



Universidad de
SanAndrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

Elección de escuela primaria en familias de bajos ingresos.
Factores, motivaciones y lógicas de acción que influyen en la elección.

Autor Martina Dobler

Director Jason Beech

Buenos Aires Diciembre 2020

AGRADECIMIENTOS

Resulta fundamental la gratitud en cada paso que uno da y ante cada satisfacción. Para mi, haber cursado la Especialización y Maestría en Educación en la Universidad de San Andrés fue un gran logro que me ha dado una enorme gratificación. Por eso quiero agradecer a varias personas.

En primer lugar a la Dra. Angela Aisenstein por haberme recibido, abierto las puertas y permitido transitar este recorrido. Del mismo modo, agradecer a todos y a cada uno de los docentes que este estudio me facilitó conocer, personas absolutamente formadas, con una gran capacidad para transmitir conocimiento y establecer lazo con sus estudiantes. La posibilidad de aprender y acercarme a los saberes impartidos por ellos es algo que destaco desde el inicio del trayecto.

Si continúo con los agradecimientos cómo no detenerme en la persona que me acompañó desde el primer momento con calidez, amabilidad, brindándome su atención, su tiempo, transmitiendo confianza y seguridad. Ofreciendo sus conocimientos de un modo genuino y generoso. Me refiero a mi director, el Dr. Jason Beech, a quien tuve la dicha de conocer en una materia y luego elegí para orientarme y guiarme en el camino. Gracias Jason por haber estado tan presente y sostenerme con solidez en un proceso complejo como éste.

Menciono la palabra generosidad y resulta inevitable que se presente en mi mente otra persona a la que estaré siempre agradecida. Ella es la Dra. Verónica Gottau que con total predisposición me escuchó, enseñó y compartió su conocimiento, acercándome información e invitándome a pensar y reflexionar acerca de mi trabajo.

Agradezco el acompañamiento y las sugerencias de la Dra. Mercedes Di Virgilio y de la Dra. Paula Boniolo desde el comienzo del proyecto hasta su culminación.

Gracias a mis compañeros por haberme hecho pasar tan gratos momentos, por habernos divertido y compartido, generando ganas y motivación para la cursada.

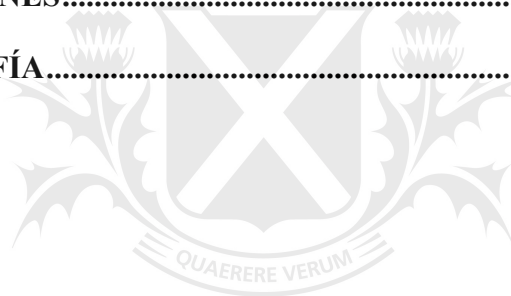
Por último, agradezco enormemente a mi familia por creer en mi de tal forma que siempre supe que aquello que me proponía lo podía lograr. El estudio, la preparación, la formación son esenciales en mi vida y ellos acompañan con verdadero afecto cada decisión que tomo. A Ani y a Héctor por su amor incondicional. A Diego, Sofi e Ivancito por estar cerca a pesar de la distancia física. A Renata por ser “mi compañera de tesis”. Y a Joan por su ayuda invaluable, por estar a mi lado cada día y por su amor y compañía que me dan paz y alegría. Gracias familia por ser mi motor y mi sostén siempre.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1.....	1
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 2.....	5
RESEÑA HISTÓRICA.....	5
Cambios en la educación argentina: de un modelo homogéneo e igualitario a la elección, la fragmentación y la segregación.	5
Introducción	5
Desarrollo.....	6
¿Por qué estudiar la elección de escuelas?.....	11
Conclusión.....	14
CAPÍTULO 3.....	16
ESTADO DEL ARTE.....	16
Introducción	16
Desarrollo.....	16
Elección de escuela en el mundo	20
Elección de escuela en Argentina	22
Conclusión.....	28
CAPÍTULO 4.....	29
MARCO TEÓRICO	29
Introducción	29
Desarrollo.....	30
Teoría del capital. Aportes de Bourdieu	30
Teorías de racionalidad	34
Una alternativa frente a la oposición de teorías:	37
Teoría de la Racionalidad limitada	37
Conclusión.....	39
CAPÍTULO 5.....	40
MARCO METODOLÓGICO.....	40
Objetivos	40

General	40
Específicos	40
Descripción de la muestra	40
Diseño metodológico	42
CAPÍTULO 6.....	43
FACTORES QUE INCIDEN EN LA ELECCIÓN DE ESCUELA. LO GEOGRÁFICO, LO ECONÓMICO, LO CULTURAL Y LO SOCIAL. SU IMPACTO EN LA DECISIÓN DE LAS FAMILIAS.....	
Introducción	43
Desarrollo.....	44
Factor geográfico	44
Escuela pública y factor geográfico	44
Escuela privada y factor geográfico.....	47
Factor económico	49
El capital económico según la teoría de Bourdieu.....	50
Factor económico y escuela privada	51
Escuelas privadas de bajo costo	52
Factor económico y escuela pública	54
Factores sociales y culturales.....	54
Conclusión.....	58
CAPÍTULO 7.....	61
MOTIVACIONES DE LAS FAMILIAS AL MOMENTO DE LA ELECCIÓN DE ESCUELA PRIMARIA PARA SUS HIJOS	
Introducción	61
Desarrollo.....	62
“Buenas compañías”	63
“Contención y cuidado”	65
“Valores”	68
“Lo religioso”	70
“Calidad educativa”	71
“Doble jornada”	74
“Prosperar. Movilidad social ascendente”	75
Conclusión.....	77

CAPÍTULO 8.....	80
LÓGICAS DE ACCIÓN DESPLEGADAS POR LOS PADRES AL	
MOMENTO DE ELEGIR ESCUELA PARA SUS HIJOS.....	80
Introducción	80
Desarrollo.....	81
Lógica de acción basada en el capital social.....	82
Lógica de acción basada en la trayectoria personal	84
Lógica de acción basada en el esquema de creencias	86
Lógica de acción basada en un saber técnico.....	88
Conclusión.....	90
CAPÍTULO 9.....	93
CONCLUSIONES.....	93
BIBLIOGRAFÍA.....	99



Universidad de
San Andrés

RESUMEN

La elección de escuela en Argentina representa un tema de importancia en investigación. Si bien en el país no existen políticas pro elección de escuela este es un fenómeno que aparece desde distintas aristas y atravesado por diversos aspectos.

Aquí nos enfocaremos en analizar la elección de escuela primaria en familias pertenecientes a sectores de bajos ingresos, puntualmente empleadas domésticas, personal de limpieza, ocupación que por sus ingresos se ubica en el segundo quintil de la población. Dichas familias atraviesan el proceso de elección de escuela en el año 2019 en AMBA.

Interesa estudiar aquellos factores que inciden en la decisión, las motivaciones que mueven a los individuos a elegir y las lógicas de acción que desarrollan para tomar la decisión. En este proceso se hace presente la racionalidad limitada por el contexto y por la subjetividad del decisor y se pone en juego el capital económico, social y cultural de cada familia.

Para cumplir con los objetivos de la investigación se realizan entrevistas semidirigidas y se analiza la decisión respecto del ámbito público y del ámbito privado.

De ahí surge que mayormente estas familias prefieren la escuela privada otorgándole a ella una mejor calidad educativa, un ámbito propicio para buenas compañías, que brinda valores, contención y continuidad. Si cuentan con los medios para solventarla, destinan el capital económico a la formación de sus hijos. Esto de alguna manera pone en evidencia las transformaciones en educación a lo largo de los años puesto que, en la Argentina de la ley 1420, la mayoría de los ciudadanos apostaba a una escuela pública, homogénea, inclusiva, mientras que en la actualidad, en gran parte del país y desde hace ya varios años, la preferencia se ubica en lo privado, mostrando una fuerte fragmentación y segregación.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, principalmente en el Área Metropolitana de Buenos Aires y otras grandes ciudades del país, se ha dado un desplazamiento de la matrícula del sector público al privado, generando una tendencia de elección de escuela privada en los sectores menos favorecidos económicamente. En un país que supo tener una educación pública caracterizada por su homogeneidad en las prácticas, se destaca hoy la elección de educación privada y la heterogeneidad en la composición de la matrícula. Desde hace ya varios años, se hacen visibles los procesos de fragmentación del sistema educativo y la segregación de las escuelas por nivel socioeconómico.

Dentro de este contexto interesa observar y analizar cómo eligen escuela primaria para sus hijos las familias pertenecientes a sectores de bajos ingresos. El interés radica en la vacancia que hay en materia de investigación respecto de este grupo dado que, generalmente, se estudia a los sectores de bajos ingresos en función de la elección de escuela pública. Importa aquí revisar la elección tanto de escuela pública como de escuela privada, y aquellas cuestiones involucradas y que, a la vez, influyen, determinan o condicionan este fenómeno.

Ya sea que opten por escuela privada o se inclinen por escuela pública, se busca comprender los factores que influyen en la elección, las motivaciones que tienen las familias de bajos ingresos y las lógicas de acción que desarrollan cuando atraviesan el proceso de elección de escuela primaria para sus hijos. Esto da lugar a los objetivos de la investigación. El objetivo general consiste en analizar los factores y las motivaciones que inciden en las lógicas de acción desplegadas por las familias con bajos ingresos que en 2019 han atravesado el proceso de elección de escuela primaria para sus hijos en el AMBA. Del objetivo general se desprenden tres objetivos específicos. Uno de ellos intenta explorar aquellos factores (geográficos, económicos, sociales, culturales) que inciden en la elección de escuela primaria por parte de familias de bajos ingresos. Otro objetivo específico pretende identificar qué motivaciones tienen las familias de bajos ingresos al momento de elegir escuela primaria para sus hijos. Por último, el tercer objetivo específico busca examinar las lógicas de acción desplegadas por familias de bajos ingresos a la hora de elegir escuela primaria para sus hijos.

Para ello se realizan catorce entrevistas semidirigidas a madres electoras de escuela, todas ellas tienen una misma ocupación: empleadas domésticas, personal de maestranza, personal de limpieza.

Varias ideas acompañan esta tesis siendo la principal aquella que indica que las familias prefieren destinar sus ingresos, aun cuando éstos sean bajos, a la educación privada, a menos que la cuestión económica represente una verdadera imposibilidad. Detrás de esta lógica de inversión de su capital económico descansaría la idea de educación privada como sinónimo de movilidad social ascendente y espacio de posibilidad para la adquisición de capital cultural y capital social, los que, por su origen, aparecen con cierta escasez. En el caso de elegir escuela pública, si es que hay una real elección allí, también se depositan expectativas acerca de la formación de los hijos. Las familias ven en la escuela, en la educación formal, el modo de salir adelante, de superarse y de acceder a los beneficios de una mejor posición en la escala social. A este pensamiento lo acompaña la lógica de racionalidad limitada según la cual los sujetos toman una decisión empleando la reflexión, la razón, pero una racionalidad que se ve limitada por cuestiones como el contexto y la propia subjetividad del elector.

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

La elección de escuela en Argentina representa un problema en sí mismo con diversas vertientes que atender, entre las que destacamos dos cuestiones en particular.

Por un lado, no existen en el país políticas públicas pro elección de escuelas, como sí es el caso de Inglaterra, Nueva Zelanda, Suecia, entre otros sistemas educativos. En este contexto educativo donde no hay políticas pro elección de escuela “la interacción social y las relaciones sociales entre padres se transforman en un mecanismo decisivo para obtener información acerca de las escuelas”. (Narodowski y Gottau, 2017: 37)

Cabe señalar que lo que sí hay son subsidios que habilitan la elección de escuela. Desde 1947, a partir de una ley nacional promulgada por Perón, en ese entonces presidente, “existen subsidios estatales a las escuelas privadas por medio de las cuales los gobiernos financian parte de los salarios de algunos docentes de escuelas”. (Narodowski, 2018: 21) En palabras del autor, este financiamiento a escuelas privadas tiene por detrás una lógica costo-eficiente “cada peso que aportan las familias para mandar a sus hijos a escuelas privadas es un peso que el Estado no gasta en ese alumno”. ¿Cómo podría el

Estado abarcar la educación de todos los estudiantes?; ¿cómo sostener esa educación gratuita y común propuesta con la crisis fiscal?

Precisamente y como segunda vertiente, desde un anclaje epistemológico, es preciso ubicar la ley 1420. El sistema educativo argentino ha sido objeto de importantes transformaciones desde sus orígenes. La ley 1420 promulgada en 1884, piedra basal, sostenía una educación gratuita, común y obligatoria. La obligatoriedad suponía la existencia de la escuela pública al alcance de todos los niños, medio para el acceso a un conjunto mínimo de conocimientos, también estipulados por ley, con una lógica de homogeneidad de las prácticas escolares que intentaba generar experiencias similares entre todos los alumnos y contribuir a crear sentidos de pertenencia. Como detallan Gasparini, Jaume, Serio y Vázquez (2011), la escuela pública fue considerada durante décadas uno de los pilares fundamentales para la cohesión social y la igualdad de oportunidades en Argentina, así también como la formación de ciudadanos, la creación de un estado nación por encima de las comunidades (criollas e inmigrantes) y la conformación de una identidad nacional. (Gvirtz y Beech, 2014) Alumnos de diferentes clases sociales tenían, a diario, un contacto directo y recibían un servicio educativo semejante. “Los perfiles de alumno que mostraban las escuelas tenían muy pocas diferencias, salvo los casos de algunos circuitos diferenciados reservados para los grupos de altos ingresos, los más favorecidos de la sociedad”. (Braslavsky, 2019) Sin embargo, a través del paso del tiempo esa homogeneidad fue reemplazándose por la diferenciación y la privatización en el ámbito de la educación.

La tesis se organiza a través de capítulos. El capítulo de reseña histórica *Cambios en la educación argentina: de un modelo homogéneo e igualitario a la elección, la fragmentación y la segregación* contextualiza y aborda las transformaciones en educación que han dado lugar a la privatización y la elección basada en las diferencias. En el capítulo correspondiente al Estado del Arte se analiza la literatura acerca de elección de escuela a nivel internacional y local. En el Marco Teórico se revisan las teorías en las que se sustenta la investigación siendo los principales exponentes la teoría de capital de Bourdieu y la teoría de racionalidad limitada de Ben Porath. El capítulo de Marco Metodológico aborda los objetivos de la investigación, tanto el general como los específicos y muestra cómo se lleva a cabo el trabajo de campo. Se conceptualiza también lo que se entiende por factores, motivaciones y lógicas de acción. Estas nociones dan lugar a los capítulos correspondientes al análisis de los datos obtenidos a través de las

entrevistas. El capítulo *Factores que inciden en la elección de escuela* aborda los factores económicos, geográficos, sociales y culturales que impactan en la elección. En el capítulo *Motivaciones de las familias al momento de elegir escuela primaria para sus hijos* se pone de manifiesto las expectativas y anhelos que los padres presentan en relación a la educación formal de sus hijos y que depositan en la elección de su escuela. El último capítulo de análisis, *Lógicas de acción desplegadas por los padres al momento de elegir escuela primaria para sus hijos*, evidencia aquellas acciones concretas que los padres elaboran y ponen en juego para tomar la decisión. El capítulo de conclusiones recupera y analiza los resultados de la investigación y articula las nociones planteadas en la tesis.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 2

RESEÑA HISTÓRICA

Cambios en la educación argentina: de un modelo homogéneo e igualitario a la elección, la fragmentación y la segregación.

Introducción

En su último libro *El colapso de la educación* (2018), Mariano Narodowski recupera el caso de la novela Jacinta Pichimahuida, La maestra que no se olvida, programa televisivo que mostraba a través del papel de la docente y de sus alumnos principalmente, una escuela pública integradora de sectores sociales. Tal parece haber sido el objetivo de la escuela como institución: ser símbolo de la igualdad, apelando a formar un ciudadano con sentido de pertenencia a su Nación. El programa emitido en los años 60 que reflejaba la escuela pública común era un espejo, en palabras de Narodowski, “bastante engañoso”.

(32)

Porque ya en los años 60, en la realidad aunque no en la TV, ese paraíso de guardapolvos blancos escolares que era el símbolo insobornable de la igualdad y la buena educación primaria que, en teoría, podía ser brindado por una escuela pública cualquiera, estaba siendo severamente cuestionado por las clases medias urbanas que empezaban a inscribir a sus hijos en escuelas privadas. (Narodowski, 2018: 32)

Algunos autores, bajo otra mirada, postulan la heterogeneidad en la composición escolar desde los comienzos. Lejos de pensar en un sistema educativo compuesto por todas las clases sociales, mencionan la formación de los miembros de clase alta argentina a través de “educación religiosa, la asistencia a internados o el estudio con las maestras inglesas”. (Gessaghi, 2016: 125) De esta manera, podría asociarse la escuela pública a las clases más bajas y medias que constituían la población en los comienzos del Estado-Nación.

Contextualizaremos en este capítulo los cambios y transformaciones en el sistema educativo argentino para situar el salto de la escuela como fuente de cohesión social a sitio privilegiado para la fragmentación y segregación de la sociedad. Ubicaremos las modificaciones en el rol del Estado, desde su monopolio en materia educativa al protagonismo del ámbito privado, lo cual dará lugar a la distinción entre escuelas públicas y privadas y la elección que llevan a cabo los padres respecto del tipo de institución para la educación escolar de sus hijos. Señalaremos también las particularidades de las

escuelas privadas de bajo costo con el fin de entender por qué en varias ocasiones las personas prefieren pagar por lo que tienen gratis.

Desarrollo

La escuela como institución, originaria de fines del siglo XIX, es caracterizada como generadora de unidad, homogeneización y destacada por la masiva incorporación de sujetos al ámbito educativo. Dos siglos después observamos diferencias.

Con la construcción del Estado-Nación, a fines del siglo XIX, y la creación de las instituciones surge la cuestión de la identidad nacional: que los individuos sientan la pertenencia, una identidad colectiva que los identifique, en una época en que el aluvión de inmigrantes influye en la constitución de la sociedad. Afirma Rizzi (2017) que la nueva nación busca dar coherencia y unidad a la amalgama de culturas que, por la propuesta de inmigración, habían arribado de distintas naciones de Europa. Estos inmigrantes traían consigo costumbres y culturas diferentes, sumadas a las ya existentes y diversas, constituidas por españoles, criollos y aborígenes. Frente a las diferencias es preciso encontrar un sentido de identidad y un ciudadano preparado para vivir en territorio con sus normas y costumbres propias.

El Estado asume un rol principal en esta tarea; “fue el Estado quien emprendió este camino en gran parte a través de la fundación de sistemas educativos modernos”. (Gvirtz y Beech, 2014: 5) La escuela también figura como una institución principal en el proceso de cohesión social, con su supremacía en lo que concierne a la educación para formar al nuevo ciudadano.

Dicho a grandes rasgos, para formar al ciudadano con identidad nacional, el Estado propicia la universalización de la instrucción básica. Por medio de leyes de educación, crea y organiza el sistema de educación pública así como regula el funcionamiento del sector educativo privado.

Dentro de un contexto sociocultural tan particular como el comentado se dicta la Ley 1420 de Educación Común, que organiza la escuela elemental de todo el país y dispone una enseñanza impartida de carácter obligatorio, gratuito, gradual. Uno de sus propósitos es el de unir las diversas culturas. Así, la escuela pública con sus roles y funciones, habría favorecido la cohesión social y brindado oportunidades respecto de la formación de los sujetos. La Argentina supo enorgullecerse por su educación pública.

En esos setenta años de fines del siglo XIX y principios del XX, se consolidó en Argentina un sistema de derecho a la educación escolar pública de la que la ciudadanía se enorgullecía y que mostraba un desempeño significativo que merecía el reconocimiento internacional. (Narodowski, 2018: 147)

En torno a la Ley 1420, piedra basal del sistema educativo nacional, aprobada el 8 de julio de 1884, después de fuertes debates en el Congreso Nacional y en la prensa, surge la problemática y el enfrentamiento entre la Iglesia y el Estado. Por un lado la Iglesia - Católica Apostólica Romana- sosteniendo la necesidad de una educación cristiana ya que desde la edad Media y Moderna era ella la que monopolizaba dicha instrucción. Dice también que al Estado, liberal, le corresponde un rol subsidiario, dado que la escuela había nacido por iniciativa de la familia y de la Iglesia. Desde la posición opuesta, el Estado manteniendo que la educación es función de él, ya que los ciudadanos habían delegado en él la atención del bien común, siendo un derecho individual pero también una necesidad social para la garantía recíproca de los derechos individuales.

En ese marco, la religión en las escuelas es el nudo del debate. Finalmente, la ley aprobada no hace mención al carácter laico de la educación pero la instrucción religiosa queda en calidad de optativa, con autorización de los padres, y dictada fuera del horario escolar.

La ley aprobada establece la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual. La obligatoriedad supone la existencia de la escuela pública al alcance de todos los niños, medio para el acceso a un conjunto mínimo de conocimientos, también estipulados por ley.

Por último, los padres están obligados a dar educación a sus hijos y, la formación de maestros, el financiamiento de las escuelas públicas y el control de la educación –privada o pública- queda en manos del Estado. No obstante, la sociedad tiene a través de los llamados distritos escolares en los que participan padres de familia, elegidos por el Consejo Nacional de Educación, la facultad de inspeccionar la calidad, higiene y cumplimiento de las leyes en las escuelas. Aparece de esta forma el Estado como promotor de la educación y transformador de las relaciones sociales en relaciones ciudadanas.

Respecto de su población, a la escuela pública tienen acceso “no solo los hijos de las familias de la oligarquía, sino y sobre todo, los hijos de las familias de clase media y de inmigrantes”. (Rizzi, 2017: 40) La escuela pública es el sitio en donde todos pueden convivir. La carga homogeneizadora trata de superar las diferencias procurando que todos manejen el código escrito como signo de igualdad y libertad.

Desde otra mirada, para autores como Gessaghi (2016), quien se ha dedicado a estudiar la educación de la clase alta argentina, la fragmentación y segregación educativa no resultan fenómenos de los últimos tiempos sino que desde la creación del Estado nación son observables. Esto se debe principalmente a la idea que asocia a las clases altas no con la escuela pública, sino con la educación religiosa, los internados y el estudio con maestras inglesas.

Gessaghi señala que basta con tener en cuenta las narraciones de las familias tradicionales que crecieron en la mitad del siglo XX para desnaturalizar la idea de “que la escuela pública argentina fue el lugar de encuentro de todos los sectores sociales hasta hace tan solo unas décadas y que, por tanto, la fragmentación actual de nuestro sistema educativo implica la ruptura del modelo de socialización vigente desde su conformación”. (Gessaghi, 2016: 133-134).

En la Argentina de 1880, con una escuela pública que logra imponerse como medio de integración de las masas inmigrantes, la actividad pedagógica de la Iglesia se aboca a la formación de “los hijos de las clases acomodadas en una red de prestigiosas instituciones”. (Gessaghi, 2016: 135) Agrega la autora que la ley 1420 no frena el impulso por crear nuevos colegios católicos; es así como muchos sectores de la élite argentina envían a sus hijos a estudiar con jesuitas o a otros institutos dirigidos por religiosas.

Aun el Colegio Nacional de Buenos Aires forma a varios jóvenes de la alta sociedad pero destacando el régimen flexible tanto del colegio como de la ley 1420. “Los exámenes libres eran habituales y concedían a las familias la posibilidad de extender la educación domiciliaria de sus hijos durante algunos años del secundario”. (Gessaghi, 2016: 135-136) La flexibilidad es lo que permite que la clase alta forme a sus hijos en colegios nacionales, públicos. Comenzar los estudios en la casa o en escuelas particulares para luego rendir los exámenes en los colegios públicos con el fin de obtener la certificación es lo que marca la integración, si así pudiera denominarse, de las familias tradicionales en el sistema educativo moderno.

