en materia educativa, impulsando intereses y fines. También se destaca la capacidad que tienen estas entidades de generar capital social en las comunidades ya que son espacios institucionalizados que reúne individuos con similares propósitos (Coleman, 1990).

Particularmente, la Fundación Progresar tiene como objetivo mejorar la calidad de vida de personas de sector popular ubicados en el Municipio de Pilar, Provincia de Buenos Aires. Se estudia el accionar que brinda la Fundación en el barrio y cómo influye a la comunidad, particularmente en los procesos de elección de estas familias. Desde un punto de vista del capital social, surge la pregunta de si la capacidad de conformar comunidad gracias a la Fundación habilite que los integrantes resuelvan problemas comunitarios y mejoren su calidad de vida, particularmente por medio de la educación. Por lo contrario, si el tipo de capital que genera profundiza la homogeneización social en los contactos entre personas de mismo nivel socioeconómico, limitándose a superar su situación actual.

Por quinto, y último lugar, se indagó sobre las demandas por parte de las familias, en particular madres, que guían las elecciones según el tipo de gestión y describir el rol de la Fundación Progresar en los procesos de elección escolar de seis familias. Para ello, se realizaron seis entrevistas descriptivas a madres beneficiarias de algún tipo de beca del programa Crecer en Familia (CeF, en adelante) de la Fundación Progresar, para estudiar qué factores inciden en su elección escolar. También se entrevistó a una empleada de la Fundación que tiene un vínculo cercano con estas madres. Se identificó la heterogeneidad de racionalidades que inciden en la elección escolar.

La calidad académica es uno de los factores a los cuales se hace mayor referencia a la hora de elegir una escuela (Bosetti, 2004). Aun así, existe una heterogeneidad de definiciones sobre qué significa. Las madres identificaron calidad en la organización escolar como, por ejemplo, la exigencia de las maestras, contrastando con el contexto caótico y violento en el cual viven. Se pudo identificar la calidad en la búsqueda por la homogeneización en la composición social y los factores simbólicos (Schneider & Buckley, 2002; Elacqua et al. 2002) y materiales, como el uniforme y la infraestructura de la escuela.

Otra racionalidad tiene que ver con el valor de lo privado sobre lo público. Dentro de esta categoría se destaca la inestabilidad del calendario académico en las escuelas estatales del barrio por ausentismos o paros docentes, la responsividad (*'responsiveness'*) en cuanto

instituciones privadas responden más acorde a las exigencias de los padres (Verger et al., 2016), el ascenso social por la concurrencia a este tipo de instituciones y la educación religiosa.

La modalidad técnica como una diferenciación dentro del mercado educativo es otro criterio de las madres, ya que la Escuela Técnica N°2 Santiago Derqui tiene una excelente reputación en el barrio. La reputación es un insumo para los procesos de elección ya que permite a las familias “emparejarse” por la composición social. Por los relatos de las madres, la técnica tiene distinción dentro del mercado educativo estatal, comparable al Santa Ana.

Las racionalidades de las familias están construidas a partir de elecciones intergeneracional-intrafamiliar. En el proceso de elección de escuela para sus hijos, las madres hacen referencia a su propia escolarización. La elección se presenta como una intersección entre un pasado difícil e inconcluso de su propia escolaridad pero un futuro de éxito escolar para sus hijos. Además, con la extensión de la escolaridad en los últimos años, muchas madres mencionan a sus hijos como los ‘expertos’ en la elección (Moschetti, 2018).

En último lugar, para estas madres de sector popular, la distancia geográfica y movilidad son determinantes en el proceso de elección escolar (Balarin, 2015). Se pudo ver las representaciones sociales de la distancia por parte de las madres y su valoración de la cercanía del Santa Ana.

En este capítulo, también se estudió la interacción de las racionalidades de estas madres con el rol que cumple la Fundación Progresar en el barrio. Se plantea como hipótesis inicial que la Fundación permite que, por medio de las becas escolares, las familias puedan efectivamente emplear mecanismos de elección atribuidas a la clase media (Ball et al., 1996). A partir de las entrevistas, se halló una relación más instrumental en los procesos de elección de estas familias. En otras palabras, la Fundación avala prácticas que ya estaban presentes. En este sentido, resulta importante volver sobre las conclusiones de Ball & Reay (1997) en tanto sugieren que hay un porcentaje pequeño de familias de sector popular que se involucran en el mercado educativo, en dónde pueden llegar a asimilarse a procesos que viven familias de clase media (Ball et al., 1996), pero que la manera de involucrarse resulta distinta ya que el contexto económico y social en el cual estas decisiones educativas toman lugar son de gran desigualdad social.