Se destaca desde este abordaje que ya en esos años se fundan los colegios que hoy continúan formando a los hijos de las clases más acomodadas. Si bien la mirada de la autora es interesante e importante, se refiere a un grupo muy pequeño. Mayormente la escuela pública de la época señalada es vista y abordada como aquella que recibe a la mayoría.

Retomando la idea del rol principal del Estado en la provisión y regulación del sistema educativo, pese a su importante función coexisten junto con la educación pública las llamadas escuelas particulares.

Una época significativa respecto de la educación privada la marca el primer gobierno peronista.

Y es en este período en el que observamos una alteración significativa en el papel jugado por el Estado en la educación: el establecimiento de un sistema de subsidios estatales a la educación provista por establecimientos particulares. Fruto del espacio de poder conquistado por el nacional-catolicismo en el golpe de Estado de 1943 constituyó, simultáneamente, una forma de ampliar la oferta educativa y cumplir compromisos adquiridos con la Iglesia. Se concretó a través de medidas tales como la incorporación por decreto de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas (1943) –ratificada legalmente durante el primer gobierno del Gral. Perón (1946)– y, sobre todo, por la Ley 13.047, dictada en 1947. (Vior y Rodríguez, 2012: 94)

La Ley 13.047/47 “Estatuto del Docente Privado” inicia un nuevo período en el que la lógica del proceso de privatización se realiza, por un lado, a través de la consolidación del principio de subsidiariedad del Estado (establecido en la Constitución de 1949) y el desarrollo de un sistema de financiamiento público a las instituciones privadas; y, por otro, a través de la legitimación social y política del papel de los proveedores privados de educación en todos los niveles educativos, con un deterioro paulatino del poder fiscalizador del Estado sobre sus acciones. La evolución de este proceso, sumada a la expansión de la matrícula pública sin un aumento correlativo de las inversiones necesarias, crea las condiciones para una marcada segmentación del sistema educativo. Desde 1947 algunas escuelas privadas son parcialmente financiadas por el Estado por medio de subsidios que van directamente a la oferta de educación por parte de instituciones privadas.

El proceso de privatización en Argentina presenta una larga historia, el ritmo de crecimiento de las escuelas privadas durante los últimos años especialmente no deja de sorprender teniendo en cuenta que el país posee un sistema educativo de provisión estatal, “la educación pública es un derecho que el Estado debe garantizar y financiar”. (Narodowski, 2018: 33). ¿Por qué el fenómeno de la privatización sorprende? Porque resulta llamativo que las personas elijan pagar por lo que tienen gratis.

En los últimos años se ha registrado un crecimiento de alumnos en las escuelas privadas, mientras que las escuelas estatales comenzaron a perder a sus estudiantes. Deteniéndonos en el caso de la educación primaria, siendo el que nos convoca en este estudio, encontramos como datos recientes que “a partir del 2002/2003, el número de alumnos de la primaria pública comenzó a decrecer en forma sostenida mientras la escuela primaria privada ganaba terreno”. (Narodowski, 2018: 35) El trabajo de

Beech(2019) acerca de las políticas públicas en Argentina durante el período 2003-2015 aporta cifras concretas al respecto.

Durante el período en cuestión, en todos los niveles de la educación básica la matrícula en el sector privado creció más que en el público. La diferencia más significativa se dio en el nivel primario donde el sector privado creció 27,3%, mientras que el sector público se redujo un 11,6% (Beech, 2019: 16-17)

De acuerdo a lo trabajado por Torres (2001) el caso de la Ciudad de Buenos Aires resulta muy significativo porque sus números de participación absoluta y relativa de matriculación privada la ubican como una de las jurisdicciones de mayor 'privatización educativa' a nivel mundial.

Para Narodowski (2018), el proceso de privatización de la educación en Argentina, pese a ir en contra de los discursos en pos de la escuela pública inclusiva y gratuita, parece ser costo-efectivo para el Estado. La posibilidad de elegir escuelas, muchas de ellas accesibles económicamente por los aportes estatales que permiten una reducción de la cuota a solventar por las familias, ha permitido que se liberaran vacantes en el sector público. Posiblemente, el proceso privatizador favorezca a la inclusión de las capas medias y de los sectores vulnerables al ámbito educativo. Esto permite ver el debilitamiento del Estado, Estado que en sus inicios posibilitó el acceso a una educación pública realmente inclusiva e igualitaria mientras que en la actualidad demuestra cierta imposibilidad en dicho cometido.

“Desde una visión socio-histórica (Narodowski, 1999; Morduchowicz, 2000), la disminución de la matrícula pública estaría más bien relacionada con el rol del Estado y el ocaso de la escuela moderna- homogeneizadora, universalizante- como agente civilizador, la cual apuntaba a formar un único modelo de hombre”. (Gottau, 2014: 5)

En palabras de Narodowski (2018), los sectores sociales más vulnerables son los que cada vez más pueblan la escuela pública. ¿Y aquellos que concurren a la escuela pública también eligen? No hay en la literatura demasiada evidencia. Los que van a escuela privada eligen desde el momento en que no están tomando su vacante en escuela pública, que les corresponde gratuitamente. Muchos de los que eligen escuela pública para sus hijos lo hacen por motivos ideológicos. “Durante los últimos 30 años se observa en Argentina un importante crecimiento de la matrícula en escuelas privadas; sin embargo, muchas familias de clase media que poseen recursos para pagar escuela privada se resisten a la tendencia mayoritaria y permanecen en escuelas públicas”. (Narodowski y Gottau, 2017: 34) Pero qué sucede con las clases bajas. ¿Hay aquí verdadera elección? Esta pregunta acompañará la investigación y se intentará responder a lo largo de la misma.

Si bien en nuestro país no existen políticas públicas pro elección de escuela, observamos que las familias eligen y frente a las posibilidades pública y privada se están volcando en mayor medida a la segunda opción.

Como afirma Rizzi (2017), la privatización (el Estado que va dejando su rol de tutelar la educación, abandonando espacios de políticas públicas, apuntalando la acción privada) y la crisis en la educación han puesto a los alumnos y a las familias en una situación de relación diferente con la escuela. Las familias han adoptado una postura de clientes o dueños.

En un estudio (Narodowski, Moschetti y Gottau 2017) presentan ocho explicaciones paradigmáticas referidas a la privatización de la educación siendo ellas la privatización de la educación como un efecto del mejoramiento de los ingresos de la población, la privatización de la educación como resultado del incremento de huelgas docentes, la privatización de la educación como efecto del comportamiento de las familias que buscan mejores resultados educacionales, la privatización de la educación como consecuencia de procesos de segregación y autosegregación socioeconómica, la privatización de la educación como efecto del neoliberalismo, la publicación de las escuelas privadas, la privatización de la educación como un fenómeno cuasi espontáneo y la privatización de la educación como política de estado.

De acuerdo a numerosos estudios, muchas familias refieren a la escuela privada las razones competentes “y este mismo tipo de gestión es el que quieren elegir la mayoría de las familias”. (Gómez Schettini, 2004: 5)

¿Por qué estudiar la elección de escuelas?

Para continuar situando la privatización educativa en Argentina e intentando comprender el interés que despierta el estudio acerca de la elección de escuela, además de los subsidios y de la leyes durante el gobierno peronista, es conveniente señalar los modelos de reforma del sistema educativo que aparecieron en los años 80 en el mundo. Estos permitieron la introducción de lógicas de mercado para que las escuelas compitan por los alumnos ya que, de acuerdo a este enfoque, eso supone una mejora en el servicio. Con la demanda moviéndose libremente habría un menor sesgo de esquema monopólico. La primera cuestión tiene que ver con eso, con que para poder operar sistemas como si fuesen mercados educativos, hace falta libre elección de escuelas. Las escuelas no

deberían estar vinculadas al radio, al domicilio o limitadas por el precio para su libre elección.

Hay un segundo motivo muy importante para el estudio de la elección de escuelas y se relaciona con el rol del Estado. En la medida en que los estados modernos van perdiendo carácter monopólico y, por lo tanto, homogéneo de su oferta escolar, surge un interés por comprender los mecanismos de elección de escuela en tanto que las escuelas empiezan a ser cada vez más diferentes entre sí. Se genera a partir de los cambios señalados un conjunto de preferencias en los electores porque la oferta es más diversificada. Asimismo hay un marcado interés por estudiar el desacople cultural.

En una entrevista reciente¹, Mariano Narodowski, especialista en el tema en Argentina, comenta que en el país no hay programas de libre elección de escuela, no hay sistema de vouchers. Dentro del sector estatal, en muchas provincias, como en ciudad de Buenos Aires, el sistema de inscripción es un sistema de radio: se privilegia el domicilio, entonces la casi única posibilidad de elección que queda es la de escuela privada que tiene una limitación central que es el precio.

A la hora de tomar la decisión, el factor económico aparece indefectiblemente como determinante en la elección para los padres de sectores de bajos ingresos. Si bien valoran diferencialmente las escuelas, expresando generalmente una preferencia por las del sector privado, en la mayoría de los casos la imposibilidad de pagar una cuota mensual induce a descartar de entrada la idea de concretar esa elección para sus hijos. (Gómez Schettini, 2004: 10)

Los electores pueden elegir escuelas privadas que pueden pagar y hay una segunda reflexión que es acerca de la religión porque muchas de esas escuelas son católicas y para elegir las hay que tener una identidad respecto de ese credo.

Frente a la pregunta acerca del porqué del esfuerzo de los sectores de bajos recursos para pagar escuela privada, Narodowski ofrece dos posibles respuestas, una de carácter sociológico y otra proveniente de la economía política del fenómeno. Desde el punto de vista sociológico sostiene la percepción de la baja calidad, mal funcionamiento de las escuelas públicas, por los paros, que están cerradas, que tienen menor calidad, etc. También desde el mismo punto de vista, menciona los procesos de autosegregación: ciertos sectores sociales quieren distinguirse en términos de Bourdieu de aquellos que van a las escuelas públicas, se autosegregan. Esos son los fenómenos sociológicos.

¹ Entrevista realizada al Dr. Mariano Narodowski, doctor en Educación, maestro, profesor e investigador. Durante muchos años se ha dedicado a estudiar el fenómeno de elección de escuela en Argentina. La entrevista se llevó a cabo en la Universidad Torcuato Di Tella, en donde él da clases actualmente.

Una segunda razón, dice Narodowski, que es de la economía política del sistema educativo, es el concepto de cuasimonopolio que básicamente lo que plantea es que para que el sistema educativo en países como el nuestro se pueda expandir en función de los problemas financieros, el viejo monopolio estatal tolera la existencia de un sector diferenciado siempre que haya financiamiento privado. Entonces de esa manera puede seguir por un lado educando a los más pobres y en segundo lugar garantizando la escolarización de la enorme mayoría de la población que sino no lo podría hacer, si fuese el viejo monopolio estatal no lo podría hacer.

Denominamos a este apartado “*De un modelo homogéneo e igualitario a la elección, la fragmentación y la segregación*” porque a lo largo del escrito encontramos suficiente evidencia para señalar las modificaciones acontecidas respecto del rol de la escuela así como los cambios en la sociedad que dieron lugar a la ausencia de cohesión social planteada y fomentada en los inicios del sistema educativo argentino, tanto como a la presencia de fragmentación, segregación y autosegregación dentro de las escuelas y en la sociedad en sí misma.

Lo igual, lo homogéneo ya no figuran como características a fomentar y generar socialmente ni tampoco en el microcosmos escolar. Por el contrario, lo heterogéneo, lo diferente, lo particular son los valores destacables en la actualidad. Lo que vemos hoy es “disparidad de criterios; valoración de la diversidad; globalización”. (Rizzi, 2017: 79)

A fines del siglo XIX y principios del XX, la diversidad cultural fue considerada como una piedra en el camino de la construcción de la Nación moderna, por lo que se idearon distintos sistemas (entre ellos la escuela) para incorporar a los miembros de las distintas comunidades o culturas a la nueva ‘cultura nacional’ y se eliminó a aquellos que no estuvieron dispuestos a incorporarse de manera pacífica. Hoy en día este discurso homogeneizador y homogeneizante ya no tiene la aceptación que alguna vez tuviera. La crítica posmoderna ha instalado el discurso acerca del respeto por la diversidad en el centro de la escena académica y política y, por lo tanto, ya no se cree que las diferencias de género, etnia, clase, religión y/o cultura sean algo contra lo que haya que luchar, sino que deben respetarse ya que no existe un único estándar basado en un hombre (sic), blanco, cristiano y de clase media a partir del cual sea posible medir el ‘progreso’ de los demás. Por el contrario, se cree que a partir de la suma de las diferencias se puede obtener una sociedad mejor. (Gvirtz y Beech, 2014: 15)

Desde esta mirada, lo diverso y heterogéneo resulta superior pero qué sucede cuando las diferencias son observadas desde la lupa social y esas diferencias se traducen en fragmentación y segregación. El sistema educativo que, según muchos estudiosos, supo ser igualitario e igualador hoy es la muestra de una fuerte segmentación. Actualmente la tensión está puesta en las desigualdades sociales y se considera que el sistema educativo acompaña este proceso de desigualdad, generando procesos de exclusión social.

Tenti Fanfani (2011) sostiene que para comprender lo que sucede en el interior de las instituciones es preciso prestar atención a lo que sucede en la sociedad en general. Situamos entonces a la escuela como institución que opera como reflejo de una sociedad dividida y desigual.

Convive de esta manera un paradójico discurso a favor de la diversidad y la heterogeneidad tanto en lo social como al interior de las escuelas pero partimos aquí de la idea que, en la realidad, las aulas reúnen a sus estudiantes por características de similitud entre ellos (por capital económico, cultural, social) y el resultado de dicho fenómeno sería que “el distinto” queda afuera o, por lo menos, en el lugar reservado para él en donde “mezclarse” no es posible.

Conclusión

A través de lo expuesto hemos realizado un rápido recorrido por el sistema educativo argentino, los circuitos diferenciados, el proceso de privatización de la educación.

Han aparecido distintas miradas sobre la función homogeneizadora de la escuela en los comienzos del Estado Nación: la escuela pública de carácter inclusivo, recibiendo a todos los sectores de la sociedad por un lado; la escuela pública alojando a sectores bajos y medios, que eran quienes aun no accedían a la educación. Desde esta perspectiva, las élites recibían instrucción y educación desde antes de la escuela pública y aun con su existencia elegían otros modos para su formación.

A pesar de los distintos enfoques mencionados, encontramos indiscutible la idea de que la escuela pública, la de la ley 1420, incluyó masivamente y educó a grandes segmentos de la sociedad, resultando exitosa en sus objetivos iniciales.

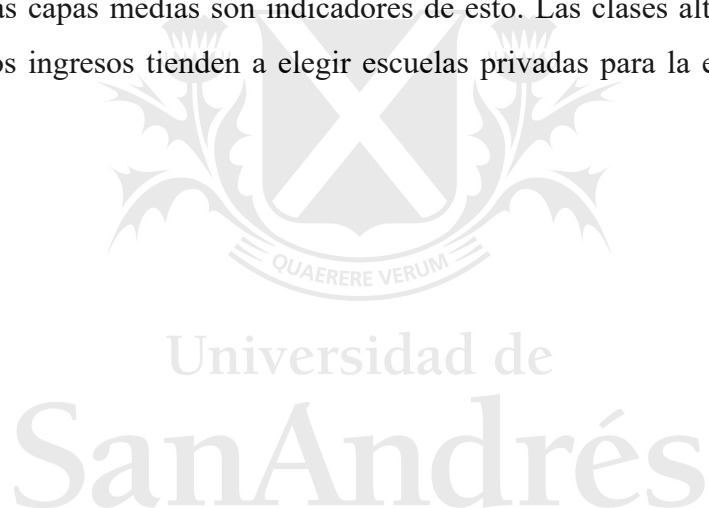
Ahora bien, algunos elementos fueron apareciendo desde estos comienzos al día de hoy para que el fenómeno de la privatización en nuestra educación haya cobrado una dimensión tan grande como plantean los estudiosos.

Respecto de los encargados de la educación nos preguntamos si se podría hablar de una tríada en el monopolio de la educación. La Iglesia en primera instancia, el Estado tomando luego el poder y finalmente el Mercado, con la posibilidad de competencia y la elección de parte de los consumidores, en este caso las familias, pese a no haber en nuestro país políticas de elección de escuela.

En cuanto a la elección, motivada por diversos factores, se observa una fuerte inclinación de parte de las familias hacia el sector privado en los últimos años, especialmente en Ciudad de Buenos Aires, pero siendo a la vez un fenómeno que acontece a lo largo y a lo ancho del país. El fenómeno de la privatización vendría acompañado entonces por una segregación, autosegregación y fragmentación del sistema educativo pero también como un aspecto social que nos identifica justamente como sociedad.

Veleda (2003) ha estudiado los mercados educativos en el contexto bonaerense y los efectos sobre la segregación social en base al comportamiento de familias de clase media frente a la elección de escuelas. La autora encuentra que los padres de clases medias-altas consideran que las más afectadas han sido las escuelas públicas, mostrando una modificación en las preferencias de las familias que anteriormente consideraban que la educación pública era superior a la privada y actualmente lo ven del modo contrario.

No solo las capas medias son indicadores de esto. Las clases altas y también los sectores de bajos ingresos tienden a elegir escuelas privadas para la educación de sus hijos.



CAPÍTULO 3

ESTADO DEL ARTE

Introducción

En esta sección se revisa la literatura internacional y local sobre la elección de escuela. Distintas investigaciones han abordado el tema desde disímiles posturas. Encontramos, por un lado, defensores de la lógica de libre elección, apelando a la libertad individual de las familias para tomar decisiones, y, por otro lado, aquellos que se posicionan en contra, afirmando que la libre elección facilita y propicia la segregación.

En Argentina no existen políticas públicas pro elección de escuela, sin embargo la cuestión de la libre elección de escuela ha sido estudiada desde diversos enfoques, principalmente desde la perspectiva del conjunto de estrategias y mecanismos desarrollados por parte de padres pertenecientes a sectores sociales medios y altos en función de la elección de escuela privada (Veleda, 2007; Del Cueto, 2007; Narodowski y Gómez Schettini, 2007; Ziegler, 2007; Gessaghi, 2016) aunque también ha sido analizada en menor medida como contratendencia, la elección de escuela pública de gestión estatal (Narodowski y Gottau, 2017). No obstante, son escasos los trabajos que intentan analizar los procesos de elección de escuela en los sectores más vulnerables. (Gómez Schettini, 2004; Judzik y Moschetti, 2016) Ubicándonos en esta vacancia analizaremos el fenómeno mencionado.

Desarrollo

En la literatura internacional mucho aparece acerca de la cuestión de la elección de escuelas. El debate se ha centrado fundamentalmente en las variantes particulares del movimiento conocido como school choice pero los orígenes de la idea de libre elección escolar pueden rastrearse tiempo atrás. Entre fines del siglo XIX y comienzos del XX la Iglesia Católica había desarrollado una doctrina de libertad de enseñanza y aprendizaje en respuesta al avance y consolidación de los sistemas educativos nacionales de tendencias monopólicas y laicistas. (Torrendell, 2002: 44) Esta doctrina reclamaba el derecho de las familias para elegir la educación de los hijos y exigía al Estado un rol subsidiario que asegurara, por vía del financiamiento público a la oferta, la diversidad de propuestas educativas. Sin embargo, a diferencia de los planteamientos que han orientado

y orientan el debate más reciente sobre la libertad de elección escolar, esta doctrina ha estado ubicada en el cristianismo y directamente ajena del dominio de los mercados.

En la actualidad, pensar en términos de elección de escuela no implica únicamente la aplicación de políticas públicas. Se trata de un concepto amplio que ha dado lugar a estudios vinculados con diversos temas relativos a los procesos de segregación socioeconómica (Gorard, 1999), la posición de las familias como consumidores (Ball, Bowe y Gerwitz, 1995; Wilkins, 2010) y la conformación de identidades culturales en la educación (Cucchiara y Horvat, 2014a), entre otros.

La libre elección de escuela es un fenómeno que se hace visible tanto en países en los que hay políticas explícitas pro-elección, a saber, Estados Unidos, Inglaterra, Nueva Zelanda, Chile (Whitty y Edwards, 1998) como en otros países donde no las hay, tal es el caso de Argentina.

Para los defensores de las lógicas de mercado educativo, las políticas relacionadas están fuertemente vinculadas al derecho a elegir escuela, la no intervención del Estado y/o la defensa de un estado mínimo. (Kahlenberg, 2003) Esta dimensión concentra estudios que tienden a proponer medidas de política educativa promercado y la conformación de un cuasi mercado educativo (Bowles y Gintis, 2002; Hoxby, 2003) como forma de mejorar la eficiencia, la equidad y la calidad de la educación.

Existe cierta tendencia del liberalismo económico en el mundo, según el cual el aparato educativo es el único lugar en el que no se puso en marcha la reforma del Estado y la vía para modernizarlo es mayor participación del sector privado e introducción de criterios de competencia. Las políticas sustentadas en estas ideas apuntan a una mayor autonomía y libertad de elección de los padres. Es preciso mencionar entre sus representantes a Milton Friedman quien planteó la libre elección de escuela a través de un sistema de vouchers, siendo un proyecto de vales o cheques.

Si la educación en un centro público cuesta 2000 euros por alumno, la administración otorga un vale al padre 2000 euros. Hasta ahora, un padre que llevaba a su hijo a la escuela privada, paga por la escuela privada y por la pública a través de impuestos. Si a continuación, el padre decide seguir llevándolo a la privada, dispondrá de 2000 euros para gastar en la educación de sus hijos. Además, los centros tendrán alumnos según su competencia. Otro aspecto importante es no limitar la elección del centro a su distrito o municipio sino a donde el alumno sea aceptado por el colegio. En esta línea, el centro público tendrá mayor independencia financiera para gestionar sus recursos ya que los que reciba vendrán mayoritariamente de los cheques que los padres otorguen por educar a sus hijos en ese colegio. (Friedman, 1980: 20)

Los vouchers posibilitan que ciudadanos independientemente de su estatus socioeconómico reaccionen positivamente al incentivo de elegir escuelas de la mejor calidad. Desde esta lógica, si la demanda está correctamente informada, no hay razón para

esperar reacciones irracionales. Los padres actúan como electores racionales de escuela cuando disponen de toda la información necesaria para tomar sus decisiones.

Las escuelas *chárter* y el *voucher* educativo son dos iniciativas para la educación primaria y media que surgieron con fuerza en Estados Unidos durante los años 80. Ni educación pública ni educación privada, en ambos casos, combinan los fondos públicos con la gestión por parte del sector privado.

En las escuelas *chárter*, el Estado proporciona los recursos para el funcionamiento de una escuela, que será gestionada por la sociedad, puede ser una organización civil, un grupo con intereses religiosos, étnicos o pedagógicos específicos. Las autoridades del colegio establecen tanto el currículum como el sistema de enseñanza y organizan cómo administrar los fondos: cuánto destinarán a salarios, a mantenimiento, a administración. Narodowski (1999) dice acerca de las escuelas *charter*:

Una escuela *charter* es el producto de un acuerdo entre el Estado y un grupo de educadores para llevar adelante una escuela pública y gratuita de acuerdo al proyecto educativo de estos educadores y la comunidad y mediante un mecanismo organizacional basado en la autogestión pedagógica y administrativa. Desde el punto de vista financiero, las escuelas *charter* siguen manteniendo un financiamiento completo por parte del Estado; es decir, dependen de los fondos públicos para su subsistencia, y poseen la misma capacidad de buscar *sponsors* externos que las escuelas públicas tradicionales, pero con un importante margen para el manejo autónomo de los recursos. (Narodowski, 1999: 2)

Destaca también este autor que los defensores del movimiento *charter* (Nathan, 1998; Cicioni, 1999) ubican tres características que hacen que muchos de los defensores de escuelas públicas se vuelquen sobre ellas. La escuela *charter* consiste en una renovación de la escuela pública tradicional; en segundo lugar, supone que la mayor autonomía pedagógica generó un incremento en el potencial docente y un aumento en las posibilidades de impactar sobre la mejoría de la calidad educativa. En tercer lugar, las escuelas *charter* implican un mayor respeto por las diferentes culturas.

Las escuelas *charter* son sostenidas por dinero público pero no requieren seguir las mismas reglas y regulaciones que aplican a las escuelas tradicionales públicas. (Delaney, 2008)

En cuanto al *voucher* educativo, el Estado hace un cálculo estimativo de la inversión por alumno, y en vez de distribuir esos fondos a través de la administración pública, se lo entrega a la familia del alumno, para que ellos mismos administren cómo será el gasto en educación.

El sistema de vales prima ante todo la competencia entre centros y esto llevaría a su apertura o desaparición según las decisiones de los consumidores, los padres pensando en sus hijos, y estos se abrirían o cerrarían según el servicio que dieran. Unos años más

tarde Chubb y Moe (1991) continúan con esta idea. Estos autores resultan fundamentales para entender la lógica de los mercados educativos.

Bonal (2017) expone que durante las últimas décadas ha habido un gran protagonismo de las políticas educativas centradas en la demanda para mejorar el acceso y las condiciones de escolarización de los pobres. Entre ellas, las políticas de voucher o bono escolar han desempeñado un papel destacado. “Una de las tendencias observables en las reformas de las políticas educativas la simboliza el paso de formas de intervención fundamentalmente basadas en la oferta escolar hacia formas de incentivación de la demanda”. (Bonal, 2017: 48).

Posiciones como la del Banco Mundial (2005) señalan que las intervenciones basadas en la demanda resultan medios estratégicos para el empoderamiento de las personas y se las ayuda de ese modo a tomar las mejores decisiones. Lejos de considerar a los pobres como un grupo social que debe ser atendido por servidores públicos, muchas veces irresponsables, las intervenciones centradas en la demanda los considerarían como personas que tienen el poder y la capacidad de decidir sobre sus inversiones futuras.

De acuerdo a lo expresado por Moschetti (2018), cuando en algunos países comenzaron a implementarse programas de vouchers y escuelas charter en niveles nacionales o subnacionales, surgió el interés por indagar en los criterios que las familias consideraban al momento de efectuar la elección en los casos en que efectivamente decidieran optar por una escuela distinta de la que les fuera asignada originalmente por zona de residencia. En su investigación el autor encuentra conveniente distinguir entre aquellas investigaciones que se han preguntado por los criterios en que las familias reparan en el momento de elegir escuela, desde una mirada más tradicional de la elección como un proceso racional, y las que conciben a la elección escolar como un proceso contextualizado social, política y culturalmente.

Los críticos de la elección escolar subrayan el hecho de que las posibilidades reales de elección disponibles para diferentes segmentos de la población son muy distintas. Algunos autores, como Ball y Youdell (2008), afirman que la mencionada educación de mercado refuerza el círculo vicioso de la desigualdad, porque escoge con criterios de rentabilidad privada a los alumnos. Al segregar a los alumnos en capas educativas, contribuye a diferenciar las clases sociales y los territorios.

Existen evidencias sobre los diferentes patrones de elección usados por los diferentes segmentos sociales de la población (Ball, 2003; Waslander, Pater y van der Weide 2010). Los padres con educación superior tienen más posibilidades de elección y

tienden a estar mejor informados que los menos educados, que se supone que manejen menos información y se enfrenten a mayores restricciones de elección debido a barreras económicas o culturales. La elección de escuela puede así distinguirse entre “padres calificados, semi-calificados o desconectados”. (Gewirtz; Ball; Bowe, 1995: 24).

Las familias asignan una relevancia dispar a los criterios académicos, situacionales y organizacionales. La elección pensada desde la lógica racional tendría sus límites y esto tiene que ver con que “la presunción de racionalidad neoclásica de los actores prescinde de la necesidad de comprender sus comportamientos en diálogo con las circunstancias sociales y disposiciones individuales que dotan de sentido a sus prácticas y modos de nombrar”. (Moschetti, 2018: 58) Las familias clasifican los criterios de manera diferente dado que influye en esto el contexto de la elección y el contexto socio-histórico de los propios electores en tanto individuos y miembros de familias y grupos sociales (Bell, 2009: 45). Influyen también los circuitos de información disponibles en el proceso de elección y las formas situadas de decodificación de esa información.

La libre elección de escuela es un tema controversial, con posiciones encontradas. Sus defensores y también sus opositores la analizan desde distintas ópticas como hemos expuesto. A continuación describiremos la elección de escuela en el mundo y particularmente en Argentina.

Elección de escuela en el mundo

Estados Unidos es el país que origina gran parte de las ideas acerca de la libre elección de escuela y otros países las resignifican, cada uno teniendo en cuenta su historia y acuerdos entre actores intervinientes.

En Chile, por ejemplo, las reformas promercado han adquirido centralidad en los últimos 40 años y se llevan a cabo en un contexto político disputado, cuyo origen se remonta a 1981 durante la dictadura de Pinochet. (Gottau, 2020) Las lógicas de mercado operan como motor de la educación chilena, que toman en cuenta la privatización, libre elección de las familias y financiamiento público universal vía vouchers. Investigaciones en este país enuncian un cambio en el panorama educativo en las últimas tres décadas “como consecuencia de la promoción y parcial adopción de políticas de mercado en el campo educacional. Si bien no existe una versión única de estas políticas, en lo esencial ellas incluyen la competencia entre escuelas por captar las preferencias de las familias, la

privatización o desregulación del servicio educacional, y la elección de escuela por parte de las familias”. (Bellei, 2015)

A partir de un estudio sobre la literatura del tema, se ubica una ligazón estrecha entre elección de escuela y estructura de clases, señalando especialmente a “las clases medias que encuentran en la elección escolar un vehículo de separación de los sectores populares.” (Orellana, Caviedes, Belles y Contreras, 2018: 4) Las clases populares figuran como las más perjudicadas. “La elección de escuela se presenta como un proceso menos controlado y mucho más constreñido para ellas.” (6)

Varias investigaciones señalan que, en general, las escuelas públicas gratuitas son asociadas a los estudiantes más pobres, conflictivos y peligrosos del sistema educacional chileno. (Córdoba, 2014; Kosunen y Carrasco, 2016; Gubbins, 2013; Navarro Navarro, 2004; Hernández y Raczynski, 2015) Las familias de clase media o media baja ven en la función de protección social de la escuela privada subvencionada la posibilidad de escapar de una situación, prefieren las escuelas que cobran algún arancel porque perciben en ellas un imperativo para alejarse de sectores sociales estigmatizados. (Canales, Bellei y Orellana, 2016)

Así como hemos expuesto posturas críticas sobre el caso chileno que muestran el problema de las inequidades y segregación que generan las políticas de elección aparecen otras miradas que ubican a las políticas de elección como la solución a dicho problema.

En este contexto aparecen investigaciones como las de Bell (2009) en Estados Unidos, quien asegura que “a través del país, niños pobres y niños de color están ‘atrapados’ en escuelas inferiores. Muchos son asignados a escuelas de barrios que están mal financiadas y tienen a los docentes con menos experiencia. A menudo no cuentan con transporte que les permitiría dejar esas escuelas de barrio”. (Bell, 2009: 191) Una potencial solución a este problema es la elección de los padres. Incrementar la elección de los padres permitiría a estas familias escapar y seleccionar mejores escuelas para sus hijos. Este movimiento mejorará la equidad dándole a los niños pobres y a los niños de color acceso a educación de calidad. Los niños ya no estarán atrapados. La teoría de la elección de escuela descansa en la idea que el conjunto de escuelas desde el que los padres eligen debe tener por lo menos algunas buenas escuelas. Si los padres solo pueden elegir entre malas escuelas sus hijos seguirán atrapados en inferioridad de condiciones. La autora toma como objeto de investigación a la elección preguntando qué escuelas están presentes en la elección de los padres, qué procesos realizan los padres para construir ese conjunto de elecciones y finalmente qué factores atañen a la construcción de la elección.

De esta investigación se obtienen 102 diferentes razones al momento de elegir de escuela que son agrupadas en seis categorías: holística, académica, social, lógica, administrativa y 'otras'.

Bell ubica la importancia de la geografía en la elección de escuelas. Utilizando dos concepciones acerca de geografía, espacio y lugar, investiga cómo y cuándo ésta afecta en el pensamiento de los padres. “Desde la extensa literatura sobre la elección de los padres, sabemos que prefieren escuelas que estén convenientemente localizadas”. (Bell, 2009: 496) De allí surge que en Detroit, ciudad en la que se lleva a cabo el estudio, los padres prefieren escuelas que se ubiquen de manera conveniente geográficamente.

En países como Francia la libertad de elegir escuela solo existe en el sector privado; en el público, cada alumno debe ir a la escuela que le corresponde según su domicilio.

En el estudio realizado por Langouët y Léger (1997) en el que estudian la elección de las familias por educación pública o privada en tres regiones de Francia (Paris, Reims y Nantes), se muestra, por un lado, que se han producido cambios en la opinión de las familias que aceptan hoy las subvenciones estatales a la educación privada mientras que antes eran rechazadas, y por el otro, que la educación privada no compite con la pública sino que se presenta como complementaria. Los autores utilizan una encuesta para recabar datos acerca de los motivos de la elección de la escuela, las trayectorias escolares de los distintos hijos de una misma familia. Estos datos son cruzados por el nivel de estudios de los padres y sus profesiones. Además, se establece una relación entre la trayectoria escolar de los hijos y la de sus padres. Entre las conclusiones más relevantes presentadas por los investigadores es posible destacar que cerca del 49% de las familias utilizan total o parcialmente el sector privado, desprendiéndose así que el sector privado estaría en igualdad de condiciones que el público ya que cerca de la mitad de las familias han usado el sector privado por lo menos para uno de sus hijos.

Elección de escuela en Argentina

En términos sistémicos, el argentino es un sistema de elección de escuelas “sin vouchers”. (Narodowski y Nores, 2003) No hay subsidios a la demanda, vía reintegros o a través de programas de cupones o vouchers, ni tampoco existen muchas experiencias de escuelas charter. Sí existen mecanismos estatales de financiación de la oferta para algunas escuelas privadas, destinados a solventar total o parcialmente solo el salario de los docentes que cumplen tareas en el marco de los planes de estudio oficiales

(Narodowski, et al., 2017) Se trata de un modelo que no estimula explícitamente la elección de escuelas pero que en su dinámica cuasimonopólica precisa que los sectores con capacidad de elección y recursos económicos, no se “queden” en la escuela pública y “salgan” al sector privado. Los cuasimonopolios estatales comenzarían a abrir un sistema de salida hacia las escuelas privadas de proporciones crecientes en relación con el sistema total, en algunos casos por medio de la utilización de financiación pública, fuera esta en forma directa a través de subsidios o indirecta a través de exenciones impositivas. (Narodowski y Andrada, 2004)

El concepto de salida, ya mencionado en el párrafo anterior, fue acuñado por Hirschman (1970). En la elección de un servicio educativo, buscando respuesta a sus demandas, los padres se enfrentan a dos opciones posibles: “la voz” (*voice*) o “la salida” (*exit*). La “voz” haría referencia a demandar una mejor instrucción a través de la participación política y la exigencia de políticas públicas, y “la salida”, a cambiar a los hijos a escuelas consideradas de mejor calidad. Para Hirschman la opción por “la salida”, que en este caso sería cambiarse de escuela u optar por escuelas privadas o por escuelas públicas categorizadas como “escuelas modelos” o “para hijos de profesionales”, produce un deterioro en la calidad de lo público, en tanto que “la voz” es fundamental para mantener la calidad.

Gottau (2020) plantea que en nuestro país la oferta educativa se divide a grandes rasgos en dos sectores: estatal y privado. Dentro del sector estatal, cada niño tiene derecho a una vacante de acuerdo a su zona de residencia pero en la práctica su implementación irregular genera un sistema de elección de escuela de facto o por default que opera dentro de los límites del sector estatal. (Narodowski y Andrada, 2000; Narodowski, Nores y Andrada 2002) A su vez, las familias pueden optar por educar a sus hijos en el sector privado, decisión que queda sujeta al capital económico familiar de afrontar el costo del arancel escolar, o sujeto al capital social o cultural en los términos propuestos por Bourdieu en tanto puedan gestionar una beca o reducción del arancel. Señala Gottau que para el caso de Argentina, la libre elección de escuela privada marca una contradicción con el ‘gran relato’ de la escuela pública argentina pensada para garantizar el progreso de la Nación Argentina, relato que (Lyotard, 1993) pareciera hoy en día haber caído en descrédito o perdido su legitimidad para dar soluciones a las necesidades educativas del presente.

Si bien existe una serie de trabajos que parten del supuesto que son principalmente los sectores medios y altos quienes eligen, emerge en las últimas décadas una nueva

tendencia de elección de escuela privada por parte de sectores vulnerables. En las grandes ciudades del país, se ha dado un desplazamiento de la escuela pública a la privada en los sectores de clase baja. “En zonas de mayor concentración económica y alta densidad poblacional, las escuelas privadas alcanzaron un gran desarrollo. Este es el caso de los partidos del conurbano bonaerense, la Ciudad de Buenos Aires o algunas de las grandes ciudades del país”. (Mercadé Mac Kion, 2011)

Con el objetivo de identificar las variables que inciden en la elección de escuela, las motivaciones para dicha elección y el grado de satisfacción presentado, López (2002) realiza su investigación acerca del comportamiento de las familias ante la elección de escuelas y micro-mercados educativos. Para ello, lleva adelante una encuesta en 391 hogares del Partido de Quilmes con hijos cursando la EGB y define como electores de escuela a quienes envían a sus hijos a escuelas privadas y no electores a los que los mandan a escuelas públicas. Sus conclusiones más relevantes muestran que quienes tienden a elegir escuela privada poseen mayores niveles educativos y se desempeñan en las ocupaciones más calificadas. Los no electores presentan un mayor porcentaje (35%) de intención de cambiar a sus hijos de escuela. En cambio, solo el 12% de los padres que mandan a sus hijos a escuelas privadas desean cambiarlos de colegio. Por último, existe un alto grado de conformidad con la calidad educativa independientemente del tipo de establecimiento, público o privado.

Otra investigación que indaga las razones que guían los procesos de elección escolar de las familias de sectores de bajos ingresos es la de Gomez Schettini (2004). En este caso, considera a las familias que viven en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y cuyos hijos asisten a escuelas primarias públicas y privadas. La autora realizó quince entrevistas en profundidad. Se indagó a las familias sobre los criterios ideales para la elección de una escuela, es decir, aquellos que consideraran más importantes al momento de elegir un colegio sin relacionarlos con su propia experiencia personal o sus posibilidades. Entre las razones que aparecieron con más frecuencia se mencionan la enseñanza, la calidad educativa y los contenidos curriculares de la escuela. Otra razón mencionada es el buen vínculo de la escuela con las familias y con los alumnos. Las escuelas privadas aparecen con una mejor imagen que las escuelas públicas. Cuando se pregunta a las familias las razones por las cuales eligieron la escuela a la que mandan a sus hijos, la mayoría, en el caso de las escuelas públicas, valora en primer lugar la cercanía, en segundo lugar la existencia de comedor en la escuela, luego la enseñanza de computación o inglés y por último la calidad educativa de la escuela. Para los electores

del sector privado, predominan las razones pedagógicas y de socialización. A estos dos factores, le sigue la cercanía. A la hora de tomar la decisión, el factor económico aparece como determinante en la elección para los padres de sectores de bajos ingresos. Si bien expresan generalmente una preferencia por las escuelas del sector privado, en la mayoría de los casos la imposibilidad de pagar una cuota mensual los lleva a descartar de entrada la idea de concretar esa elección para sus hijos. Los padres que envían a sus hijos a colegios privados confesionales cuentan con escasos recursos financieros pero optan por educación privada. Motiva su decisión el signo de pertenencia y distinción que significa para los padres el acceso a un círculo privilegiado. Para ello recurren a las becas. De acuerdo con las conclusiones del trabajo, la variedad de criterios de elección se vincula con la posesión de un capital cultural de los padres y las familias. Las oportunidades escolares estarían sujetas, según la autora, a los recursos económicos, culturales y sociales de cada familia, sin dejar de lado cuestiones materiales tales como cercanía, el comedor o el transporte.

Otro tema al que se le ha prestado atención es el de la segregación socioeconómica en el sistema educativo. Narodowski (2000) identifica aquellos grupos que tienen capacidad de elegir escuelas, y aquellos otros que no tienen ninguna oportunidad de hacerlo. Entre los que pueden elegir, distingue a su vez dos grupos de electores:

Unos respaldan su decisión en su capacidad económica (directa o indirecta) mientras que otros la respaldan básicamente en su capacidad de presión política y en formas de transgresión a las reglas de la burocracia estatal. El primer grupo se expresa en la elección de escuelas y la toma del servicio educativo en el sector privado, mientras que el segundo grupo desarrolla su capacidad de elección en el sector público. (Narodowski, 2000: 9).

Dentro del primer grupo de electores también existe una diferenciación entre quienes pueden sostener económicamente su elección contratando directamente el servicio escolar privado; y quienes optan por escuelas privadas que cuentan con apoyo financiero del Estado, generalmente católicas.

Veleda (2003) investiga el comportamiento de las familias frente a la elección de escuela en dos partidos del conurbano bonaerense (General San Martín y Vicente López). Busca estudiar el comportamiento de las familias frente a la elección de escuela. Entre los principales hallazgos del estudio se ubica la fuerte relación entre la oferta educativa y las características socio-económicas de la población. De acuerdo a la zona de residencia, las posibilidades de acceso a la educación difieren. Las propias escuelas colaborarían en la segregación: las más demandadas tienden a seleccionar su población en función de criterios sociales y escolares. Para la mayoría de los sectores empobrecidos de la clase

media, frente a la imposibilidad de optar por una privada, la escuela pública sería una elección por defecto.

En su investigación sobre motivos de elección de escuela en familias de todos los sectores sociales de la Ciudad de Buenos Aires, Scialabba (2006) observa que las evaluaciones más críticas de las familias están dirigidas hacia la educación en su conjunto en Argentina y las más positivas hacia la educación privada. El 47,5% de la población encuestada consideraba que la calidad de la educación en la Ciudad es “muy buena” o “buena”, el 37,6% “regular” y el 12,6% cree que la calidad de la educación en la Ciudad de Buenos Aires es “mala” o “muy mala”. La autora sostiene que los sectores más desfavorecidos en términos socioeconómicos o de presión institucional pierden la posibilidad de elegir la educación que desean para sus hijos y solo pueden ir a la escuela pública. En relación a la percepción de calidad, solo aquellas familias cuyos hijos asisten a la escuela pública evalúan a esta última como mejor que la educación privada y, contrariamente, de los padres cuyos hijos asisten a escuela privada, el mayor porcentaje considera que la escuela pública ha empeorado o se ha mantenido igual desde la época en que ellos iban a la escuela.

Respecto de las elecciones y la fragmentación, Tiramonti (2007) analiza los sentidos atribuidos a la escuela desde una perspectiva socio-histórica. La representación de la escuela como medio de ascenso social a comienzos del siglo XX tiene su anclaje en la construcción de la escuela primaria y secundaria como dispositivo de regulación y de selección y construcción de la diferencia respectivamente. Está presente la idea de una mayor educación escolar para obtener salarios más altos y un mayor nivel de desarrollo económico. La escuela a su vez ha sido atravesada por el mandato de contención. Tiramonti muestra un campo educativo fragmentado y el proceso de elección de escuelas ya no como resultado de un cálculo racional de costo-beneficio. Según la autora, los valores y creencias que conforman una determinada representación de la realidad serían elementos determinantes al momento de la elección por lo que la elección de escuelas se enmarca dentro de un proceso más general de reforzamiento de la pertenencia cultural y no necesariamente de una decisión basada en variables económicas. Familias que se encuentran dentro del mismo nivel socio-económico hacen elecciones diferentes. La autora menciona algunas valoraciones: lo público representado en términos de resistencia a la mercantilización de la educación; lo público entendido como única opción de acceso a la educación; lo público como lugar donde se valora el saber y el peso de las tradiciones familiares a la hora de elegir una escuela. La

fragmentación planteada por Tiramonti estaría determinada por la pertenencia a cada grupo socio-cultural, el cual no se limita al nivel socioeconómico o de clase. Así, cada grupo demanda valores y saberes a la escuela de acuerdo a su representación del mundo.

Como se ha ido mostrando a través de las diferentes posiciones surgen críticas, tal es el caso de Tenti Fanfani (2011) que atribuye a la privatización la fragmentación de sistemas educativos.

“La disminución de la matrícula pública estaría más bien relacionada con el rol de estado y el ocaso de la escuela moderna –homogeneizadora, universalizante- como agente civilizador, la cual apuntaba a formar un único modelo de hombre”. (Gottau, 2014: 5)

Un estudio reciente (Beech, 2019) muestra que en Argentina, en todos los niveles de la educación básica, la matrícula en el sector privado creció más que en el público y que la tendencia general a nivel nacional se manifiesta de modos muy diferentes en cada provincia. Según el autor, mientras que la matrícula en el subsistema privado es del 29% a nivel nacional, en la Ciudad de Buenos Aires es de 51% y en el conurbano de Buenos Aires es de 40%. Córdoba (33%) y Santa Fé (29,5%) están cerca del promedio nacional. En los casos de Chaco, Formosa y La Rioja la matrícula en escuelas privadas es cercana al 10% del total. Esto refleja lo que ya en el año 2000 Mariano Narodowski y Milagros Nores afirmaban. Mencionaban los autores que, de acuerdo con el Ministerio de Cultura y Educación, aproximadamente un 25% de los alumnos de la Argentina asistían a escuelas privadas con distritos en los que la matrícula privada era mucho mayor. Concluían por ese entonces que los sectores sociales más pobres de la población son los que tienden a quedarse en el sistema educativo público.

¿Pero entonces qué ocurre en el caso de las familias con menor capital social, cultural y económico que apuestan a la educación privada para sus hijos? La idea presente en esta investigación establece que los padres de sectores populares eligen escuelas privadas motivados por algunas posibles razones que tendrían que ver con el desprestigio en los últimos años de la escuela pública y la búsqueda de inclusión cultural a través del acceso al conocimiento como capital. “Como el conocimiento es un capital (riqueza que produce riqueza) quienes no lo poseen en cantidad suficiente quedan excluidos de otros bienes sociales tan estratégicos como la integración social, la capacidad expresiva y productiva, la riqueza y el poder. De este modo el círculo se cierra: la desigualdad y la exclusión social son al mismo tiempo causa y consecuencia de la exclusión cultural”. (Tenti Fanfani, 2011) Perseguidos por este temor, los padres invierten parte de sus ingresos en la formación de sus hijos.