Analizar la desigualdad social, particularmente la desigual distribución de los estudiantes en nuestro sistema educativo, desde la perspectiva de la elección escolar, invita a

estudiar el fenómeno desde un plano de micro decisiones con determinadas regulaciones estatales. Como bien plantea Veleda (2014) es posible mejorar el sistema educativo estudiando estas micro decisiones.

Cabe preguntarse si las ‘ayudas’ micro sociales que brinda la Fundación Progresar son pensadas en relación con el sistema educativo en su totalidad. En otras palabras, si efectivamente la Fundación ayuda a que ciertas familias puedan enviar a sus hijos a Santa Ana o que puedan comprar los materiales necesarios para asistir a la técnica, puede llegar a generar mayores desigualdades de las ya existentes.

El objetivo de este trabajo no es criticar el accionar de las organizaciones de la sociedad civil, en particular la Fundación Progresar, y cómo median en micro decisiones como la elección escolar. Al contrario, es una invitación para redoblar los esfuerzos en la búsqueda por la equidad y asegurar una buena calidad de enseñanza en todos los establecimientos educativos, en particular de los más desfavorecidos en dónde el Estado parece estar lejos. También es identificar oportunidades dentro de este esquema de gobernanza educativa en dónde las OSCs se presentan como puentes entre el Estado y las familias de sectores populares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anyon, J. (1999). Clase social y conocimiento escolar. *Sociología de la educación*, 566-592.
- Balarin, M. (2015). The Default Privatization of Peruvian Education and the Rise of Low-fee Private Schools: Better or Worse Opportunities for the Poor?.
- Ball, S. J. (2016). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3).
- Ball, S. J. (2008a). The legacy of ERA, privatization and the policy ratchet. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 185-199.
- Ball, S. J. (2008b). New philanthropy, new networks and new governance in education. *Political studies*, 56(4), 747-765.
- 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.
- Ball, S. J., Nikita, D. P. (2014). The global middle class and school choice: A cosmopolitan sociology. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 81-93.
- Ball, S. J., & Vincent, C. (1998). 'I Heard It on the Grapevine': 'hot' knowledge and school choice. *British journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.
- Barsky, A., & Vio, M. (2007). La problemática del ordenamiento territorial en cinturones verdes periurbanos sometidos a procesos de valorización inmobiliaria. El caso del Partido del Pilar, Región Metropolitana de Buenos Aires. IX Coloquio internacional de geocrítica, 28.
- Beech, J. (2007). La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 40, N° 1. 153-173.
- Beech, J., & Barrenechea, I. (2011). Pro-market educational governance: is Argentina a black swan?. *Critical Studies in Education*, 52(3), 279-293.
- 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>
- Berends, M. (2015). Sociology and School Choice: What We Know After Two Decades of Charter Schools. *Annual Review of Sociology*, 41(1). <https://doi.org/10.1146/annurevsoc-073014-112340>
- Bernstein, B. B. (2003). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language Volume I*. Taylor & Francis Limited.
- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Theory and society*, 14(6), 723-744.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital.

- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo* (Vol. 1). Ediciones Ákal.
- Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: Understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 19(4), 387-405.
- Brandén, M., & Bygren, M. (2018). School Choice and School Segregation: Lessons from Sweden's School Voucher System. 2018(1), 43. Retrieved from www.liu.se.
- Brighouse, H. (2000). *Social Justice and School Choice*. Oxford: Oxford University Press.
- Buckley, J. y Schneider, M. (2003). Shopping for schools: How do marginal consumers gather information about schools? *Policy Studies Journal*, 31(2), 121-146. <https://doi.org/10.1111/1541-0072.t01-1-00008>
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Coleman (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Decreto 257/05 Funcionamiento de los servicios educativos provinciales. Boletín oficial de la provincia de Buenos Aires. 30 de diciembre 1994.
- Di Virgilio, M., y Heredia, M., (2019). Presentación Dossier "Clase social y territorio". Quid 16 N° de la revista (4-19).
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2012). *Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires / coordinado por Daniel Lauría - 1ra ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.*
- Elacqua, G., Schneider, M., & Buckley, J. (2006). School choice in Chile: Is it class or the classroom?. *Journal of Policy Analysis and Management*, 577-601.
- Feldfeber, M., Puiggros, A., Robertson, S., Duhalde, M (2018) *La privatización educativa en Argentina* 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Recuperado de: https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/investigacion_argentina_0.pdf
- Fitz, J., & Beers, B. (2002). Education management organisations and the privatisation of public education: A cross-national comparison of the USA and Britain. *Comparative education*, 38(2), 137-154.
- Gamallo, G. (2011). Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y escuelas privadas. *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, 55, 189-233.
- Gasparini, Jaume, Serio y Vázquez (2011). "La Segregación Escolar en Argentina". CEDLAS. Documento de Trabajo Nro. 123.
- Gewirtz, S., Ball, S. J. y Bowe, R. (1995). *Markets, choice, and equity in education*. London: Open 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. Narodowski,