Conclusión

Luego de la revisión de la literatura acerca del tema podemos concluir que el concepto de elección de escuela se aborda desde dos líneas principales de investigación. La primera responde a estudios que tienden a proponer medidas de política educativa pro mercado como forma de mejorar la eficiencia, la equidad y la calidad de la educación fomentando la introducción de regulaciones de mercado en un sistema educativo (y la conformación de un cuasi mercado educativo). Esta línea que se centra en el trabajo de Chubb y Moe (1991) tuvo su apogeo histórico entre los años ochenta y noventa del siglo XX con las reformas educativas pro choice en Inglaterra y Gales, Nueva Zelanda, Chile.

La segunda posición responde a estudios que, más allá de mostrarse a favor o en contra de mecanismos de mercado en la educación, no ubican su interés principalmente en lo político-institucional sino en mecanismos de elección de escuelas por parte de las familias; son investigaciones que indagan aspectos sociológicos y antropológicos. Siguiendo esta línea, van Zanten (2007) trata el proceso de elección de la escuela por parte de los padres desde la perspectiva de la reflexividad de los actores. En su estudio hace hincapié en las dimensiones de recolección y acceso a la información, análisis de las causas de los problemas de las escuelas públicas en los barrios, marcado por intereses personales y el análisis de las consecuencias de elección de escuelas, el cual muestra la tensión entre la elección como responsabilidad individual y el bien común. La autora destaca la importancia de tener en cuenta la capacidad de razonamiento de los padres a fin de poder construir modelos interpretativos más amplios y generar un espacio para la democracia deliberativa. En esta línea se ubica nuestra investigación.

CAPÍTULO 4

MARCO TEÓRICO

Introducción

Del Estado de la cuestión ha surgido la idea que dentro del grupo de autores que trabaja el tema de elección de escuela están aquellos defensores de la lógica de mercado y quienes la critican. Del lado de los defensores, la elección de escuelas posibilita la eficacia, la eficiencia y la igualdad. Del lado contrario, los críticos expresan que no todos los grupos tienen las mismas posibilidades al momento de elegir escuela y por lo tanto la libre elección de escuela podría aumentar las desigualdades.

A su vez se establecen otras dos líneas principales de investigación. La primera, del lado de los defensores de la lógica de mercado, responde a estudios que tienden a proponer medidas de política educativa pro mercado como forma de mejorar la eficiencia, la equidad y la calidad de la educación fomentando la introducción de regulaciones de mercado en un sistema educativo. La segunda línea responde a estudios que, independientemente de mostrarse a favor o en contra de la lógica de mercado, no ubican su interés principalmente en lo político-institucional sino en mecanismos de elección de escuelas por parte de las familias; son investigaciones que indagan aspectos sociológicos y antropológicos.

Para llevar adelante nuestra investigación nos posicionamos en la segunda línea. Nos interesa identificar el modo en que los padres eligen escuela. ¿Qué elementos intervienen en la elección?; ¿cuáles son los factores, las motivaciones y las acciones concretas que desarrollan cuando eligen?; ¿cuán racionales son los sujetos a la hora de elegir escuela para sus hijos?; ¿todos los padres eligen siguiendo un mismo proceso? Estas preguntas guían y acompañan el escrito. Para explorarlas elegimos el abordaje desde la teoría de Pierre Bourdieu acerca de los distintos tipos de capital y la teoría de la racionalidad limitada de Ben Porath.

Comprender la noción de tipos de capital nos orienta al momento de pensar en aquellos factores que influyen en la elección de los padres: lo económico, lo social, lo cultural. Por otro lado, la racionalidad limitada resulta el enfoque adecuado para identificar las motivaciones y las lógicas de acción que desarrollan estas familias cuando eligen escuela para sus hijos. No obstante esta distinción, en la práctica vemos que ambas

teorías se interrelacionan, es decir, el capital y la racionalidad limitada aparecen todo el tiempo a través del pensamiento y la conducta de los sujetos entrevistados.

Desarrollo

Teoría del capital. Aportes de Bourdieu

Abordar la investigación desde la teoría del capital del sociólogo francés Pierre Bourdieu responde a la idea de inversión que realizan las familias a través de la educación de sus hijos. En general, su teoría es utilizada en trabajos que analizan la elección de escuela de sectores socioeconómicos medios y medios altos y emplean el marco conceptual de reproducción cultural provisto por el autor para explicar la tendencia a la reproducción dentro de los procesos de elección. Aquí la emplearemos para el abordaje de los sectores más vulnerables que no apuntan a reproducir sino más bien a mejorar y acrecentar el capital en el proceso de decisión.

Para comprender esto es conveniente en principio definir el concepto de capital, tal como lo elabora Bourdieu. Lo define como “trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o incorporada”. (Bourdieu, 2001: 131) El capital es una fuerza inherente a las estructuras objetivas y subjetivas, pero también es un principio fundamental de las regularidades internas del mundo social. La acumulación del capital, dice Bourdieu, requiere tiempo, tanto en su forma objetivada o interiorizada. Puede producir beneficios, reproducirse a si mismo, crecer. Bourdieu distingue al capital de tres maneras, ubicando capital económico, cultural y social. Estos diferentes tipos se distribuyen, en un momento determinado de tiempo, de acuerdo a la estructura inmanente del mundo social “esto es, a la totalidad de las fuerzas que le son inherentes, y mediante las cuales se determina el funcionamiento duradero de la realidad social y se deciden las oportunidades de éxito de las prácticas”. (Bourdieu, 2011: 133)

Como señalábamos, el autor distingue al capital de tres maneras. El capital económico es convertible en dinero e institucionalizado en forma de derechos de propiedad. Por su parte, el capital cultural que se presenta de tres maneras: incorporado – disposiciones duraderas del organismo-, objetivado –cuadros, libros, diccionarios- e institucionalizado –títulos académicos-. Por último, el capital social, vinculado con la pertenencia a un grupo, a una red, es un capital de obligaciones y relaciones sociales que resulta convertible, bajo ciertas condiciones, en capital económico y puede ser

institucionalizado en formas de títulos nobiliarios. A propósito de esto último señalamos que lo interesante de la teoría del capital es la convertibilidad: un capital puede convertirse en otro.

Arrancar la noción de capital de su dimensión económica para reconocer que puede adoptar varias formas e incluso transformarse en otra especie, es el punto de partida para la explicación de las sociedades altamente diferenciadas. Por ejemplo, quien invierte su dinero en una escuela privada para la educación de sus hijos lo que está haciendo es reconvertir su capital económico en capital cultural, en sus dimensiones incorporadas e institucionalizadas, y en ocasiones también en capital social por la pertenencia a un grupo selecto.

“El capital hace que los juegos de intercambio de la vida social, en especial de la vida económica, no discurren como simples juegos de azar en los que en todo momento es posible la sorpresa”. (Bourdieu, 2001: 131) Contrariamente al juego de la ruleta mediante el cual una partida puede beneficiar al jugador, mientras que en la siguiente ese jugador puede perder y otro ganar, dando cuenta de una situación imaginaria de igualdad perfecta de oportunidades, “el capital es una fuerza inscrita en la objetividad de las cosas que determina que no todo sea igualmente posible e imposible”. (132)

La distribución de distintos tipos de capital corresponde a la estructura del mundo social y esto determina el éxito en las prácticas dentro de la realidad social, en palabras de Bourdieu. La posesión de capital determina la posición en el espacio social.

De estas cuestiones surge la decisión de enmarcar nuestra investigación dentro de esta teoría. Entendemos que las familias, en este caso las pertenecientes a sectores de bajos ingresos, procuran que sus hijos logren acrecentar los distintos tipos de capital a través de la educación formal. Al elegir escuela se ponen en juego los capitales disponibles y aquellos que se quieren alcanzar. Con escaso capital económico (sueldos bajos, trabajos en negro, vivienda de alquiler), muchas de estas familias lo invierten en escuela privada. Otras no, las que optan por pública, dada la incapacidad de solventar ese gasto. Tanto un grupo como el otro piensa en el capital social y cultural que la escuela proveerá a sus hijos y en el capital disponible para invertir.

Decíamos anteriormente que el capital cultural se manifiesta de tres maneras: incorporado –disposiciones duraderas del organismo-, objetivado –cuadros, libros, diccionarios- e institucionalizado –títulos académicos.

Respecto del capital cultural incorporado, este se encuentra fundamentalmente ligado al cuerpo y a la interiorización (incorporación), proceso que lleva tiempo. Y se

trata de un tiempo que debe ser invertido personalmente por el inversor, es decir, no se delega. Si bien es un proceso que está ligado a quien lo lleva a cabo, la familia también ocupa un rol fundamental en dicha incorporación. “La educación primaria en la familia, que puede revestir un valor positivo, como tiempo ganado y adelantado, o bien un factor negativo, como tiempo perdido”. (Bourdieu, 2001: 139-140) Además de la inversión de tiempo, requiere de una inversión de afán socialmente constituido, el afán de saber. El capital cultural se concibe como capital simbólico y la posesión de un gran capital cultural es vista como algo especial, que conlleva posteriores beneficios. Logra conquistar el prestigio de la propiedad innata con los méritos de la adquisición.

La posesión de un gran capital cultural es concebida como ‘algo especial’, que por tanto sirve de base para ulteriores beneficios materiales y simbólicos. Quien dispone de una competencia cultural determinada, por ejemplo, saber leer en un mundo de analfabetos, obtiene debido a su posición en la estructura de distribución del capital cultural un valor de escasez que puede reportarle beneficios adicionales. (Bourdieu, 2001: 142)

El capital cultural objetivado, esto es escritos, pinturas, monumentos, instrumentos, etc., puede ser apropiado “o bien materialmente, lo que presupone capital económico, o bien simbólicamente, lo que presupone capital cultural”. (Bourdieu, 2001: 144) Para la apropiación hace falta capital cultural incorporado, capacidades culturales que permitan disfrutar de una pintura o utilizar una máquina, como sugiere el autor.

En cuanto al capital cultural institucionalizado, el título académico confiere a su portador un valor legalmente garantizado. Bourdieu establece una diferencia entre el capital cultural del autodidacta, que está siempre sujeto a la carga de su demostración, y el capital cultural académicamente sancionado y garantizado mediante títulos.

A través del título escolar o académico se confiere reconocimiento institucional al capital cultural poseído por una persona determinada. Esto permite, entre otras cosas, comparar a los poseedores del título e incluso intercambiarlos. (Bourdieu, 2001: 147)

Agrega el autor que como el título es producto de una conversión de capital económico en capital cultural “la determinación del valor cultural del poseedor de un título, respecto de otros, se encuentra ligada indisolublemente al valor dinerario por el cual puede canjearse a dicho poseedor en el mercado laboral”. (Bourdieu, 2001: 147) De esta manera vemos cómo los distintos tipos de capitales entran en interacción para beneficiar a quienes los poseen y desfavorecer a los que no acceden a ellos.

Sabemos que la acumulación de capital cultural desde la más temprana infancia solo tiene lugar en aquellas familias poseedoras de un capital cultural tan sólido que hace que todo el periodo de socialización lo sea a su vez de acumulación. De donde se sigue que la transmisión de capital cultural es sin duda la forma mejor disimulada de transmisión hereditaria de capital. (Bourdieu, 2001: 143)

Bourdieu sostiene que el sistema de enseñanza, como instrumento de reproducción, cobra importancia y el mercado de títulos sociales, que otorga legitimación para acceder a las posiciones más codiciadas, se unifica.

Los estudiantes más favorecidos no deben sólo a su medio de origen hábitos, entrenamiento y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un “buen gusto” cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente. (Bourdieu y Passeron, 2009: 32)

Afirma que el hecho de que el rendimiento escolar de la acción educativa depende en gran medida del capital cultural previamente invertido por la familia y que el rendimiento social y económico de la titulación académica depende del capital social, igualmente heredado, que pueda ser movilizado para respaldarla.

Para quienes heredan gran caudal de capital, en cualquiera de sus formas, no habría demasiados cuestionamientos ni inquietudes. En cambio, los poseedores de menos capital, los que lo tienen que construir, ponen en juego sus decisiones, como ser elegir escuela, depositando en los hijos las expectativas de un futuro mejor. El acceso a la cultura, la posesión de un título, son las formas que ellos conciben para alcanzar la movilidad social ascendente.

En cuanto al capital social, constituido por la posesión de una red duradera de relaciones de conocimiento y reconocimiento mutuos, da cuenta de la pertenencia a una familia, clase, clan o incluso, dice Bourdieu, a un colegio. El grupo se reproduce a través del reconocimiento y existen límites que los miembros deben cuidar para que el intercambio continúe siendo legítimo así como también deben regular las condiciones de acceso. “El trabajo de relacionarse es parte integrante del capital social, como lo es también la disposición (adquirida) para apropiarse y mantener esa competencia específica”. (Bourdieu, 2001: 153)

Es posible pensar que los padres entrevistados se interesan por las relaciones que sus hijos construirán al interior de la escuela, por eso el capital social sería un elemento clave al momento de la elección.

Brunner (2003) afirma que el éxito del aprendizaje depende de factores sociales que básicamente se resumen en los diferentes tipos de capital (cultural, económico, simbólico, social, afectivo) que las familias están en condiciones de invertir en la educación de sus hijos.

De acuerdo con la teoría planteada, las familias entrevistadas en esta investigación utilizan el capital disponible para invertir y a través de sus elección acerca de escuela primaria para sus hijos buscan el capital a obtener, acrecentarlo, en sus tres formas, ya

sea económico, social o cultural. A esta teoría se la articula con los factores que influyen en la elección de escuela. Hemos llamado factores a los elementos que actúan como condicionantes para la obtención de un resultado, esto es el aspecto económico, las relaciones sociales y la búsqueda de cultura que aparecen en la investigación y están en consonancia con los tipos de capital de Bourdieu. Los factores son parte de la elección de escuela. ¿La distancia entre la escuela y la casa es un factor al momento de elegir?; ¿es importante revisar quiénes concurren a tal escuela y en base a eso elegirla como primera opción para la formación de los hijos?; ¿es la cuota determinante para decidir qué escuela es la elegida? Éstos y otros factores vinculados con los distintos tipos de capital que se ponen en juego serán analizados a partir del material de las entrevistas hechas a madres.

La teoría sobre el capital no es la única que acompaña el trabajo. Observamos también que cuando las familias eligen pensando en estos factores, y también guiados por sus motivaciones y llevando a cabo lógicas de acción para tomar la decisión, lo hacen empleando cierta racionalidad, una racionalidad que no es exacta, precisa ni calculable, sino que aparece con ciertos límites como es el contexto y la subjetividad propia del elector. El aspecto señalado se ubica dentro de la teoría de racionalidad limitada que explicaremos en los siguientes párrafos.

Teorías de racionalidad

Para introducirnos en tema debemos realizar un pequeño recorrido por algunas ideas. Respecto de la racionalidad involucrada en esa elección ubicamos dos posiciones muy diferentes entre sí.

¿Cómo pueden ser explicadas las diferencias en la elección de escuela? Los modelos explicativos dominantes de la relación entre origen de clase y resultados de clase en educación han sido los culturalistas, desde las teorías de privación cultural hasta aquellas sobre reproducción cultural. Un reto radical recientemente hecho se basa en la Teoría de Acción Racional (o Elección Racional) (Hatcher, 1998: 9)

Desde una lógica eficientista, la Teoría de la Acción Racional descansa en los supuestos de utilitarismo, costo-beneficio, probabilidad de éxito. De acuerdo con lo planteado por Hatcher, en este modelo las personas se comportan de acuerdo a sus intereses, intentando maximizar la utilidad de sus decisiones. Las decisiones sobre el progreso en educación están hechas sobre la base de cálculos sobre costos, beneficios y probabilidades de éxito de varias opciones.

¿Cómo se aplicó la teoría al campo de la educación? Afirma Hatcher que la Teoría de la Acción Racional fue originalmente aplicada en el contexto educativo por Boudon,

(1974) como una alternativa a las explicaciones culturalistas sobre los efectos ‘secundarios’ de la clase social; en otras palabras, otros efectos que la inicial distribución de las habilidades diferenciadas por clases a través de las familias.

Un modelo más teórico de Teoría de la Acción Racional, aplicado a educación, fue recientemente elaborado por Goldthorpe (1996), una figura líder en la sociología de clases.

Según Goldthorpe (2010) la teoría de la acción racional “se centra en el modo en que los actores llegan a elegir determinados cursos de acción para perseguir sus metas, utilizando los recursos de los que disponen y adaptándose a las oportunidades y constricciones características de su situación”.

Goldthorpe define las metas de clase en términos económicos, estatus de empleo e ingresos. Propone un modelo de dos clases de empleados: “por un lado, la clase de servicio o salariado, compuesta principalmente de empleados profesionales y directivos y, por otro lado, la clase obrera, formada por receptores de un salario en ocupaciones rutinarias principalmente manuales”. (Goldthorpe, 2010: 287)

Según el autor, las familias de clase de servicio son más propensas a alentar a sus hijos a ser parte de educación más alta. Para las familias en posiciones menos aventajadas, menos ambiciosas, las opciones de educación mantendrían la posición de clase estable y podrían proveer la posibilidad de movilidad social.

Boudon cree que las elecciones en cuestión dependen de las evaluaciones que hacen los hijos y sus padres de los costes y beneficios y las probabilidades de éxito de las diferentes opciones que tienen. Afirma luego que surge una estratificación adicional del logro educativo como resultado de la evaluación de las opciones más ambiciosas, que tienden a ser menos favorables cuanto menos ventajosa es la posición de clase desde las que se consideran y mayor, por tanto, el nivel relativo de aspiraciones que entrañan. (Goldthorpe, 2010: 293)

Goldthorpe señala la existencia de la estructura de clases y las diversas instituciones educativas con sus distintos tipos de educación que conducen a la elección por parte de los sujetos. Por un lado, se supone la existencia de una estructura de clases, esto es una estructura de posiciones que se definen por las relaciones en los mercados laborales y las unidades de producción. Y, además, hay que suponer que las clases están en alguna medida ordenadas jerárquicamente en esa estructura por los recursos asociados a las posiciones que comprende y a la deseabilidad general de esas posiciones. Por otro lado, se supone la existencia de un sistema educativo: un conjunto de instituciones educativas que define las diversas opciones abiertas a los individuos en las sucesivas fases de sus trayectorias educativas. “Este sistema debe poseer una estructura diversificada que proporcione opciones no sólo entre una cantidad mayor o menor de educación, sino

también entre diferentes tipos de educación, algo que implica que los individuos hacen elecciones en ciertos puntos de ramificación que ya no podrán modificar, al menos sin costes”. (Goldthorpe, 2010: 308)

Las críticas a este modelo giran en torno a la racionalidad presente en la elección.

Devine afirma de plano que los individuos “no calculan los costes y beneficios de los diversos cursos de acción”, en otros lugares está muy bien dispuesta a admitir que los padres de clase media “pagan y compran el éxito educativo” de sus hijos optando por escuelas privadas o asegurándose de que “asisten a las mejores escuelas del sistema público” (1998; cf. también 2004)- lo que ciertamente no son cursos de acción que los padres elijan al margen de sus costes y beneficios-. Y esta cuestión surge con más claridad aún cuando Hatcher (1998: 13-15), en un análisis de las decisiones educativas que se hacen “en la vida real”, admite que entre las clases medias estas decisiones se toman principalmente haciendo una “elección racional”, es decir, algún tipo de evaluación coste-beneficio, y con la intención de conservar la posición de clase de los hijos; pero luego señala que en la clase obrera estas decisiones tienden a no seguir la guía de la razón salvo cuando los jóvenes y sus padres tienen aspiraciones de movilidad ascendente hacia posiciones de clase media. (Goldthorpe, 2010: 345)

Aparecen así ciertas inconsistencias del modelo de acción racional. Las críticas apuntan principalmente a que en ningún momento esta teoría se pregunta porqué unos actores han de actuar racionalmente y otros no. O, más concretamente, “por qué se supone que los jóvenes de clase obrera y sus padres tienen desventaja no solo en los recursos – como, en realidad, es el caso- sino en su capacidad para aplicar los recursos que tienen a lograr eficazmente sus objetivos”. (Goldthorpe, 2010: 345)

Hatcher (1998) afirma que una mirada distinta tiene como protagonistas a los jóvenes de clase obrera y sus padres que aspiran a los destinos de la clase media. Ellos hacen elecciones racionales, pero sobre la base de aspiraciones que contradicen los cálculos de Teoría de la Acción Racional.

Aquí tenemos ejemplos de jóvenes y sus padres de la misma clase social con orientaciones educativas muy diferentes. Estas diferencias intra clases no pueden ser contabilizadas por TAR, ya que la relación costo-beneficio-probabilidad debería ser el mismo para todos ellos. Si las diferencias intra clases no pueden ser explicadas por las diferencias en las ecuaciones de ‘elección racional’, deben ser productos de metas y aspiraciones que no responden únicamente a términos económicos. (Hatcher, 1998: 15)

La teoría de la acción racional se sostiene en términos económicos sin aparentes márgenes de error ni posibilidad de emergentes que obstaculicen la lógica racional. Sin embargo, los críticos del modelo encuentran en la experiencia motivos suficientes para rechazar el hermetismo de la teoría.

Dice Hatcher que el error de la teoría mencionada es contraponer la elección racional a la cultura, en vez de verla como un elemento más dentro de un repertorio formado culturalmente. ¿Es la elección producto de una razón sin matices ni variables? Desde otra posición desarrollaremos el concepto.

Una alternativa frente a la oposición de teorías:

Teoría de la Racionalidad limitada

Hasta aquí hemos expuesto la teoría de la acción racional con sus principales exponentes y algunas críticas a la eficiencia del modelo. Aparece la teoría de racionalidad limitada que será nuestro marco de referencia para el presente trabajo. “La racionalidad limitada (Ben Porath, 2009) podría ser vista como una alternativa a estas dos posiciones opuestas en el debate sobre elección de escuela, así como un camino para construir un puente entre ellas”. (Bonal, 2017: 4)

La racionalidad limitada es una idea propuesta por Simon (1979) la cual expresa que las personas difieren tanto en oportunidades disponibles como en deseos, influenciados por factores de su entorno. Cuando un individuo debe decidir, influyen en él tanto los deseos que posee como las oportunidades que él cree poseer. No es seguro que esas creencias sean correctas: es posible que el individuo no sea consciente de algunas oportunidades que en realidad le son viables o, puede creer que le son propicias ciertas oportunidades que en realidad no lo son, por lo tanto no puede garantizarse que elegirá la mejor alternativa. (Elster, 1990) Esto conlleva que las personas son solo parcialmente racionales. Tal como lo plantea Simon (1986), en los procesos de toma de decisiones es prácticamente imposible considerar todas las opciones; los agentes electores recurren a heurísticas y atajos y no necesariamente optan por la mejor opción; usan su propia experiencia para construir expectativas y dejan de buscar una vez que la solución se acerca a sus expectativas (Gottau, 2020). El modelo planteado por Simon se centra en el individuo y en el comportamiento que satisface. Si bien aborda la complejidad de las situaciones no indaga acerca de cuánta de esa complejidad es percibida por el decisor. Para esta investigación tomaremos como marco teórico la teoría de racionalidad limitada desde Ben Porath (2012) que tiene en cuenta los factores y circunstancias presentes en la elección. Para el autor esos factores tienen que ver con el contexto, la subjetividad y la aversión al riesgo. Nos centraremos en los dos primeros a los fines de abordar nuestro tema.