- Mariano y Mariana Gómez Schettini (comp.) Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social. Buenos Aires Prometeo Libros, 2008p, 101-125.
- 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>.
- Gualda, E., Corti, M y Piazza, M. (2011). *Historial: Fundación Progresar*. Universidad John F. Kennedy. Escuela de Servicio Social.
- Gutiérrez, L. H., & Romero, L. A. (1995). Sectores populares, cultura y política: Buenos Aires en la entreguerra. Editorial Sudamericana.
- Holme, J. J. (2002). Buying homes, buying schools: School choice and the social construction of school quality. *Harvard Educational Review*, 72(2), 177-206.
- Jaume (2013) "Un Estudio sobre el Incremento de la Segregación Escolar en Argentina". CEDLAS. Documento de Trabajo Nro. 143
- Jenkins, S. P., Micklewright, J., & Schnepf, S. V. (2008). Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries?. *Oxford Review of Education*, 34(1), 21-37.
- Leiras, M. (2009). Relaciones entre Estado y sociedad civil en la Argentina: un marco de análisis, en *Construyendo confianza: hacia un nuevo vínculo entre estado y sociedad civil*, Fundación CIPPEC, Buenos Aires.
- Levin, H. (1998), "Educational vouchers: Effectiveness, choice, and costs", *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 17/3, pp. 373-392, [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6688\(199822\)17:3<373::AID-PAM1>3.0.CO;2-D](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1520-6688(199822)17:3<373::AID-PAM1>3.0.CO;2-D)
- Ley 340 del Código Civil de la Nación. Boletín oficial de la Nación. 1 de enero de, 1871.
- Ley 10.579 Estatuto del docente. Boletín oficial de la provincia de Buenos Aires, 31 de diciembre, 1987.
- Ley 11.612 Provincial de Educación . Boletín oficial de la Provincia de Buenos Aires, 31 de enero, 1995.
- Ley 13.688 Provincial de Educación. Boletín oficial de la Provincia de Buenos Aires, 10 de julio, 2007.
- Ley 19.836 Fundaciones. Boletín oficial de la Nación. 15 de septiembre, 1972.
- Ley 23.576 Obligaciones negociables. Boletín oficial de la Nación. 19 junio de 1988.
- Ley 24.409 Convenciones. Boletín oficial de la Nación. 20 de diciembre de 1994.
- López, C. (1997). Cómo eligen los padres la escuela de sus hijos. El comportamiento de la demanda en el Partido de Quilmes. FLACSO.