De acuerdo a lo expuesto, la racionalidad es limitada desde dos direcciones: desde el entorno del decisor, ya que no tiene acceso a la información perfecta, ni a la certidumbre e influyen en él factores exógenos como la cultura, las organizaciones en las que está inmerso y desde el proceso mental del decisor pues este no tiene ni la estructura perfecta de preferencias, ni la capacidad completa de cálculo, y le afectan factores como

la experiencia, la memoria, la percepción, las creencias y la sensibilidad personal. La teoría de la racionalidad limitada, no asume al decisor como un ser no racional, sino un ser que trata de ser racional con lo que tiene.

No nos inclinamos por una acción racional, netamente instrumental, sino que pensamos al sujeto como lo propone la teoría de racionalidad limitada, en relación al contexto. No somos seres enteramente racionales a la hora de elegir.

La racionalidad limitada tiene en cuenta el factor cultural; aquí ya no estamos ante la lógica de índole utilitarista de teoría de acción racional sino que nos encontramos frente a una mirada que considera el contexto y, en consonancia con la teoría de Bourdieu, un contexto que contempla desigualdades en la distribución de los recursos. Dichos recursos refieren a las tres formas de capital ya mencionadas.

La posición que ocupa un sujeto en un espacio social es la resultante de la combinación de las diversas formas de capital que posee y de la estructura de la sociedad en la cual se desenvuelve. Mientras que la TAR resta importancia a la influencia de los factores culturales en los procesos de toma de decisiones, el enfoque reproductivista deja un vacío explicativo en lo relativo al abanico posible de estrategias racionales en la toma de decisiones. (Gottau, 2020)

Presentar los distintos enfoques sobre la racionalidad implicada en la elección de los sujetos nos permite tomar cierta posición al momento de pensar las motivaciones y las lógicas de acción que desarrollan las familias cuando eligen escuela para la formación de sus hijos. ¿Qué motiva a estos padres?, ¿cuáles son sus expectativas?, cómo hacen para elegir?, ¿desde qué lugar?, ¿bajo qué acciones?

Las motivaciones podrían mencionarse como aquello que impulsa a un individuo a llevar a cabo acciones y a mantener firme su conducta hasta lograr cumplir todos los objetivos planteados. De aquí podríamos pensar que detrás de las acciones que implementan los padres se encuentra un motor, un punto de partida, vinculado también con los distintos tipos de capital que lleva a tomar las decisiones correspondientes.

Las lógicas de acción son aquellas acciones que sirven para llegar a una meta. Podrían pensarse como las estrategias. No se emplea aquí este concepto porque la estrategia supone que los agentes sean totalmente conscientes de los efectos de sus elecciones o que actúen sobre la base de un cálculo racional-instrumental ideal de costos, medios y beneficios y justamente en nuestra investigación pensamos a los sujetos bajo la lógica de la racionalidad limitada.

Señalamos que tanto las motivaciones como las acciones implementadas por los padres tendrían sus limitaciones, de acuerdo con el contexto al que ellos pertenecen y en relación a sus subjetividades, y que éstas se vincularían con los distintos tipos de capital

que posean o no las familias. Las acciones y decisiones no seguirían una lógica eficientista pura. Si bien el capital influye y muchas veces condiciona es preciso destacar que la limitación no responde únicamente a su acumulación; desde la teoría expuesta el proceso es complejo y para todos. “La racionalidad limitada considera que las habilidades de libertad y elección racional son limitadas para todos, no solo para las clases más bajas”. (Bonal, 2017: 4)

Conclusión

Hemos visto a través del marco teórico cómo se posicionan los sujetos que entrevistamos. Analizamos qué es lo que sucede en el caso de las familias que, generalmente por su origen, no disponen de un gran caudal de los capitales mencionados pero que entienden que la posesión de ellos los ubica de manera beneficiada en la escala social. Aquellos padres que por su historia se han visto privados de esos capitales buscan que sus hijos accedan a ellos, especialmente al capital cultural y al capital social. Y el ámbito en que realizan su búsqueda es la escuela, como espacio de formación y educación formal. La importancia de los títulos y de las relaciones sociales, lleva a los padres que disponen de un capital económico bajo a su inversión para la obtención de esos requisitos. Este es el caso de los padres electores de escuela privada. Quienes optan por la escuela pública, ya sea por una cuestión económica o por una cuestión de ideología, también esperan que la escuela provea a sus hijos de ciertos recursos y los aleje de algunos contextos que no han sido elegidos pero de los que inevitablemente forman parte. Estos anhelos, expectativas, todo aquello que ponen a la balanza a la hora de elegir lo hacen utilizando una racionalidad, racionalidad que no es exacta, que no responde a un cálculo matemático, sino que se ve afectada por el contexto y por la propia subjetividad de cada uno.

La racionalidad tiene limitaciones en el contexto y dentro de ese contexto el límite se ubica en relación al capital que posee el sujeto, siguiendo el concepto de Bourdieu, desde la Sociología, a modo de articulación entre las dos teorías elegidas. Si el capital económico es un límite en sí mismo la familia no podrá elegir algo que requiera disponer de ese tipo de capital. Las familias tienen en cuenta todas estas consideraciones por lo que concluimos que los padres llevan adelante un proceso reflexivo y complejo cuando eligen escuela para sus hijos.

CAPÍTULO 5

MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se exponen los objetivos, la descripción de la muestra y la metodología a implementar en nuestra investigación. En primer lugar se presenta el objetivo general y los objetivos específicos. Luego se analiza la muestra y se desarrolla la herramienta metodológica a utilizar para responder a los objetivos planteados.

Objetivos

General

-Analizar los factores y las motivaciones que inciden en las lógicas de acción desplegadas por las familias con bajos ingresos que en 2019 han atravesado el proceso de elección de escuela primaria para sus hijos en el AMBA.

Específicos

-Explorar aquellos factores (geográficos, económicos, sociales, culturales) que inciden en la elección de escuela primaria por parte de familias de bajos ingresos.

-Identificar qué motivaciones tienen las familias de bajos ingresos al momento de elegir escuela primaria para sus hijos.

-Examinar las lógicas de acción desplegadas por familias de bajos ingresos a la hora de elegir escuela primaria para sus hijos.

Descripción de la muestra

Desde un comienzo se ha pensado en investigar qué sucede en las familias de bajos ingresos cuando eligen escuela primaria para sus hijos. Si bien las clases media y alta han sido muy estudiadas en dicho aspecto, no es este el caso de las clases más bajas, dado que son pocos los estudios que analizan la elección de escuela en los estratos sociales más bajos y, por otro lado, los datos indican que en estos grupos sociales la migración de la escuela pública a la privada ha crecido notablemente en los últimos años.

El foco se ha puesto en aquellas personas que tienen una ocupación pero que perciben un salario bajo. Para poder delimitar la población se ha recortado por quintiles

de ingreso y dentro de esta categorización se eligió al segundo quintil (INDEC, 2020). Aquí es preciso aclarar qué se entiende por quintil. Un quintil representa el 20%, o un quinto, del número total de individuos de una población determinada. Puesto que un quintil representa una quinta parte de una población, hay cinco quintiles en cualquier población dada. El término quintil significa un quinto y los quintiles se usan frecuentemente para representar nivel de ingreso familiar. Se obtienen al ordenar la población, por ejemplo, en un país o región determinados, desde el individuo más pobre al más rico, en la práctica se usan familias, y luego dividir esa población en cinco partes iguales. A los quintiles generalmente se les asigna el nombre Q1, Q2, Q3, Q4 y Q5. El 20% de los individuos más pobres representa el primer quintil, es decir, Q1, el siguiente 20% en nivel de pobreza representa el segundo quintil o Q2, y así sucesivamente, hasta el 20% más rico que representa el quinto quintil o Q5. Para hacer un recorte más preciso y mantener cierta regularidad entre los participantes se eligió dentro de este quintil al empleo doméstico.

Una vez elegida la población se comenzó a armar la muestra de acuerdo al muestreo de bola de nieve. En este tipo de muestra, que se categoriza como en cadena o por redes, “se identifican participantes clave y se agregan a la muestra, se les pregunta si conocen a otras personas que puedan proporcionar datos más amplios, y una vez contactados, los incluimos también”. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010:398)

Si bien el tema de género no ha sido considerado de manera explícita, todas las entrevistadas son mujeres. En total la muestra es de catorce personas, cantidad determinada por la saturación teórica y la redundancia, es decir, cuando se empiezan a escuchar las mismas respuestas se decide cerrar la muestra. “Saturación significa que ninguna información adicional se hallará por la cual el sociólogo pueda desarrollar propiedades de la categoría”. (Glasser & Strauss, 1969:8)

De las catorce entrevistadas, siete son casadas, seis son madres solteras y una convive con su pareja. Diez de ellas están eligiendo escuela para su hijo o hija menor, es decir que ya han elegido anteriormente escuela para sus hijos mayores. Las cuatro restantes eligen escuela para sus hijos mayores. Todas las entrevistadas son empleadas domésticas, tres de ellas trabajan como maestranza en escuela privada, una además de empleada doméstica es cuidadora de adultos mayores y una también trabaja en un kiosco. Nueve de las entrevistadas viven en el Gran Buenos Aires y cinco en Ciudad de Buenos Aires. Del total, ocho tienen casa propia, cinco alquilan y a una de ellas le dan un

departamento porque su marido es encargado de edificio. Respecto de los estudios de las entrevistadas, seis de ellas tienen el nivel Primario incompleto, cuatro con nivel Secundario incompleto, dos tienen nivel Secundario completo y dos cuentan con carreras de nivel Superior. En cuanto a la elección de escuela para sus hijos, seis eligen escuela privada y ocho resuelven mandar a sus hijos a escuela pública. De las seis que optan por privada todas hacen una elección, seguras y convencidas de aquello que eligen, en cambio, de las ocho que se inclinan por escuela pública la mayoría lo hace por falta de dinero para solventar escuela privada y solo una elige pública por convicción, descartando la privada aun si contara con medios económicos para afrontar ese gasto.

Diseño metodológico

Se utiliza en esta investigación la entrevista como método de recolección de datos. Al momento de realizarla se aclara a cada entrevistada el anonimato, los fines, el contexto y un consentimiento informado a partir del cual dan su aprobación para la publicación de los datos proporcionados. La entrevista es semidirigida ya que alterna preguntas concretas y estructuradas con preguntas abiertas, para que cada entrevistada se exprese y desarrolle sus perspectivas. Este tipo de entrevista permite un dinamismo, un diálogo, una interacción y las mismas respuestas dan lugar a preguntas que posiblemente no estuvieran pensadas de antemano. No obstante, las preguntas estructuradas orientan la conversación y la dirigen hacia aquellos temas que al entrevistador le interesa tocar y averiguar. Resulta fundamental que las entrevistadas se sientan cómodas, a gusto y con confianza para responder. Se buscan lugares neutrales para llevar a cabo las entrevistas y se desarrolla una escucha activa, sin prejuicios. Las entrevistas, luego de efectuadas, se desgraban, codifican y se utiliza la información que arrojan para los posteriores capítulos de análisis.

CAPÍTULO 6

FACTORES QUE INCIDEN EN LA ELECCIÓN DE ESCUELA. LO GEOGRÁFICO, LO ECONÓMICO, LO CULTURAL Y LO SOCIAL. SU IMPACTO EN LA DECISIÓN DE LAS FAMILIAS

Introducción

En esta sección analizaremos el primero de los objetivos específicos de la investigación a partir del estudio cualitativo, en base a entrevistas semidirigidas a las familias de bajos ingresos que en el año 2019 realizaron la elección de escuela para sus hijos. Este primer objetivo específico apunta al abordaje de factores que inciden en dicha elección.

Podríamos definir a los factores como los elementos que actúan como condicionantes para la obtención de un resultado.

Cuando se toman decisiones existen factores que intervienen y tienen influencia en esa decisión. Las familias al momento de elegir escuela para sus hijos ponen en la balanza esos factores. Al hablar de factores aludimos a aquellos que aparecen en las entrevistas siendo lo geográfico, lo económico, lo cultural y lo social. ¿Es un condicionante la cercanía de la escuela respecto del hogar?, ¿están dispuestas las familias a alejarse y en ocasiones pagar un transporte para facilitar el acceso? ¿Impacta la economía de las familias cuando eligen escuela?, ¿son los bienes materiales facilitadores u obstáculos cuando se toma la decisión? ¿Cómo intervienen los lazos, las relaciones en esa toma de decisión?, ¿se pone en juego el acceso a la cultura de los padres, o su carencia, cuando eligen escuela para sus hijos?

Teniendo en cuenta los estudios realizados sobre el tema y a partir de los relatos de las entrevistadas para esta investigación y las relaciones establecidas con los autores propuestos en el marco teórico, se mostrará el vínculo entre los factores mencionados y el proceso de decisión sobre escuela para sus hijos, cómo esos factores influyen en la elección. A su vez se diferenciará teniendo en cuenta lo que ocurre en el ámbito público y lo que sucede en el ámbito privado. Tomaremos especialmente los aportes del sociólogo francés Pierre Bourdieu.

Las elecciones educativas pueden poner en juego recursos personales, prioridades y estrategias para acceder a un determinado tipo de escuela, ya que independientemente del nivel de ingresos que se perciba la educación otorga beneficios a largo plazo. (Bourdieu, 2001).

Desarrollo

Factor geográfico

La distancia o localización geográfica juega un papel importante en la decisión de los padres. No deja de resonar en los comentarios de las entrevistadas este aspecto cuando deben elegir escuela para sus hijos. La distancia entre la escuela y la casa muestra en algunos casos comodidad, seguridad. En otros ni siquiera hay opción ni posibilidad de elegir algo diferente: el mismo sistema de inscripción delimita la zona. Aquí, como en todos los factores señalados a lo largo del escrito, es preciso establecer diferencias entre lo que sucede en el ámbito público y en el ámbito privado.

Escuela pública y factor geográfico

La escuela pública y lo geográfico guardan relación directa. Aquellas familias que envían a sus hijos a escuela pública responden a la asignación de escuela por zona, teniendo que circunscribirse a las escuelas ubicadas dentro de un radio de diez cuadras respecto de su domicilio. “En las grandes ciudades, las familias no pueden elegir ni siquiera entre escuelas públicas y deben matricular a sus hijos en las que están dentro de su radio de domicilio”. (Narodowski, 2018: 56)

La Entrevistada 2 vive con sus dos hijos y su marido, encargado de edificio. Actualmente residen en Capital. Sus hijos concurren a una escuela pública cercana a su domicilio. Cuenta que buscaba jornada completa pero le fue imposible conseguir por falta de vacantes. Cuando se le pregunta por la elección de la escuela dice “la elegí porque era lo que me correspondía, porque estaba cerca de donde nosotros vivíamos, cercanía del lugar, te dan la vacante”. Agrega que preferiría una escuela privada por brindar ésta una mejor educación pero que su realidad económica no se lo permite, de ahí la elección de escuela pública. ¿Se trata aquí realmente de una elección?

De acuerdo a los dichos de algunas familias, dentro del ámbito público, si los padres quisieran elegir una escuela alejada el mismo sistema no se los permite. Las familias podrían desear otra escuela por distintas razones: intereses de ese niño, organización familiar, oferta y calidad, criterios que no están necesariamente asociados a la localización geográfica o a la proximidad.

A propósito del tema, se afirma que cada familia debería tener el derecho de decidir qué quiere para sus hijos. Y en este punto la mayor desigualdad se produce cuando esta elección sí puede ejercerse sobre las opciones de escuelas privadas pero es vedada para las opciones de escuela pública.

Un claro ejemplo de esto lo encontramos en el relato de una de las entrevistadas. Proveniente de Perú, estando en Buenos Aires tuvo que mudarse de CABA a Provincia, al municipio de Merlo, por trabajo de su marido. Al momento de elegir nueva escuela para su hija consultó a las vecinas del barrio quienes recomendaron una escuela pública, de buen nivel académico, pero alejada de la zona. “El primer paso fue preguntarle a las vecinas, a las señoras de acá, qué escuela me recomiendan y eso fue lo que me llevó a optar por la escuela lejos y que no me dejaron”. (Entrevistada 12) La elección no fue posible y lo geográfico operó como límite.

Quise matricularla ahí pero apenas llegué me preguntaron mi dirección me dijeron que no podía matricularla porque yo no vivía en la zona, en la zona había otro colegio que me corresponde, me dijeron que me iban a poner en lista de espera. Pero como nunca me llamaron tuve que matricularla en el colegio de mi zona.

A través de estas palabras se observa la imposibilidad, la falta de libertad y la frustración a la que se ha visto expuesta esta familia. La escuela correspondiente por zona no cumple con ninguna de las expectativas y se lee cierto enojo a la vez que resignación. Cabe aclarar que, por lo que se registra a través de la entrevista, se trata de una familia que hace hincapié en la formación, en el estudio, en el nivel académico de las escuelas. Durante su estancia en Perú, la hija concurrió a escuela privada por haber obtenido buenas calificaciones y recibido asistencia financiera. Al llegar a Buenos Aires no supieron cómo manejarse y la niña debió asistir a escuela pública.

“Entonces la matriculé acá en la escuela 18, desde el primer momento no tuve buenas recomendaciones de la escuela, me dijeron que no enseñaban, los profesores faltaban mucho, no dejaban tarea”. Pese al descontento el mismo sistema no le dejó opción. Describe la entrevistada otro aspecto que se describirá en el siguiente capítulo acerca de la percepción negativa que muchas familias tienen respecto de la escuela pública, especialmente por el ausentismo de los docentes, aunque también lo edilicio, la

² Fuente consultada: <https://pensarlaescuela.com/2014/01/30/por-que-la-familia-que-elige-la-escuela-publica-no-tiene-derecho-a-elegir-cual/>

infraestructura, la falta de recursos hace que los padres se quejen de las escuelas a las que mandan a sus hijos.

Y sí, vi esa realidad. La tutora de mi hija faltaba mucho, los profesores de los lunes faltaban, no iban, en las carpetas no me gustaba la enseñanza. Yo personalmente a mi hija, mi esposo y yo le enseñamos. Esas computadoras que entregan en Capital acá no las dan, me parece raro porque creo que la gente de provincia tiene menos recursos, necesitan más apoyo, más educación y no llegan esas cosas, en las aulas no hay calefacción en invierno.

Otra distinción que es conveniente señalar tiene que ver con las escuelas de CABA por un lado y las de provincia, por otro. Tanto las escuelas del conurbano bonaerense como las del interior del país son ubicadas por algunas entrevistadas en inferioridad de condiciones respecto de las primeras.

En su investigación del año 2011, Gamallo encuentra que la percepción de una situación diferente entre las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y las de la Provincia es un elemento de distinción a favor de las primeras que hace que muchas familias elijan instituciones de ese distrito.

Una de las madres entrevistadas reside en zona Norte del Gran Buenos y manda a sus hijos a escuela estatal en el barrio de Belgrano, CABA. En este caso surge el interrogante acerca de la inscripción por zona. Si, como acabamos de señalar, la inscripción es por zona, qué es lo que le ha permitido a esta madre inscribir a sus hijos en CABA. Como plantea Narodowski (2000;2002) cada niño tiene derecho a una vacante de acuerdo a su zona de residencia, no obstante, en la práctica, la irregularidad en la implementación de los criterios de zonificación determina un sistema de elección de escuela de facto o por default que opera dentro de los límites del sector estatal. Más allá de la inquietud lo que se observa con claridad es la preferencia de esta madre sobre la región de CABA. Ella destaca a las escuelas estatales de CABA por su nivel de estudio estableciendo la diferencia con las estatales de provincia. “Debo reconocer que a diferencia de los colegios en provincia de Buenos Aires, las escuelas en CABA tiene otro nivel de estudio, otros programas más completos”. (Entrevistada 5)

Otra madre entrevistada expone las diferencias entre la formación de su hija en Buenos Aires y la que reciben los niños en Formosa, provincia en la que ella nació y en donde vive parte de su familia.

Allá la educación no es muy buena, todo lo que nos enseñan allá no tiene nada que ver con lo que es acá, acá es más avanzado. Allá te enseñan lo básico. Con decirte que acá en primer grado los chicos ya tienen inglés, tecnología. Allá no. Allá ni siquiera hasta séptimo grado no dan inglés. (Entrevistada 11)

Las distancias, más cortas o más extensas, impactan y las representaciones mentales acerca de lo que sucede aquí o allá también condicionan al momento de la elección.

Escuela privada y factor geográfico

La cuestión geográfica o de cercanía a la escuela también se ve reflejada en el caso de quienes eligen escuela privada. En ocasiones la escuela se encuentra alejada del domicilio y precisan de un transporte público para trasladar a sus hijos, lo que conlleva un esfuerzo económico que están dispuestos a hacer. Esto implica que el factor geográfico está estrechamente relacionado con el factor económico, la lejanía implica la inversión de mayores recursos, mayor cantidad de dinero. Así lo expresa la Entrevistada 9. “Claro. Quedaba todo en el mismo barrio, pero a muchísimas cuadras tuve que pagar un transporte para que lo lleve y lo traiga por seguridad”.

La relación entre los factores geográficos y económicos es analizada por Gamallo (2011) quien publica su investigación acerca de hogares pobres y escuelas privadas, mostrando cómo el segundo quintil opta por este tipo de escuela y alude a las familias que hacen enormes esfuerzos económicos para solventar el transporte de los estudiantes a las escuelas privadas.

Esta relación entre las distancias y la localización de la escuela implica que en muchos casos las madres entrevistadas necesitan de alguien que lleve o busque a sus hijos. Así afirma la Entrevistada 1.

Me ayuda mi hermana. Ella viene a la mañana va a mi casa y Julián a veces entra a las 12, entonces mi hermana viene 10.30, con el nene, mi hermana tiene un nene y después a las 4 se va porque trabaja en la panadería y a las 5 me la deja un micro a la nena.

Otras de ellas también se ocupan personalmente pero con las limitaciones de sus horarios de trabajo por lo que les resulta conveniente que la escuela se encuentre cercana al domicilio. Por eso la distancia es mayormente tenida en cuenta cuando se elige escuela. En los barrios de mayor vulnerabilidad la cercanía de la escuela es casi una condición, como medio de evitar los peligros y riesgos a los que se exponen en el barrio.

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

La Entrevistada 1 representa una diferencia respecto de lo que la autora plantea. Ella vive en un barrio humilde del conurbano bonaerense con peligros y amenazas constantes y por ese motivo prefiere que su hija concurra a un colegio privado, más alejado de la zona, dado que la escuela pública cercana no le transmite confianza ni seguridad. “La zona en la que yo vivo no es muy linda y el colegio estatal cerca para mandar a mi hija no es lindo, y ella es nena y tenés que ver otras cosas (...) Este año con un esfuerzo tuve que mandarla con el micro”.

Además de mostrar desconfianza por las características de la zona que habita, expresa su temor por el género de su hija, ubicándola en situación de vulnerabilidad. Respecto del barrio cuenta que “se pelean, toman ahí, vos te encerrás en tu casa y listo, no molestás a nadie (...) Si te pueden robar, te roban porque están drogados”. (Entrevistada 1)

La escuela es vista como una intersección entre el presente y el futuro y es en ese espacio que se constituye la principal demanda de los grupos sociales analizados acerca de una escolaridad civilizatoria, “donde la idea del progreso y el combate a la ‘mala vida’ a través de la educación viene como consecuencia de una condición necesaria y anterior: el cuidado”. (Gamallo, 2011: 224)

En ocasiones se busca salir de ese ambiente, de ese contexto del que provienen, y la escuela privada representa algo diferente que da posibilidades, como ser movilidad ascendente de acuerdo a las ideas de estos padres. Recordemos que la teoría de Bourdieu apunta a mostrar cómo los individuos emplean el sistema educativo para progresar o mejorar su posición en el espacio social o, en su defecto, para mantenerse. En este caso la escuela, y específicamente la privada, proporcionaría los medios para progresar y para la superación, idea que se vincula con la búsqueda de inclusión cultural y social a través del acceso al conocimiento como capital.

La localización, lo geográfico, influye, impacta y hasta condiciona al momento de elegir y, cualquiera sea su vertiente, interviene en la decisión de estas familias cuando piensan en escuela para sus hijos. Hemos visto que quienes optan por escuela pública deben respetar la cercanía, acotándose a escuelas que no siempre cumplen con las motivaciones o expectativas puestas en la formación de sus hijos, mientras que quienes eligen escuela privada no se ven limitados por este aspecto, aunque generalmente buscan escuelas cercanas a su domicilio y muchos de ellos están dispuestos a hacer otros esfuerzos económicos como los que implica un transporte que conduzca a sus hijos a la escuela elegida.

Factor económico

Además de lo geográfico, existe otro factor relevante que tal vez sea uno de los que más resuena en los relatos de las diferentes entrevistadas. Hablamos del factor económico. Ya sea como imposibilidad, como limitación o como dificultad, o se mencione como el esfuerzo más grande, lo económico tendría un fuerte peso al momento de la elección. Las entrevistadas para nuestra investigación así lo confirman. “Siempre elegí colegios de gestión pública ya que no podría solventar educación privada”. (Entrevistada 5) Ante la pregunta acerca de la importancia del factor económico al momento de elegir escuela ella afirma:

El tema económico es un factor predominante. De todas maneras la escuela pública también implica gastos. Si bien estás exento de pagar una cuota, los útiles escolares, los libros, fotocopias y demás cosas hay que costearlos y en mi caso representa mucho sacrificio.

Para la Entrevistada 6 lo económico se hace muy presente “Primero, me tuve que fijar lo que es la cuota”. No deja de mencionar las dificultades que se le presentan respecto del dinero y las demandas de su hijo menor a quien muchas veces tiene que decir que no puede, no sin pesar.

Yo vivo en un alquiler y saber que puedo pagar me da tranquilidad. Bautista es un chico que dice “yo quiero esto” y le explico que no puedo, que con seis años me comprenda porque a veces le digo que no puedo y me lo vuelve a pedir al poco tiempo. Es todo un tema cuando son tan chiquitos y uno no puede; ahora sobre todo, está muy caro todo, en mi familia se siente mucho. Antes con las cuotas fijas me metía, me lanzaba, en doce cuotas pero ahora no, tengo mucho miedo de no llegar y decir ahora qué hago. Todo suma, las galletitas que le mando. Le mando cuatro galletitas, ¿viste? Pero a Anto no más. Y cuando son chicos, si quiere quiere y una como mamá se siente mal de decir que no.

Los datos de nuestra investigación se alinean con resultados de estudios anteriores. Gómez Schettini (2004) expone que a la hora de tomar la decisión, el factor económico aparece indefectiblemente como determinante en la elección para los padres de sectores de bajos ingresos ya que, si bien valoran diferencialmente las escuelas, expresando generalmente una preferencia por las del sector privado, en la mayoría de los casos la imposibilidad de pagar una cuota mensual los lleva a descartar de entrada la idea de concretar esa elección para sus hijos.

El capital económico según la teoría de Bourdieu

A propósito de lo económico pensamos en la relación con el concepto de capital económico, tal como lo plantea Bourdieu. De acuerdo a su teoría, lo relevante del concepto es su uso para convertirlo en capital cultural.

Desde esta mirada teórica, existen leyes generales de funcionamiento de la sociedad, más allá de las particularidades de cada individuo. Resulta esto interesante para nuestra investigación ya que buscamos identificar aquello que afecta a un grupo de la sociedad, las empleadas domésticas, y que tiene implicancias en sus decisiones.

Bourdieu sostiene que el mundo social está condicionado por “estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones”. (Bourdieu, 2000: 127) Dice Ansart (1992) sobre la obra de Bourdieu que el análisis estructural de las relaciones de clase supone estudiar simultáneamente las relaciones económicas y las prácticas culturales, con la premisa de que están íntimamente ligadas y “que se reproducen sin cesar formas de interiorización de la exterioridad y formas de exteriorización de las subjetividades”. (167)

Para Bourdieu el capital económico está constituido por dinero, bienes, propiedades, inversiones, lo cual posiciona al sujeto de determinada manera dentro del campo social.

Desde su perspectiva teórico metodológica, un campo es un espacio social estructurado y estructurante compuesto por instituciones, agentes y prácticas. Vizcarra (2002) retoma los conceptos del autor y menciona acerca del campo que está estructurado en la medida en que posee formas más o menos estables de reproducción del sentido, desplegando de esta manera un conjunto de normas y reglas no siempre explícitas que establecen lógicas de relación entre los agentes que participan.

Los sujetos a través de la socialización incorporan las reglas de juego dentro de ese campo. “Pero las estructuras de los diversos campos que constituyen la sociedad son desiguales y desniveladas”. (Vizcarra, 2002: 57)

En términos de posicionamiento social nuestra población se ubica en los escalones más bajos por percibir bajos ingresos de acuerdo a su ocupación. Si hablamos de bienes, dinero, propiedades e inversiones notamos que nuestras entrevistadas poseen escaso capital económico y se buscará analizar qué es lo que hacen con ello en función de pensar en la educación de sus hijos.

Lo económico tiene tal valor en esta investigación que aparece desde el vamos en la selección de la muestra. Se quiere trabajar con la población perteneciente a sectores de bajos ingresos, entonces el ingreso marca aquí algo a considerar. Mucho se ha investigado acerca de las familias de clase media y media alta y su elección pero la vacancia en la elección que realizan las familias de menos recursos económicos es lo que nos invita a investigar. Gamallo (2011) expresa su motivación para investigar en el área de vacancia que representa la elección de escuelas privadas por parte de los hogares pobres, “un ‘público escolar’ poco estudiado”. (200)

“Se advierten diferencias importantes en el quintil 1 a favor de las escuelas estatales y en los quintiles 3, 4 y 5 a favor de las privadas”. (Gamallo, 2011: 194) ¿Pero qué sucede con el quintil dos?

Es significativo el comportamiento del quintil 2 en el lapso 2003-2009: el incremento de la asistencia al sector privado es de casi 14 pp en el TA y de casi 21 pp en el AM. Son hogares con ingresos bajos, pero que muestran una tendencia que casi duplica el promedio general en cuanto al pasaje al sector privado (195)

El trabajo doméstico se ubica dentro de esta categoría de bajos ingresos. La composición familiar y el tipo de vivienda también dan cuenta de este factor. Generalmente los maridos son obreros, trabajadores de bajos ingresos. Otras son madres solteras siendo el de ellas el único ingreso de la casa. Respecto de la vivienda, muchas alquilan, otras con esfuerzo fueron construyendo sus propias casas y la gran mayoría vive en barrios precarios, muy humildes.

Ninguna de las entrevistadas deja de mencionar lo económico, tal vez porque una de las preguntas de la entrevista apunta abierta y directamente a este tema. Frente al interrogante ¿cómo influyó el factor económico en la elección de escuela?, ¿pesó realmente lo económico o no era algo en lo que te fijaras? todas aluden a su importancia

Factor económico y escuela privada

Ninguna de las madres que elige escuela privada, aun cuando la cuota no sea tan elevada o bien si recibe beca, deja de hacer un esfuerzo para solventar el gasto. Para ninguna de ellas es fácil pagar la escuela pero prefieren hacer un sacrificio, trabajar más horas, resignar algún otro aspecto, para pagar una escuela privada persiguiendo la idea que ésta será mejor que una escuela pública.

“Sí, pesó mucho. Tuve que empezar a trabajar los sábados y domingos que no hacía y ahí empecé con los sábados y domingos”. (Entrevistada 9)

“Lo tuve que pensar, tenés que pensar un montón de cosas, esto no porque prefiero pagar el colegio, saco esto y así (...) Cuesta, más ahora, pero vale la pena porque es el estudio. Siempre la educación es importante”. (Entrevistada 1)

Yo le digo a mi hija que si hay cosas que no entiende me puedo hacer un sacrificio para que ella pueda ir a maestra particular. En mis tiempos mi mamá no me podía pagar, no me podía poner caprichosa.”
“La verdad que sí porque siempre banqué todo sola pero siempre quise lo mejor para mi hija y pensé si no me dan la beca, si me dan la mitad, trabajaré más pero por hija me daba mucha fuerza. (Entrevistada 4)

Entre las familias entrevistadas, aquellas que optan por educación privada, concurren a escuelas privadas de bajo costo, low fee private schools, escuelas mayormente confesionales que reciben la subvención de parte del estado.

Escuelas privadas de bajo costo

Distintas investigaciones abordan el tema de las escuelas privadas de bajo costo. Dentro de los circuitos diferenciados que conforman el sistema educativo argentino encontramos el sector público y el sector privado. Al interior de este último, diferenciamos las escuelas privadas sin aporte estatal, cuyos estudiantes pertenecen a las élites y clase alta de la sociedad, y las escuelas privadas de bajo costo, mayormente religiosas, con un aporte estatal que ronda entre 60 y 100%. (Gottau, 2018)

Respecto de las escuelas privadas sin aporte, Scialabba (2006) expone que en los sectores medios-altos las familias descartan desde un comienzo a las escuelas públicas y a las privadas más económicas ya que cuentan con los recursos económicos para elegir escuelas privadas sin subvención.

¿Pero qué se dice acerca de las privadas con aporte estatal? Srivastava intenta establecer un umbral y señala que para ser considerada de bajo coste la escuela no debe cobrar una cuota mensual de matrícula superior al importe correspondiente al ingreso diario de un trabajador no calificado, en el caso del nivel primario, y de no más del doble para el nivel secundario. (Moschetti, 2018)

Las LFPSs representan un fenómeno que es estudiado en el mundo y aparecen como a la sombra de los deficientes sistemas educativos estatales.

las familias que optan por estas escuelas en ningún caso basan su decisión en una sobreestimación ideológica por lo privado. Por el contrario, el proceso de decisión y opción por la oferta privada es eminentemente pragmático y similar a lo que ocurre con el suministro de otros bienes y servicios públicos que los estados fallan en proveer, ya sea en cantidad o en calidad percibida. (Moschetti, 2018: 36)

Como hemos planteado en el capítulo de contexto histórico, frente a las inconsistencias e ineficiencias del Estado como garante de una educación pública de calidad y realmente inclusiva, muchas familias optarían por las escuelas privadas de bajo costo, prefiriendo pagar para la formación de sus hijos a la educación gratuita, aun cuando se trate de familias pertenecientes a sectores de bajos ingresos.

Scialabba (2006) expresa que algunos padres pueden elegir escuelas privadas que reciben subvención estatal, en su mayoría confesionales católicas. Los motivos de la elección son diferentes de los que eligen escuelas públicas. Para los electores del sector privado, predominan las razones pedagógicas y de socialización, procurando una escuela donde la esfera social sea lo más homogénea posible y donde no tengan contacto con los alumnos de mayor emergencia social.

Dentro del grupo de familias que eligen escuela privada debemos ubicar también a las que reciben una ayuda financiera de parte de la institución, lo cual posibilita el acceso a la escuela privada ya que de no recibir dicha ayuda posiblemente no podrían solventar el gasto.

A propósito de esto la Entrevistada 6 comenta “Tengo 90% de beca, por los dos chicos que tengo ahí pago \$400, \$500. Y lo que es extracurricular de los talleres por la tarde eso sí, lo pago aparte”. En el caso de esta mamá, sus dos hijos concurren a un colegio privado, parroquial en el que ella trabaja como maestrana.

No, no, la beca me la dieron antes. En el colegio me hicieron una entrevista, me preguntaron de qué yo trabajaba y yo en ese momento trabajaba en un restaurante todos los días y a la noche llevaba a los chicos conmigo. Me dijeron que me podían ayudar, yo no sabía ni que existían becas, porque yo vengo de la provincia de Misiones. Imaginate que allá vas a un estatal, donde vivía yo era el campo, no era la ciudad. No sabía ni lo que era una beca. Nunca se me ocurrió tampoco acercarme. Yo tal vez llegaba, quería esa educación que creía mejor. Yo como mamá me sentía tranquila con mis hijos ahí.

Si resulta curioso que las familias decidan pagar, a veces invertir el poco dinero que tienen en educación para sus hijos, contando con la posibilidad de acceder a educación pública, gratuita, es conveniente detenerse a analizar la idea que las lleva a tomar esta decisión. Como dice la Entrevistada 1 cuando se le pregunta por qué elige pagar “porque no son muy buenos los colegios que tengo cerca”. A continuación revisaremos la relación que guarda lo económico con la escuela pública.

Factor económico y escuela pública

Respecto de las familias que optan por la escuela pública ubicamos a las que no disponen de los medios para pagar escuela privada y por eso van a escuela pública, es decir, que si contaran con los medios económicos elegirían privada, y por su parte las familias que aun disponiendo del dinero no elegirían privada ya que prefieren la educación pública, siendo este el menor de los casos.

“Sí, para mí tenía que ser pública, tengo que trabajar por los dos chicos y no iba a llegar a los gastos de una privada”. (Entrevistada 2)

“Prefiero pública porque privada es difícil pagar en estos momentos”. (Entrevistada 7)

“A mí me facilitaba un montón que fuera a la pública, en el sentido que había que pagar en las privadas”. (Entrevistada 11)

“Si hubiera tenido los recursos hubiera elegido una escuela privada”. (Entrevistada 12)

“De todas formas si hubiese tenido la posibilidad de haber mandado a mis hijos a escuelas privadas no se si lo hubiese elegido. Soy partidaria de la escuela pública”. (Entrevistada 5)

El factor económico se hace presente como obstáculo cuando las familias quieren concurrir al ámbito privado pero sus recursos no se lo permiten. Mayormente aparece la idea de educación privada como sinónimo de calidad educativa pero si la economía del hogar opera como traba la escuela pública funciona como opción para la formación de sus hijos. El capital económico de las familias que eligen escuela privada se emplea bajo la lógica de inversión para adquirir mayor capital cultural y acceder a otra posición en la escala social.

Factores sociales y culturales

Por último, habiendo ya situado lo geográfico y lo económico, resta mencionar aquellos factores que responden a lo cultural y a lo social. Decidimos agruparlos porque entendemos que guardan íntima relación entre sí. Aquí también aparecen las nociones de Bourdieu de capital social y capital cultural.

Lo social y lo cultural se ponen en juego en la población observada. De las entrevistadas, la mayoría pertenece a un sector socioeconómico bajo, determinado por su ingreso y en el caso de las que tienen pareja el ingreso de la pareja, tipo de vivienda, estudios incompletos.

“Me aconsejaban que tuviera ahorrado y ahora me arrepiento, no tuve suerte en los trabajos, siempre me pagaron poco”. (Entrevistada 4)

De sus comentarios se deduce que mayormente provienen de hogares humildes, de bajos recursos, habiendo sido privadas muchas de ellas de educación por las distintas coyunturas familiares. Hay una recurrencia en los discursos: brindar a sus hijos la posibilidad del acceso a la educación formal y futuras fuentes de trabajo, la posesión de un título, posibilidades que ellas no han tenido por sus historias de vida. Aquí también es conveniente distinguir lo que sucede en la escuela pública y en la escuela privada. Muchas de estas madres ubican en la escuela privada la idea de una mejor y mayor enseñanza, así como la idea de otro tipo de asistencia respecto de la población que allí concurre, como si el capital cultural y social que sus hijos adquirieran en esas instituciones resultaran más satisfactorios que los que podrían obtener en una escuela pública.

La Entrevistada 2 comenta que de poder elegir, si lo económico se lo permitiera, enviaría a su hijo a una escuela privada “porque se que sería mejor para los chicos”. Cuando se le pregunta qué es lo mejor dice “yo creo que sería mejor, no se, en el sentido de la educación”, otorgándole un atributo, una cualidad a la educación privada, sin fundamentación, a través de un preconcepto posiblemente.

En cuanto a las relaciones, el capital social, la Entrevistada 4 fundamenta su elección en escuela privada “veía que en las escuelas públicas no había mucho control, fuman, van pintados, con piercing y yo eso para mi hija no quería”. La idea perseguida por esta madre apunta a “un futuro mejor de mi hija y para que tenga otras relaciones, otras amistades”. (Entrevistada 4)

En los relatos de los que concurren a la escuela pública aparecen inquietudes también en relación a los lazos que allí se forjan y en el mayor de los casos no se hace demasiado hincapié en la enseñanza y su calidad, por lo que podemos decir que aparecen tanto diferencias como similitudes en los discursos respecto de uno y otro ámbito.

Veleda (2003) expresa que las preferencias educativas son la resultante del sistema de clasificación de los padres y se constituyen a partir de factores vinculados a la historia del sujeto por lo que poseen un tinte axiológico, esto sería el vínculo con los valores, con los juicios valorativos.

En algunos casos las expectativas son tan grandes que ubican el estudio en relación al ser. Seguramente este pensamiento persigue la idea que sintetiza la famosa expresión “estudiá para ser alguien en la vida”.

“El estudio es lo más importante porque es lo que te hace a vos”. (Entrevistada 1)

La mayoría no ha terminado estudios, algunas no han terminado la primaria, otra la secundaria, y muy pocas de ellas comenzaron una carrera superior pero no la terminaron.

Mi educación fue.. yo apenas entré hasta tercer grado, nunca seguí más de eso porque yo soy extranjera, paraguaya, y mi familia no tuvo la capacidad de mandarme más a la escuela y tuve que dejar, como quedaba lejos el colegio e íbamos caminando, no tenían cómo pagar el transporte o algo y tuve que dejar (Entrevistada 2)

La Entrevistada 3 por su parte cuenta “Yo hice hasta séptimo grado nada más porque mi viejo, que en paz descansa, teníamos que trabajar en la panadería así que no podíamos seguir estudiando pero me defendiendo igual”. Cuando se le pregunta por su educación y el recuerdo acerca de su paso por la escuela expresa “Más o menos, recuerdos de la infancia que a veces prefiero no acordarme. Yo me se defender para hacer un trámite, algunas cosas me acuerdo y otras no”.

La Entrevistada 6 contextualiza y comparte su historia en relación a los estudios.

Hice la primaria en la escuela estatal en el campo en Misiones y hasta tercer año del Bachillerato, lo dejé porque tenía 18 años, muchos problemas familiares y mi mamá falleció, que era la única contención de la familia, la cual nos unía. Entonces ahí tuve que salir de la casa, vivía con mi papá y me vine a la ciudad por dos meses que tenía una de mis hermanas. No tenía dónde vivir, tenía que alquilar. No tuve el incentivo de seguir estudiando. No tuve una familia, una abuela, un abuelo.

La Entrevistada 7 comenta acerca de su educación que fue “bastante difícil, solo hice secundaria pero no lo pude terminar por problemas económicos y tuve que empezar a trabajar. Hice bachiller de noche” mientras que la Entrevistada 8 afirma “tengo solo nivel primario porque mi mamá quedó lisiada cuando yo tenía 2 años y mi papá falleció a mis 9 años”. La Entrevistada 9 también dice “terminé la primaria nada más”. En el caso de la entrevistada 10 ella ha cursado hasta segundo grado, nivel Primario. “Yo iba a segundo grado y la maestra me enseñaba $2 \times 2 = 4$, $1 \times 1 = 1$, ahí mi mamá no me mandó más al colegio y tuve que cuidar a mis hermanitos porque somos doce”.

La Entrevistada 12 “Fui a Primario, Secundario, en Secundario me quedé en cuarto año sería ahora y me faltan los últimos. Estudié en Formosa, tengo a toda mi familia allá”.

Únicamente poseen estudios superiores las dos entrevistadas nacidas en Perú.

yo estudié Maestra Jardinera en Perú, terminé y ejercí cuatro años de asistente y cuatro años de profesor. (...) me anoté en la facultad, en la UBA, para hacer también Educación Inicial pero después tuve problemas y no pude, lo tuve que dejar así que continué con trabajo (Entrevistada 4)

Si yo soy de Perú, ahí estudié la primaria, secundaria, instituto, tengo educación. Instituto es para estudiar una carrera, no estudié en la Universidad porque allá en Perú es muy difícil ingresar a la Universidad (...) Estudié computación informática, después también estudié cursos cortos de secretaría, primeros auxilios (Entrevistada 12)

Respecto de la vivienda la mayoría vive en alquiler y algunas tienen casa propia construida con mucho esfuerzo.

“Un departamento en el edificio, le dan un departamento a cada encargado” (Entrevistada 2), “yo vivo en un alquiler y saber que puedo pagar me da tranquilidad” (Entrevistada 6), “Vivo en un departamento, comparto alquiler con una prima y con mis dos nenes”. (Entrevistada 11)

“Porque vivía en alquiler y vinimos a pasear a visitar a un conocido y yo quería tener mi casa porque vivimos muy mal de alquiler y bueno ahí compramos terreno y hacemos la casa de a poco, no terminamos pero tengo mi casa”. (Entrevistada 10)

La entrevistada 12 quien también tuvo acceso a la casa propia habla de una posibilidad.

Vivo en Merlo en el barrio de Santa Isabel, hace dos años. Lo elegí porque estaba viviendo en Capital alquilado, cada mes subía más el alquiler y justo mi esposo agarró un contrato grande en el trabajo y justo un familiar de él nos pasó la voz que estaban vendiendo terreno por acá y así nos vinimos para acá

Muchas de las entrevistadas son madres solteras, sin ningún tipo de participación del padre de su hijo o los padres de sus hijos. Sus lazos sociales se dan con el núcleo más cercano, representado por familiares y vecinos. El barrio y las personas que allí habitan dan un sentido de pertenencia que, en ocasiones, es el mismo al que preferirían no pertenecer.

Lo social y lo cultural aparecen como factores intervinientes al momento de la elección ya sea por la búsqueda de un capital diferente al que estas madres poseen o por la réplica que se da ante sus escasas posibilidades.

Se evidencia en las entrevistadas el anhelo, el deseo, la necesidad de ‘salir adelante’, de procurar recursos para ellas pero, sobre todo, para sus hijos. Dentro de sus representaciones mentales la escuela, como institución, brindará herramientas para el futuro, posibilitará en sus hijos la adquisición de capital cultural que el propio origen no les ha brindado. La escuela, la casa propia, son pensadas como inversión para un mejor posicionamiento social. Recordemos la noción de capital económico bajo la forma de inversión. “¿Cómo se articulan lo económico y lo simbólico en los procesos de reproducción, diferenciación y construcción del poder?”. (García Canclini, 1990: 14) Disponiendo de escaso capital económico hay una apuesta, una inversión, para generar

oportunidades, para ser parte de otro campo, de una realidad diferente a la que la historia personal les ha hecho atravesar.

La educación denota el sistema de clasificación y preferencias de la persona que evidencia un determinado posicionamiento social al seleccionar un tipo de escuela por sobre otra. La elección de una institución determinada, al igual que la elección de la vivienda, constituye también una inversión ya que se espera que reditúe beneficios a lo largo de la vida del sujeto como capital simbólico. (Bourdieu, 2001)

Vemos cómo los factores sociales y culturales condicionan también la elección de escuela. En línea con lo planteado por Mercadé Mac Kion (2011) en su investigación acerca de la oferta escolar a través de las páginas web, existen factores que inciden en las preferencias de un tipo determinado de oferta educativa, ubicando por factores la historia escolar de los padres, las expectativas de proyección social y sus posibilidades económicas. De acuerdo a su planteo, las elecciones educativas estarían influenciadas tanto por la trayectoria escolar y social de los padres como por el sistema de valoraciones al que adhieren.