- Lyotard, J. F. (1993) *La condición postmoderna: informe sobre el saber*, Madrid. Planeta-Agostini.
- Milton, F. (1962). *Capitalism and freedom*. University of Chicago.
- Maroy, C. (2004). *Regulation and inequalities in European education systems. Rapport de recherche*, Louvain-la-neuve, GIRSEF.
- Morduchowicz, A. (2001). *Regulación y financiamiento de la educación privada en Argentina. Draft*. Santiago: Partnership for Educational Revitalization in the Americas.
- Morduchowicz, A. (2005). *Descentralización, financiamiento y después en el sistema educativo argentino*.
- Morduchowicz, A., & Duro, L. (2007). *La inversión educativa en América Latina y el Caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos*. documento presentado en la segunda Reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), Buenos Aires, 29.
- Morduchowicz, A. (abril, 2019). *Privatización de la educación. ¿A dónde va el sistema educativo?* Presentación en seminario de la Universidad Torcuato Di Tella.
- Narodowski, M. (2002). *Monopolio estatal y elección de escuela en la Argentina*. In *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela* (pp. 129-144). Ediciones Juan Granica.
- 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. (2010). *Cuasimonopolios escolares: lo que el viento nunca se llevó*. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 29-36. Narodowski, M. y Moschetti, M. (2015) *The growth of private education in Argentina: evidence and explanations*, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45:1, 47-69.
- Narodowski, Gottau, V., & Moschetti, M. (2016). *Quasi-State monopoly of the education system and socio-economic segregation in Argentina*. *Policy Futures in Education*, 14(6), 687-700.
- Narodowski, González Rozada, Gottau y Moschetti (2015). *De Facto School Choice and Socioeconomic Segregation in Secondary Schools of Argentina*, Department of Economics Working Papers, Universidad Torcuato Di Tella, https://EconPapers.repec.org/RePEc:udt:wpecon:2015_05
- Narodowski, M., & Martínez Boom, A. (2016). *¿Por qué se expande la educación privada?: Aportes para el debate global*. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 17-26.
- Narodowski, M., & Moschetti, M. (2015). *The growth of private education in Argentina: evidence and explanations*. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(1), 47-69.

- Narodowski, M., Moschetti, M., & Gottau, V. (2017). The growth of private education in Argentina: eight paradigmatic explanations. *Cadernos de Pesquisa*, 47((164)), 414–441.
- Narodowski y Nores (2002). Socio-economic Segregation with (without) Competitive Education Policies. A Comparative Analysis of Argentina and Chile, *Comparative Education*, 38:4, 429-451, DOI: 10.1080/0305006022000030720.
- OCDE (2019). *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on PISA*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/2592c974-en>
- Olmeda, J.C. y Cardini, A. (2003). Provincia de Buenos Aires. Informe Jurisdiccional núm. 4. Proyecto “Las Provincias Educativas”. Estudio Comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 Provincias Argentinas. Buenos Aires: CIPPEC.
- 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.
- Perez Mendoza, V. (2019). *Privatización educativa: descripción y análisis del panorama argentino desde una perspectiva global* (Tesis de licenciatura). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: America’s declining social capital. In *Culture and politics* (pp. 223-234). Palgrave Macmillan, New York. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.458.8635>
- Reay, D., & Ball, S. J. (1997). Spoil for choice’: the working classes and educational markets. *Oxford Review of Education*, 23(1), 89-101.
- Reglamento general de las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires. Boletín oficial de la provincia de Buenos Aires. 26 de diciembre 2011.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Ediciones Morata.
- Scialabba, A. 2006. “Evaluación de la educación Por Parte de la opinión pública y Su Conformidad Con la Educación Pública y Privada en la Ciudad de Buenos Aires.” MA diss., Universidad de San Andrés.
- Schneider, M., & Buckley, J. (2002). What do parents want from schools? Evidence from the Internet. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(2), 133-144.
- Skelcher, C. (2005). Public-private Partnerships and Hybridity. En E. Ferlie, L. E. Lynn y C. Pollitt (Eds.), *The Oxford Handbook of Public Management* (pp. 347-370). Oxford: Oxford University Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. sage.
- Tooley, J. (1997). Choice and diversity in education: a defence. *Oxford Review of Education*, 23(1), 103-116.
- Torrendell, C. H. (2002). «School Choice»: entre la libertad de enseñanza y la libertad de mercado. *Revista Valores en la Sociedad Industrial*, 19(54), 41-60.