Cuando una familia elige un tipo de escuela, además de elegir la conformación de un perfil de personalidad determinado al adherir a las normas, valores y principios que la institución promete formar, elige ser percibido por otros en un determinado grupo o fragmento social. Nuestras entrevistadas aspiran a una movilidad ascendente, a que sus hijos ocupen un mejor lugar en la sociedad y la educación, a través de la escuela, sería la vía para alcanzar la meta. De ahí el valor de elegir el lugar para la formación de sus hijos.

Conclusión

Elegir escuela para los hijos no parece ser una decisión menor o azarosa en la vida de los padres y madres electores. Muy por el contrario, se ponen en juego cuestiones que tienen que ver con la historia de esos sujetos y con sus esquemas o representaciones mentales. Podemos decir entonces que en la elección intervienen factores que condicionan la decisión siendo estos muchas veces concientes. No obstante, opera del mismo modo lo inconsciente, aquello que escapa a la razón pero que estructura esas representaciones mentales. El recorrido que cada una de las madres en este caso ha realizado respecto de su propia educación despierta temores a la vez que expectativas en relación a la educación actual de sus hijos. Hemos destacado que todas desean y hacen lo posible para que sus hijos accedan a la cultura de un modo que para ellas no lo fue. Su origen pobre, en familias numerosas, con hermanos menores a cargo y con la necesidad de trabajar para la obtención de un ingreso económico a sus hogares las ha privado de la

educación formal, en su mayoría. Buscan entonces la oportunidad para sus hijos de asistir a la escuela, terminar los estudios, recibir un título, una acreditación, con el fin de posicionarse más alto en la escala social y no padecer necesidades ni hacer enormes esfuerzos como los que ellas deben hacer para sostener a sus familias y a sus hogares. El anhelo de un mayor capital cultural las lleva a procurar la mejor escuela para sus hijos dentro de las posibilidades. Y entre dichas posibilidades aparece mayormente lo económico, ese capital que es escaso para este grupo que compone las capas más bajas de la sociedad en cuanto a sus ingresos por ocupación. Las empleadas domésticas perciben bajos salarios que muchas veces complementan a partir de otra actividad o con alguna ayuda social de parte del Estado. Aquí se pone en juego la posibilidad de elegir una escuela privada que puedan solventar económicamente, que suelen ser escuelas privadas de bajo costo, o la otra cara de la moneda: la no elección, la acción de concurrir a la escuela pública por falta de medios económicos que estando presentes permitirían pagar escuela privada. En un solo caso hemos encontrado el relato de una madre que asegura elegir escuela pública, aun si contara con el dinero para pagar privada.

Se valen también para la elección de escuela del capital social, aquellas relaciones o lazos, que les proveen recomendaciones, sugerencias, para tomar una buena decisión. Familiares, vecinos, patrones conforman esa red de contactos.

Entonces, además del factor social y cultural y del factor económico, aparece otro que refiere a la distancia, a la localización de la escuela respecto del domicilio, siendo este el factor geográfico. Lo geográfico es en sí mismo un criterio ya que las familias lo tienen en cuenta cuando eligen. Generalmente prefieren que la escuela se encuentre cerca, por ser esto más cómodo y accesible para el traslado y por una cuestión de seguridad. Si la escuela está más alejada muchos prefieren pagar un transporte que conduzca a sus hijos y aquí nuevamente entra en juego lo económico. Es preferible para ellos pagar, gastar, invertir pero acceder a una buena educación que concurrir a la opción más cercana que tal vez no sea buena académicamente. En otros casos no hay posibilidad de elección. Lo geográfico se impone sobre las familias. Este es el caso de la escuela pública y su inscripción a través de un radio de cuerdas. El ejemplo de la familia que quiere una escuela por recomendación pero no puede acceder a ella por estar alejada de su domicilio, teniendo que ajustarse a la más cercana que no cumple con las expectativas familiares, es la muestra de no elección en el ámbito público. No obstante esta realidad, en oportunidades las familias encuentran la manera de salirse de la norma y realizan inscripciones fuera del rango de zona establecido.

En concreto, a través del capítulo hemos observado cómo todos estos factores operan, intervienen e influyen sobre las elecciones de las familias.

En el siguiente capítulo analizaremos las motivaciones de estas familias, sus expectativas en relación a la educación de sus hijos, bajo la forma de compañías, valores, buena formación académica, entre otras.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 7

MOTIVACIONES DE LAS FAMILIAS AL MOMENTO DE LA ELECCIÓN DE ESCUELA PRIMARIA PARA SUS HIJOS

Introducción

La decisión de las familias acerca de la elección de escuela para sus hijos está condicionada por los factores que hemos analizado en el capítulo anterior. No obstante, hay otros elementos que también intervienen en el proceso y se refieren a aquello que los anima, que los conduce a elegir de tal o cual manera, lo que recibe el nombre de motivación.

La motivación implica estados internos que dirigen a la persona hacia metas o fines determinados, son los impulsos que mueven al sujeto a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para su culminación, en este caso, la decisión acerca de la escuela elegida.

Las familias poseen ciertas expectativas que pesarán al momento de la elección. Eligiendo escuela persiguen un deseo, buscan un resultado. Saber qué es lo que motiva la elección y su análisis es el segundo objetivo específico de nuestra investigación que desarrollaremos a continuación. A partir del análisis de los comentarios de los participantes en las entrevistas, agrupamos las motivaciones en “Buenas compañías”, “Contención y cuidado”, “Valores”, “Lo religioso”, “Calidad educativa” y “Movilidad social ascendente y Progreso”.

Se articularán las motivaciones con la teoría de la racionalidad limitada propuesta en el marco teórico. Tal como explicamos en ese capítulo, esta teoría no asume al decisor como un ser no racional, sino un ser que trata de ser racional con lo que tiene. Influyen en él factores como la cultura, lo sociodemográfico, lo socioeconómico y le afectan factores como la experiencia, la memoria, la percepción, las creencias y la sensibilidad personal.

Desarrollo

Para entender cómo la motivación de las familias está presente en su decisión es preciso teorizar sobre este concepto. Nos referimos a la motivación³ como la forma en que iniciamos, sostenemos, dirigimos y terminamos nuestras acciones. Algunas de sus características sugieren que *-Es propositiva*, está orientada y dirigida a una meta que el individuo quiere alcanzar. La motivación integra aspectos cognitivos y afectivos, incrementa la activación y organización de nuestras acciones. *-Es fuerte y persistente*, los individuos gastan una cantidad de energía para lograr la meta que se proponen y superar los obstáculos que se presentan.

-Posee organización jerárquica, hay motivaciones que cumplen funciones de supervivencia mientras que otras están orientados hacia el crecimiento personal. *-Son comprensibles o inexplicables, conscientes o inconscientes*, no siempre el individuo conoce aquello que motiva su accionar.

Las motivaciones a su vez se clasifican en biológicas, de estímulo, aprendidas, primarias, secundarias, sociales. Nos detendremos en estas últimas por ser las que aparecen en las conductas de nuestras entrevistadas.

Las motivaciones sociales son necesidades aprendidas que se desarrollan en el contacto con otras personas y están determinadas por el entorno y la cultura. Las motivaciones sociales fundamentales son la *motivación de logro* (conseguir bienes materiales o de otro tipo): activa el deseo personal de realizar algo difícil, superar obstáculos, organizar objetos o ideas; la *motivación de afiliación* (sentirse miembro de algún grupo): asociación de una persona con sus semejantes y la *motivación de poder* (necesidad de controlar el comportamiento de los demás): desear que el mundo material o social se ajuste a nuestro plan personal. La búsqueda de bienes y el sentirse miembro de un grupo son algunas de las cuestiones que aparecen en nuestra investigación. Recordemos lo trabajado en el capítulo de Factores acerca del capital social. A continuación plantearemos las categorías mencionadas anteriormente que resumen las motivaciones de las familias, haciendo una distinción entre lo que sucede en la elección de escuela privada y en la elección de escuela pública.

³ Fuente consultada: https://portalacademico.cch.unam.mx/repositorio-desitios/experimentales/psicologia1/Ps1/MD3/MD3-L/LECTURA_AFECTIVIDAD.pdf

“Buenas compañías”

Una de las mayores preocupaciones que mencionan las madres entrevistadas tiene que ver con las relaciones, los vínculos, los lazos, las redes que se tejen al interior de una institución educativa teniendo en cuenta el público que asiste a ese establecimiento. Por lo tanto podemos deducir que una de las motivaciones clave para elegir escuela es el tipo de compañía que sus hijos tendrán en ese ámbito.

Muchas de las entrevistadas creen que la escuela pública es un espacio propicio para las malas compañías y, al mismo tiempo, ven en la escuela privada un ambiente favorable para construir una mejor y más sana red de contactos. Este pensamiento establecería que la escuela pública posibilita la circulación de droga, delincuencia, vagancia, desafío a la autoridad y la escuela privada funcionaría como ambiente ideal para evitar aquellos males.

La Entrevistada 4 trabaja como maestranza en una escuela privada religiosa de CABA. Allí envía a su hija. Cuenta que antes de trabajar en esa escuela “pasaba por la puerta del colegio y siempre quise para mi hija algo estable”. Lo estable responde a una institución con todos los niveles educativos y la posibilidad para su hija de iniciar la escolaridad y terminarla en el mismo lugar. Cuenta que ella pasó por distintas instituciones y no desea repetir ese circuito para su hija. Cuando se le pregunta si fue influyente elegir una escuela pública o una privada dice:

Sí, como yo venía trabajando acá mucho tiempo antes de tener a mi hija veía que en las escuelas públicas no había mucho control, fuman, van pintados, con piercing y yo eso para mi hija no quería, siempre una madre quiere lo mejor para su hija entonces yo dije este colegio me gusta porque es grande, es católico, una buena formación y nivel de estudios.

La Entrevistada 6 expone sus ideas siguiendo la misma lógica. “Quizás la estatal no es mala en una provincia pero acá, no se si es mala la palabra, pero el vocabulario, el comportamiento de los chicos; yo lo veo diferente”.

La Entrevistada 8 por su parte también optó por escuela privada afirmando haber elegido escuela por los estudiantes que allí concurren. Destaca “Me gusta cómo son los chicos, educados, respetuosos”. Eligió pagar por escuela “porque en las estatales entra cualquiera”.

¿Será que la escuela privada es un espacio puro, libre de intoxicaciones, en donde la conducta de quienes la habitan se manifiesta como intachable? Parece no ser tan así. La droga no se circunscribe al ámbito público y en ocasiones se hace presente en el relato de los electores de escuela privada.

La Entrevistada 10 eligió escuela privada. Hubiera preferido la escuela pública pero los paros constantes la llevaron a optar por escuela privada para que su hija “vaya al colegio continuado, ella nunca quiere faltar”. Comenta preocupada aquello que no le gustaría que la escuela le de a su hija. “Escucho cosas mal, compañeros que se pelean, después fuman, se drogan eso no me gustaría”. De acuerdo a sus dichos, eso que escucha sucede en el colegio privado elegido. Entonces en la escuela privada también se corren riesgos, esos que las familias buscan evitar.

La otra cara de la moneda, los electores de escuela pública, muestra las mismas preocupaciones e inquietudes. La Entrevistada 3 teme y a la vez no quiere que en la escuela su hijo esté en contacto con la droga. “Droga, la droga circula por todos lados. Más en la pública y en privadas también. A uno lo echaron, tuvimos una reunión y nos alertaron por los más chicos”.

Ese temor a las compañías, a que los hijos copien conductas que no tienen que ver con lo que estos padres desean para sus hijos aparece en los relatos. La Entrevistada 11, electora de escuela pública, así lo expresa: “por ahí me asusta un poco el tema de la mala junta. Algunos no están bien inculcados desde la casa, ella ve si los compañeros pegan y no estoy yo ahí para explicarle”.

Mariano Narodowski (2018) se pregunta

¿La lógica de la distinción, por un lado, y la voluntad de pertenencia a otros grupos, por el otro, explica la decisión de las familias de elegir escuela privada para sus hijos? Uno de los argumentos más escuchados en la conversación entre padres a la hora de escoger una escuela se refiere a ‘los compañeritos que va a tener el nene’. (Narodowski, 2018: 54)

Por eso no es disparatado pensar que las familias tienen como expectativa, como deseo, como ambición, las buenas compañías para sus hijos. Agrega Narodowski que cuando él era chico las escuelas se dividían por ‘buen y mal elemento’ en su alumnado y que aquella diferenciación que es social, que hoy la seguimos viendo, puede estar determinada a veces por razones socioeconómicas, a veces por razones étnicas. Lo que está claro, asegura el autor, es que trae como consecuencia una segregación escolar, siendo la segregación socioeconómica la más frecuente en nuestro país.

Según un estudio del Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (CEDLAS) de la Universidad de La Plata, la segregación socioeconómica entre escuelas públicas y privadas argentinas es la mayor de América Latina. En este aspecto, la Argentina supera incluso a Chile aun cuando ese país tiene un sistema educativo pro privado. (Narodowski, 2018: 55)

Veleda (2003) se refiere a las escuelas que constituyen un circuito de evitación de ciertos grupos de pares, sosteniendo la idea de un sistema educativo que refuerza las desigualdades sociales de partida de los alumnos.

Algunos autores (Veleda, 2003 y 2007; Ziegler, 2007; Del Cueto, 2007) aluden a la desigualdad en las formas de repartir las posibilidades de elección en función del nivel socioeconómico de los sujetos. Sostienen además que las familias de clases medias y superiores privilegian la condición social del alumnado como criterio de elección, contribuyendo así a la generación de circuitos educativos homogéneos.

Los autores señalan únicamente a las clases medias y superiores pero vemos que también las clases bajas utilizan el criterio de elección intentando distanciarse de los grupos más conflictivos. “Se manifiesta una idea respecto de que no se mezclen con los ‘otros’, que suelen ser los propios vecinos, especialmente entre quienes viven en complejos habitacionales densamente poblados. La escuela también contribuye a conformar una nueva frontera respecto de otra posible territorialidad”. (Gamallo, 2011: 212)

Entonces es preciso destacar que una de las cuestiones que las familias ponen bajo la lupa al momento de elegir escuela es el tipo de gente que allí concurre, con qué clase de compañeritos se van a vincular sus hijos. No les resultan indiferentes las relaciones que se van a construir en ese espacio destinado a la enseñanza pero también y, sobre todo, a la socialización.

Sería muy ambicioso mencionarlo como categoría dado que únicamente apareció en una entrevistada pero la continuidad del grupo es una de las motivaciones. La Entrevistada 13, electora de escuela pública, aseguró elegir escuela porque “la mayoría son los mismos compañeritos desde sala de 3 por eso se lleva los amigos de la primaria.”

Si el grupo satisface el criterio de buenas compañías las familias celebran la continuidad de ese vínculo y la motivación de afiliación se ve resuelta de este modo.

Vemos cómo aquí opera la racionalidad limitada en los decisores ya que estas ideas se basan en creencias y no en información perfecta. Los sujetos actúan frecuentemente por motivaciones y deseos que no se ajustan al modelo de cálculo racional.

“Contención y cuidado”

Una de las categorías que establecimos de acuerdo a las motivaciones que fueron apareciendo en los relatos de las entrevistadas se denomina Contención y cuidados. Recurrentes comentarios acerca de la importancia de estas funciones a cargo de la escuela nos han llevado a construir la categoría.

En principio es conveniente señalar la etimología de estos términos. Resulta curioso porque cuando se busca la definición de contención, las palabras que aparecen como resultado son retención, sujeción, detención, suspensión, inmovilización, freno, moderación y se define contención como la acción de contener o moderar los propios impulsos, instintos, pasiones, etc. De acuerdo a estas nociones, la escuela oficiaría como un límite; ese freno que controla e inmoviliza los impulsos de quienes allí asisten para su formación. Respecto del cuidado, este vocablo hace referencia a la atención, esmero, diligencia, solicitud y dedicación para hacer las cosas bien. Acción y resultado de cuidar o de cuidarse, en resguardar, proteger o conservar una cosa o a alguien.

“Contención porque es lo más importante, si alguien no te contiene cuando estás mal es como un barco a la deriva, no sabes dónde ir. Creo que acá la contienen y a mí también”. (Entrevistada 4)

El decir de la Entrevistada 4, electora de escuela privada nos muestra una idea de amparo, de sostén. Posiblemente las madres entrevistadas no piensan en la contención de acuerdo a lo que su definición indica sino que lo asocian a algo del orden de la comprensión y la empatía para con sus hijos y con ellas mismas. Decíamos que es curioso lo que implica la contención porque encierra la idea de tener una cosa en sí misma o en su interior, mientras que comprender se define como abarcar, incluir.

En línea con lo expuesto por la Entrevistada 4 ubicamos las palabras de la Entrevistada 6, también electora de escuela privada.

El colegio me da la contención que necesito como mamá. Nunca sentí que me cerraran las puertas, ese es el valor que le doy al colegio (...) mi tranquilidad como mamá es que estén en un lugar seguro y que siempre me reciban cuando lo necesito (...) Cuando yo iba a la escuela no tenía la contención que ellos tienen acá. Se que ellos se manifiestan. Yo a veces ni comía, mis papás no sabían, quizás tampoco le daban importancia. Se que mi mamá no es que iba a la escuela a hablar, “a ver qué pasó con mi hija”. Yo si pasa algo, lo veo mal, me acerco (...) Quizás porque yo tuve una educación así, si mi hijo está mal yo no quiero que esté mal. Mi infancia fue muy difícil. Mi mamá y mi papá tenían muchos problemas económicos. A mí me marcó mucho. Entonces dije el día que tenga un hijo no quiero que sienta lo que yo sentí, no por nada pero ellos quiero que hagan lo que yo no hice. Que tengan una profesión, que puedan estar bien.

Aparece aquí una comparación entre su historia y la historia que espera para sus hijos, depositando en la escuela algo que ella no tuvo, algo del orden de la atención, cuidados y sostén emocional. Se observa cierta autopercepción de vulnerabilidad de parte de la madre. La escuela resulta para muchas de estas familias la posibilidad de dar vuelta su propia historia, esta vez reflejada en sus hijos. Vemos también en estos casos cómo la racionalidad puesta en juego es limitada porque el proceso mental de las decisoras se ve afectado por factores como la experiencia, la memoria, la percepción, las creencias y la sensibilidad personal.

Siguiendo con las elecciones de escuela privada, nuestra Entrevistada 8 asegura que eligió privada porque en las escuelas estatales “no hay contención (...) Lo que más me interesa es la contención y estoy conforme porque mi hijo está contenido”.

Para la Entrevistada 9 también la contención fue un rasgo dominante que motivó la elección de escuela privada.

Necesitaba un colegio de doble escolaridad porque yo trabajaba y necesitaba que estuviera contenido, cuidado (...) me gustó porque era como religioso. Mi preocupación fue que él no tiene su papá, a los tres los crié yo sola. Ese era un colegio que contenía mucho, tenía un buen gabinete psicopedagógico, que es una de las cosas que me importó siempre, que tengan gabinete psicopedagógico (...) yo miré otras escuelas públicas pero no tenían gabinete psicopedagógico. Para mí era muy importante la contención. Yo laboraba todo el día y él estando todo el día en el colegio para mí era muy importante. Ellas te citaban, te contaban cómo iba todo, cosa que las del Estado que recorrí no tenían nada de eso.

Junto con el cuidado y la contención aparece la mención al trato de los docentes hacia los alumnos y a las familias. La Entrevistada 10 señala la importancia de que las maestras “sean buena gente” y la Entrevistada 12, que envía a su hija a escuela pública, sostiene no esperar de la escuela “malos comportamientos de los profesores, abusan del niño en el trato, que no le den la debida atención. Mi hija dice hay profesores que ni te escuchan”. La Entrevistada 14 asegura haber elegido la escuela de su hijo porque “está contenido”. Es notoria la presencia del componente afectivo en los relatos otorgando importancia a lo vincular. La elección de la escuela no se debe únicamente a la búsqueda de buena enseñanza o calidad educativa. Importa, y mucho, el trato, el afecto, la forma de alojar a sus hijos en un ambiente amable y de cuidados, de protección y calidez.

Varias investigaciones han abordado la escuela como espacio de cuidados y contención. A propósito del tema, Tiramonti y Minteguiaga (2004) afirman:

En el caso de los sectores más bajos de la escala social, la contención aparece definida desde un lugar diferente, ligado a la idea de brindar un espacio de protección sólido frente a un contexto que se considera hostil y peligroso. [...] la institución escolar es pensada por padres, directivos y docentes como un ‘territorio’ en el que puede seguir articulándose una subjetividad definida por la necesidad de protección y cuidado. [...] para nuestros entrevistados la escuela aparece como un reducto donde se preservan, en alguna medida, aquellos elementos que hablan de un estado especial de inmadurez y vulnerabilidad que reclama una asistencia, cobijo y cuidado especializados [...] la tarea de ‘contener’ tiene un significado marcadamente ‘físico’ (la escuela oficiaría como envase) en detrimento de sus connotaciones psicológicas y afectivas; y sin duda, por encima de las pedagógicas. (113-114)

Nuestra investigación hasta aquí pone en evidencia las expectativas que las familias depositan en la escuela como un espacio que propiciaría la construcción de relaciones y como un ámbito proveedor de sostén y comprensión. Observamos que lo que se espera no es únicamente en relación a los hijos sino a las propias familias que también parecen precisar de estos cuidados y de esta contención, dejando en evidencia, a través de los dichos de algunas madres, cierta vulnerabilidad en ellas producto de su historia.

Si bien no hay una tajante distinción entre elección de escuela pública o escuela privada en base a esta categoría, vemos que aparece más en relación a la elección de escuela privada, otorgando a ella el espacio favorable para los cuidados y la contención.

Por último respecto de este apartado, encontramos en la investigación hecha por Gustavo Gamallo resultados similares, que él agrupa en dos grandes núcleos “demandas de cuidado y contención y selección de los grupos de pares”. (Gamallo, 2011: 205) Ubicamos una coincidencia conceptual en este punto y agregamos en nuestro trabajo algunas otras categorías a la lista de motivaciones.

“Valores”

Otra de las motivaciones que movilizan a los padres es la de encontrar escuelas que promuevan valores para sus hijos. Estas familias no se centran tanto en la calidad educativa, en lo académico, sino que apuntan a una formación en valores. Hablar de valores centraliza la mirada en la persona y sus formas de relacionarse y el rol de estudiante queda en un segundo plano. Una definición de valores dice que se trata de aquellos principios, virtudes o cualidades que caracterizan a una persona, una acción o un objeto que se consideran típicamente positivos o de gran importancia por un grupo social. Si hablamos de valores podemos pensar en el respeto, la empatía, la responsabilidad, la solidaridad, la voluntad, la honestidad, la compasión, el amor, el perdón, la gratitud, la tolerancia, la humildad, la sensibilidad, entre muchos otros. En nuestras entrevistas el valor que más se menciona es el del respeto. Cabe aclarar que los valores que aquí se presentan responden a la laicidad ya que los valores vistos desde la óptica de la religión se mencionarían en otra categoría.

Posiblemente, ante la crisis del sistema de valores en la sociedad actual (Parra Ortiz, 2003), las familias buscan en la institución educativa un refugio y la posibilidad de perpetuar dichos valores.