- UNIPE (2017). Viejas y nuevas formas de mercantilización de la educación". Seminario del Observatorio educativo de la UNIPE. Recuperado de: https://unipe.edu.ar/images/phocadownload/noticias/informe_seminario_internacional_clacso.pdf
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 4(4), 37-45.
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-277.
- Veleda (2014). Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (42). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n42.2014>.
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
- Veleda, C., Rivas, A., & Mezzadra, F. (2011). La construcción de la justicia educativa: criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. CIPPEC.
- Verger, A., Zancajo, A. y Fontdevilla, C. (2016) . “La Economía Política de la Privatización Educativa: Políticas, Tendencias y Trayectorias desde una Perspectiva Comparada” *Revista Colombiana de Educación*, N.º 70. Primer semestre de 2016, Bogotá, Colombia.
- Waslander, S., Pater, C. y Van Der Weide, M. (2010). *Markets in Education. An analytical review of empirical research on market mechanisms in education*. OECD Publishing (NJ1). <https://doi.org/10.1787/5km4pskmkr27-en>
- Wettenhall, R. (2003). The Rhetoric and Reality of Public-Private Partnerships. *Public Organization Review: A Global Journal*, 3, 77-107. <https://doi.org/10.1023/A:1023000128175>
- 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>
- Woods, P. (1992). Empowerment through Choice? Towards an Understanding of Parental Choice and School Responsiveness. *Educational Management & Administration*, 20(4), 204-211.
- Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative Research Methods*, 359-386.
- Ziegler, S. (2004). La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual (pp. 73-citation_lastpage). Buenos Aires: Manantial.
- Ziegler, S. (2007). Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense. En M. Narodowski y M. Gomez Schettinni. *Escuelas y Familias*,. Buenos Aires: Prometeo.

ANEXOS

Anexo A. Guión de entrevista a madres según tipo de gestión.

1. Información del encuentro
 - a. Espacio:
 - b. Duración:
2. Características socioeconómicas y culturales del hogar
 - a. ¿Hace cuánto tiempo vive en el barrio? ¿Cómo llegó al barrio?
 - b. ¿Cuántos hijos/as tiene en edad escolar? ¿Cómo se llaman? ¿Qué edades tienen?
 - c. ¿Actualmente está en pareja?
 - d. ¿Trabaja? ¿A qué se dedica? ¿Dónde?
 - e. ¿Recibe los beneficios de algún programa social (AUH, Servicio Alimentario Escolar)?
 - f. ¿Por qué zona del barrio vive?
 - g. ¿Qué nivel de estudios tiene?
3. Fundación Progresar
 - a. ¿Cómo conoció a la Fundación? ¿Por qué se acercó a ella?
 - b. ¿Colabora con la Fundación?
 - c. ¿Cómo accedió a la beca? ¿Hace cuánto la recibe?
 - d. ¿Conoce los otros programas que ofrece la Fundación (Préstamos para Crecer, Educación para Crecer? ¿Participas en alguno de ellos?
 - e. ¿Qué beneficios te da la Fundación?
4. Significados de la escolarización y expectativas educacionales
 - a. ¿Le parece importante que su hijo/a vaya a la escuela? ¿Por qué?
 - b. ¿Le parece importante que todos sus hijos vayan a la escuela? ¿Por qué?
 - c. ¿Hasta qué nivel educativo le gustaría que llegara su hijo/a? ¿Hasta qué nivel le parece que llegará? ¿Por qué?
5. Criterios y proceso de elección de escuela
 - a. ¿Por qué se decidió por esta escuela para su hijo/a?
 - b. ¿Consideró otras escuelas? ¿Cuáles? ¿Por qué?
 - c. ¿Todos sus hijos/as en edad escolar asisten a la misma escuela?

- d. ¿Cuánta importancia tiene la beca en la elección de Santa Ana? Es decir, ¿elegiría enviar a sus hijos/as a Santa Ana sin contar con la beca? (pregunta exclusiva para madres de gestión privada)
6. Valoración de la escuela elegida
- a. ¿Cuáles son las cosas que más le gustan?
 - b. ¿Cuáles son las que menos le gustan de la escuela?
 - c. ¿Qué opinión tiene de los docentes y el personal de la escuela?
 - d. ¿Qué le parece que la gente del barrio piensa sobre la escuela de su hijo/a?
 - e. ¿Conoce a otros padres/madres de la escuela? ¿Qué relación tiene con ellos/as?
 - f. ¿Qué valoración hace de las familias de la escuela de su hijo/a? ¿Cómo las describiría?
 - g. ¿En qué gastos incurre mensualmente asociados a la escuela? (materiales, útiles, uniforme, transporte, cooperativa) (exclusiva para madres de gestión estatal)
7. Valoración de la escuela pública y privada (sección exclusiva para madres de gestión privada)
- a. ¿Por qué eligió una escuela privada?
 - b. ¿Cree que es mejor que la escuela pública? ¿Por qué?
 - c. Además de la cuota mensual, ¿en qué otros gastos incurre mensualmente asociados a la escuela? (Materiales, útiles, uniforme, transporte)
 - d. ¿Conoce las escuelas públicas que hay en el barrio? ¿Qué opinión tiene de las escuelas públicas?