Cada sociedad, en un momento determinado de su historia, selecciona del sistema general de valores aquellos que considera más adecuados para satisfacer las necesidades sociales, siendo la escuela la institución encargada de su transmisión y desarrollo, por medio de la actividad educativa que se desarrolla en su seno. (Parra Ortiz, 2003: 70)

Cuando se le pregunta a la Entrevistada 1, electora de escuela privada, qué es para ella lo más importante al momento de elegir escuela, dice “la educación que es lo principal, bueno igual la educación se empieza de casa porque mi mamá siempre lo decía. Éramos pobres nosotros pero el respeto siempre (se emociona) El respeto hacia el otro”.

La mención a la condición social acompañada de un valor permite pensar a ese valor como una compensación de la pobreza, una reivindicación de la integridad que muchas veces el ser pobre pone en cuestión desde algunos discursos. Para estas familias que han sufrido privaciones en varios aspectos una educación que forme buenas personas es elemental para el futuro de sus hijos.

Similar a la respuesta de la Entrevistada 1 es el comentario de la Entrevistada 9, también electora de escuela privada. Para ella la buena educación se relaciona con el respeto. “Está bien que yo entiendo que todo empieza por la casa, pero el respeto. Respeto a los maestros, a los compañeros. Una buena enseñanza para el mañana, para el futuro”.

El respeto parece ser el valor privilegiado. La Entrevistada 8 elige escuela privada para su hijo y destaca de ella los compañeros. “Me gusta cómo son los chicos, educados, respetuosos”.

Entre las familias de las escuelas públicas los comentarios son similares a los de las familias de privadas. Una de las madres espera que la escuela le de a su hijo “todos los conocimientos y la preparación para que puedan desarrollarse en sus vidas profesionales y a nivel humano desarrollar vínculos, respeto y valores. Más allá de todo lo que todos los días y desde chiquitos les enseñó en casa, que en la escuela profundicen más sobre todo eso”. (Entrevistada 5)

Es interesante observar cómo esta mamá establece una especie de alianza, cierta continuidad entre la enseñanza en el ámbito privado del hogar y la enseñanza en el espacio público que es la escuela.

Si una expresión sintetiza la idea que venimos exponiendo acerca de la búsqueda de valores en la escuela es la de la Entrevistada 14 quien dice acerca de lo que espera que la escuela proporcione a su hijo “Que sea buena persona”. Según algunas familias la escuela tiene la capacidad o habilidad de formar buenos sujetos, buenas personas. Se deposita de este modo una expectativa elevada respecto de la función escolar.

La escuela se hace cargo de la demanda; la educación en valores tiene tanto peso que lo actitudinal forma parte de los currículos escolares. La crisis en el sistema de valores se presenta al intentar adaptar los principios de la moral tradicional a la sociedad actual, ignorando que un modelo social cambiante y de gran heterogeneidad cultural como el presente, exige la creación de un esquema de valores propio. La escuela intenta acompañar en esos cambios y a la vez que se transforma ofrece un espacio de conservación de algunas tradiciones en el que ciertos valores aparecen como prioritarios. La elaboración de un proyecto personal de vida con base en los valores no puede ser

asumido por la escuela al margen del contexto sociocultural en que actúa, por eso escuela y sociedad van de la mano.

Las familias saben que la escuela contribuye al proceso de socialización de niños y jóvenes, de ahí que depositen en ella motivaciones y expectativas como las que vimos hasta ahora y las que mencionaremos a continuación.

“Lo religioso”

La motivación por la educación religiosa es otro de los elementos decisores para la elección de escuelas. En el caso de las familias que buscan la religión en la formación de sus hijos lo hacen en las escuelas privadas ya que las escuelas públicas no tienen entre sus asignaturas la educación religiosa.

Muchas veces las familias que profesan una fe desean que sus hijos también lo hagan y que reciban la religión no solo mediante la enseñanza en el hogar sino también a través de la educación formal.

Lo religioso podría desprenderse de la categoría anterior ya que es habitual escuchar de las escuelas religiosas la educación en valores, más allá de lo estrictamente académico.

La investigación de Gamallo (2011) expone que la percepción de los padres es que a los chicos se les enseñan cosas buenas a través de una educación espiritual y que es importante que aprendan a respetar a los adultos. Es la búsqueda de una suerte de antídoto frente a la violencia en base al compañerismo, el amor, la ayuda, según los dichos de sus entrevistados.

Respecto de nuestra investigación, algunas entrevistadas hacen mención a esta categoría. La Entrevistada 4 ubica lo religioso como una de las cuestiones clave al momento de elegir escuela para su hija. “Muy importante porque nosotros somos muy católicos. Mi madre todos los domingos iba a misa, era fiel y yo también. Vamos las tres, mi sobrina, mi hija y yo”. Además agrega durante la entrevista que lo más importante del colegio es que es católico y se destaca por lo religioso.

Para la entrevistada 9 lo religioso da un marco de contención frente a la situación personal de ausencias y carencias afectivas. “Me gustó porque era como religioso. Mi preocupación fue que el no tiene su papá, a los tres los crié yo sola. Ese era un colegio que contenía mucho”. Sin embargo, a la vez que halaga y ubica como atributo la religión, la señala como un exceso. No quiere que la escuela de a su hijo “tanta exigencia religiosa, está bueno la parte espiritual pero enfocan demasiado”.

La educación religiosa ha sido motivo de teorizaciones e investigaciones. Tiramonti (2004) clasifica los perfiles institucionales de las escuelas en función de la lectura particular que realizan los diferentes grupos sociales respecto de sus propias expectativas.

Para el grupo social que ocupa la presente investigación, define:

Las instituciones que habitan este espacio están atadas a una función que ellas mismas califican de 'contención', concepto abarcador de una amplia gama de propuestas institucionales que se articulan con las estrategias de supervivencia del sector que atienden. Están las instituciones religiosas cuya propuesta tiene un claro componente pastoral a partir del cual se proponen regular las conductas. Son escuelas que contienen una promesa de 'protección tutelar' contra las tendencias de desintegración del medio. En estas instituciones se reconoce aun una intención 'civilizatoria' y cierta confianza en la potencialidad de la socialización escolar. Su grupo de referencia está amenazado por la perspectiva de la exclusión y la vida violenta. Mandar a los hijos a la escuela es una apuesta desesperada por incluirlos en la 'vida digna', expresión con la que se designa una existencia que combine trabajo y familia (Tiramonti, 2004: 31)

Así es como lo religioso como motivación encierra lo concerniente al credo y a que el sujeto se forma en las ideas de su fe pero también se vincula con el cuidado, la protección y el resguardo que muchas familias ubican en la institución educativa como promotora de dichas cuestiones.

“Calidad educativa”

Cuando se habla de la escuela generalmente se considera la transmisión de conocimientos y saberes así como la instrucción y las herramientas que a partir de la misma el sujeto adquiere y aprehende. Se piensa en términos de asignaturas, disciplinas, ciencias. Para muchos padres la calidad educativa está determinada por aquello que aprenden sus hijos en relación con la forma de enseñanza de los docentes que imparten esos conocimientos. Una de las motivaciones de las familias electoras es la calidad educativa entendida por ellos como lo que aprenden sus hijos, en términos de cantidad y calidad de esos conocimientos. Se espera que la escuela imparta los saberes para la construcción de un futuro con posibilidades de desarrollo laboral y posicionamiento social. Es necesario aclarar que existe una diferencia entre lo que es la calidad educativa y la valoración que los padres tienen de ella, siendo esta percepción el motor de la búsqueda.

El término calidad no proviene del campo de la pedagogía sino de la teoría administrativa y de la ingeniería de procesos. De acuerdo a las investigaciones y debates internacionales habría cuatro definiciones distintas sobre calidad educativa. La primera definición indica que la educación es de calidad si se transmiten valores en forma generalizada, para todos por igual. Esto nos lleva a nuestra categoría de valores, una de

las motivaciones que sustenta la elección de escuela en las familias entrevistadas. La segunda definición alude a los insumos. La educación es de calidad si cuenta con los insumos adecuados, tales como lo edilicio, los salarios docentes, la cantidad de días de clase, entre otros. La tercera de las definiciones apunta a resultados adecuados, medidos a través de las pruebas estandarizadas, para que los alumnos demuestren lo aprendido. La última definición postula la elección escolar en las familias; cuán satisfecha está la demanda con el servicio prestado. Si una escuela es muy requerida y quienes ingresan ahí permanecen se supone que esa escuela es de calidad.

De todas estas definiciones una es la que cobra mayor visibilidad y consenso en la actualidad y es la tercera de ellas: la calidad de acuerdo a resultados. “Existe un enfoque generalizado en que una escuela es de calidad en función de cómo los alumnos responden a pruebas estandarizadas”. (Narodowski, 2018: 52) Respecto de esta idea, en Argentina es muy difícil establecer qué escuela es de calidad porque hubo años en que no se llevaron a cabo las pruebas estandarizadas y porque la Ley de Educación Nacional “prohíbe en su artículo 97 dar a conocer resultados que puedan estigmatizar a escuelas o alumnos” (53)

A propósito de esto, asegura Bonal (2017) que si los gobiernos hacen pública la información sobre el desempeño escolar, las familias tendrán una base para tomar sus decisiones y solo se elegirán escuelas de calidad. La realidad, sin embargo, nos muestra que muchas familias pueden ignorar el desempeño educativo como información relevante para tomar sus decisiones, o la toman como fuente secundaria.

La Entrevistada 1, que elige escuela privada, deposita una gran expectativa en el estudio. Su mayor motivación es que su hija aprenda en la escuela. “El estudio es lo más importante porque es lo que te hace a vos”. Dice que eligió la escuela “porque me gusta cómo enseñan, la puedo pagar porque no es cara y enseñan bien, es buena la educación” Destaca a esa institución “por la buena enseñanza”.

La Entrevistada 4 también alude al nivel de estudios vinculándolo con una buena formación y lo ubica como una de las motivaciones intervinientes en la elección.

En ocasiones, algunas familias atribuyen a la escuela calidad educativa por las materias que allí se enseñan, tal es el caso de la Entrevistada 10, electora de escuela privada, quien comenta que su motivación para pagar escuela se basa en que su hija “vaya al colegio continuado, ella nunca quiere faltar, el colegio tiene buen inglés también”. Ubica aquí las clases sin interrupciones aludiendo implícitamente a los paros de las escuelas estatales y destacando el idioma extranjero como signo de calidad educativa.

Sin demasiadas diferencias, las familias que concurren a la escuela pública mencionan el estudio como símbolo de distinción. La Entrevistada 5 afirma “El estudio es la única herencia que le dejo a mis hijos, así que siempre traté, dentro de mis posibilidades, de elegir lo mejor para ellos. Espero no haberme equivocado y que le den las herramientas que ambos necesitan para una futura carrera y lo que elijan para sus vidas”. El estudio como herramienta, como herencia, para la superación de sus hijos.

La Entrevistada 12 destaca el valor de la calidad educativa y admite haberse fijado en ese aspecto cuando tuvo que elegir.

Muy importante el nivel académico, por eso la escuela en la que está mi hija ahora no tiene el nivel académico que yo esperaba y están atrasados por eso acá le hacemos con mi esposo los problemas más difíciles, ecuaciones, divisiones. Allá en Perú tenía cursos de aritmética, trigonometría, acá solo tienen Matemática y cosas básicas. Le faltaría un poco más de refuerzo a la escuela estatal.

Solo una madre entrevistada admite no haber pensado en el nivel académico ni saber qué es lo más importante cuando se elige escuela “nunca lo pensé” (Entrevistada 13)

En algunos casos se atribuye a la educación privada una mejor calidad educativa. Las mismas madres que envían a sus hijos a escuela pública establecen comparaciones con un saldo positivo para las privadas. La Entrevistada 13 dice que de haber tenido el dinero hubiera preferido escuela privada porque “tienen más firmeza. Acá no son tan estrictos. Me guío también por las nenas de mis amigas. Están las dos en el mismo grado y la mía ve lo que las otras vieron el año pasado”. En sintonía con lo planteado por ella, la Entrevistada 14 tuvo que optar por escuela pública por falta de recursos económicos. Admite que en un primer momento quería para su hijo escuela privada para que recibiera mejor educación que sus hermanos mayores que habían ido a escuela pública. Atribuye entonces una mejor educación a lo privado. “Lo veo en una amiga que tiene la nieta y esta muchísimo más avanzada que él en la privada, hay cosas que él no ve, están más relajados, en la privada les están más encima”.

A modo de cierre, y volviendo a Narodowski, él agrega que en la elección de las familias se ponen en juego muchos prejuicios. No hay evidencia sólida ni suficiente que indique aquello que usualmente las familias creen, que las escuelas privadas ofrecen mejor calidad educativa que las escuelas públicas. Lo cierto es que, más allá de la idea que tengan en mente acerca de lo que es calidad, las familias la ubican como motivación cuando toman la decisión y nuevamente lo hacen desde una racionalidad doblemente limitada: tanto desde el entorno, sin acceso a la información perfecta, como desde el

proceso mental puesto juego, sin capacidad de cálculo exacto y bajo la influencia de cuestiones subjetivas.

“Doble jornada”

La doble jornada aparece como motivación a la vez que necesidad en el caso de algunas familias. Por su ocupación, las madres entrevistadas emplean varias horas del día en el trabajo y eso hace que precisen que sus hijos estén durante ese tiempo, o gran parte de él, en la escuela.

Una de las madres entrevistadas envía a sus hijos a escuela pública. Su principal necesidad es la jornada completa por su horario laboral y el de su marido pero al no conseguir vacantes tuvo que arreglarse con escuela de jornada simple. No obstante, continúa buscando la opción de doble jornada.

En realidad quería jornada completa pero fue imposible porque no hay vacantes, en ningún lado. Estuve buscando en todos los colegios, me mandaron a la distrital de primaria. Lo único que me consiguieron es este (...) quería jornada completa para poder organizarme y trabajar porque hoy en día hay que trabajar (...) yo para el año que viene estoy buscando jornada completa y tengo uno en la esquina de donde estamos viviendo nosotros ahora que nos va a venir bárbaro. Pero hay que ver si consigo vacante. La mayoría de los chicos vienen de la provincia para acá. (Entrevistada 2)

El problema de los cupos, las vacantes, pone evidencia lo que mencionamos en el capítulo anterior. La verdadera elección en escuela pública no siempre es posible, por el contrario, suele estar obstaculizada por cuestiones como la expuesta.

De igual modo y aludiendo a los mismos motivos, la entrevistada 5 comenta como una de sus motivaciones “doble jornada por necesidad, ya que mis horas de trabajo son largas y tenía que tener a los chicos escolarizados gran parte del día”.

Contraria a estas posturas, la entrevistada 6, electora de escuela privada, comenta entre otras cuestiones el porqué de su elección. “La mayoría de los estatales tienen jornada completa y no me gustaba dejarlos tantas horas. Media jornada me parece suficiente, el resto del tiempo que jueguen”.

En una nota periodística⁴ se ha consultado a especialistas en Educación acerca de su opinión sobre la doble jornada. Para Inés Aguerrondo “en la vieja escuela quien enseñaba era el maestro. Hoy el chico aprende de todos lados y una gran fuente son sus

⁴ Fuente consultada: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/la-doble-jornada-escolar-enfrenta-a-los-expertos-nid986291/>

mismos compañeros. Por eso es importante que los niños estén mucho tiempo en el aula y que la propuesta pedagógica sea buena". La especialista destacó que en Europa la jornada diaria es en promedio de cinco horas y media en las escuelas primarias y de seis horas y media en los colegios secundarios, mientras que en la Argentina los números descienden a cuatro y cinco horas, respectivamente, lo que coloca al país con dos años menos de escuela luego de 12 años de escolaridad.

Para Susana Decibe, ex ministra de Educación, la intención de extender la jornada escolar es altamente positiva porque permite brindar un servicio educativo más completo y, en casos particulares, ayuda a evitar que los chicos estén en la calle. "En general las mejores experiencias educativas se dan en colegios organizados con jornadas completas y con enseñanza bilingüe. Lo importante es que en esta extensión horaria no se enseñe más de lo mismo, sino que se intente salir del círculo perverso de pobreza que reproduce pobreza".

Por su parte Axel Rivas, para quien es fundamental extender los tiempos de clase, ya que hoy la escuela representa para muchos chicos un espacio de inclusión social y casi la única oportunidad de acceso a bienes culturales y posibilidades artísticas que de otra forma no tendrían. "Todos coinciden en que hay un momento de saturación pedagógica y en que los alumnos no soportan horas y horas haciendo trabajos académicos. Ese tiempo extra debería aprovecharse para crear nuevos espacios: deportivos, artísticos, culturales y, luego, nuevas tecnologías y una segunda lengua".

La doble jornada puede ofrecer muchos beneficios para los estudiantes y sus familias, especialmente en aquellas en que las ocupaciones laborales determinan la necesidad de una extensa jornada escolar.

“Prosperar. Movilidad social ascendente”

Podría decirse que nuestras entrevistas arrojan un denominador común respecto de las motivaciones mencionadas. Ese denominador común responde a la búsqueda del progreso, de la movilidad social ascendente a través de la educación.

En su estudio “La cultura como elemento esencial en la movilidad social con trayectoria ascendente”, Sanchez (2012) define el concepto de movilidad social como los movimientos de una persona en la escalera socioeconómica de un país, es decir, la persona puede subir o bajar en ésta. Cuando hay poca movilidad social, son pocas las posibilidades de que alguien mejore su situación económica en relación con los demás, a pesar de la

capacidad individual de una persona. El estudio y análisis de la movilidad social en un país es muy importante, ya que una sociedad inmóvil es una sociedad donde el destino del sujeto se ve predeterminado por la posición económica de sus padres, es decir, que no ofrece oportunidades de progresar. Por otro lado, una sociedad móvil es una sociedad en donde todos, sin importar la posición económica en la que se nace, tienen la oportunidad de progresar. Es una sociedad en donde el talento y el trabajo son más importantes que las conexiones familiares.

Las familias se ven motivadas por esto cuando eligen escuela para sus hijos. Independientemente de la elección pública o privada, todas depositan en la educación formal la capacidad de salir adelante y de mejorar la posición social y económica a través del estudio. Detrás de esta motivación estaría la visión de futuro, para estas familias hay un futuro posible que depende de ellos mismos y a la vez un deseo puesto en sus hijos de no repetir la vida de los padres. Esto representa una gran diferencia con las clases medias puesto que su anhelo es que sus hijos repitan su experiencia y se produzca una reproducción social.

Para la Entrevistada 3 la mayor expectativa puesta en su hijo en relación a lo escolar es “Que se reciba, un título de algo. Uno quiere eso ya que no lo pudimos nosotros”. Su elección remite a lo estatal. La Entrevistada 5, también electora de escuela pública, sostiene que el estudio es su única herencia para sus hijos, depositando en la formación la herramienta para el futuro.

Las familias que eligen escuela privada presentan el mismo discurso. La Entrevistada 4 afirma que siempre quiso algo estable para su hija, a diferencia de su propia vida, en la que por diversas situaciones constantemente debía mudarse. Ubica en la decisión de pagar por educación la búsqueda de un futuro mejor. “Para un futuro mejor de mi hija y para que tenga otras relaciones, otras amistades, un padre siempre quiere algo mejor y mi madre en su alcance me dio una educación pero uno siempre quiere prosperar”. Prosperidad, progreso, es la motivación que promueve la toma de decisión.

La Entrevistada 6 también alude a su historia personal queriendo diferenciar la de sus hijos.

Si mi hijo está mal yo no quiero que esté mal. Mi infancia fue muy difícil. Mi mamá y mi papá tenían muchos problemas económicos. A mi me marcó mucho. Entonces dije el día que tenga un hijo no quiero que sienta lo que yo sentí, no por nada pero ellos quiero que hagan lo que yo no hice. Que tengan una profesión, que puedan estar bien.

La Entrevistada 10 se emociona cuando habla de las oportunidades para su hija a través de la educación. “Que ella hace lo que yo no podía, que estudie, que no trabaje

como trabajo yo (llora) (...) Que estudie algo para trabajar liviana, que no sufra como yo (llora)”.

Diversas investigaciones afirman que los indicadores del ascenso social están vinculados con el nivel educativo y que, a su vez, éste determina la calidad ocupacional con lo cual las familias no se equivocan depositando en el estudio sus expectativas y motivaciones. La escuela permite el acceso a la cultura y con esto la posibilidad de acrecentar el capital cultural, tal como hemos visto en el capítulo anterior. Es preciso señalar que estas familias no recurren a la literatura sobre la elección de escuela sino que todas sus motivaciones responden a las diferentes creencias e inquietudes subjetivas que fuimos delimitando. El mismo contexto en el que están insertos no les permite acceder a cierta información. Los padres, las familias, tienen limitaciones y desafíos reales al momento de tomar la decisión (Ben Porath, 2009). No se trata de una decisión racional instrumental sino que los límites operan en una racionalidad diferente pero que existe y se pone en marcha cuando de tomar decisiones se trata.

Conclusión

Así como existen factores que influyen y de algún modo determinan la elección de escuela entre los padres, también aparecen motivaciones que los conducen a optar por una u otra institución. Esto quiere decir que las elecciones, lejos de ser azarosas, responden a un trabajo de reflexión personal y a una lógica de racionalidad que, como hemos visto, es limitada. Una de esas limitaciones deriva del contexto socioeconómico. No todas las familias pueden elegir libremente escuela. Las preferencias familiares en los procesos de elección, si bien se encuentran dentro el ámbito de la subjetividad, no pueden ser ajenas al contexto en el cual tiene lugar la elección. (Bonal, Verger y Zancajo, 2017)

Respecto de lo subjetivo puesto en juego, observamos que algunas motivaciones se repiten en distintas familias por lo decidimos agrupar bajo categorías esos estados internos que empujan hacia la persecución de la meta, en este caso, elegir escuela para sus hijos. Las familias pertenecientes a sectores de bajos ingresos entrevistadas manifiestan preocupación por las relaciones que sus hijos establecen en la escuela por lo que una de las motivaciones es que tengan buenos compañeros, sanos, alejados de vicios. Se deposita en la escuela privada una mayor confianza lo que hace que aquellos que pueden realizar un esfuerzo económico prefieran ocuparse de ese gasto. Cuando eso no es viable aparece en escena la escuela pública como posibilidad.

Además de las compañías y relaciones que se contruyen en la escuela, los padres manifiestan expectativas generalmente por encontrar en ella un espacio de contención, de protección, en donde no solo sus hijos aprendan contenidos sino que reciban afecto y buen trato de parte de los docentes. Frente a las hostilidades y amenazas del medio, la institución educativa aparece como un resguardo entre las ideas de estas familias.

Mientras que la contención, la calidez y el afecto son tenidos en cuenta, la búsqueda de una formación en valores también se destaca en las entrevistas. Que sus hijos sean buenas personas y aprendan valores para vivir en sociedad no solo se espera en el ámbito del hogar sino también a través de la educación formal. El respeto es el protagonista entre estos valores. La educación religiosa, entre las opciones de escuela privada, se desprende de esta categoría ya que aquellas familias que profesan una fe consideran que sus hijos deben aprender los valores de su religión a través de la escuela. No es este el caso de la escuela pública en donde no se enseña religión.

En menor medida pero también presente entre algunos relatos se menciona la calidad educativa vinculada con los contenidos aprendidos, medibles. Se asocia a una buena enseñanza, con distintas asignaturas y espacio para contenidos académicos. Las familias esperan que sus hijos aprendan y cuenten con herramientas para el futuro que aseguren una salida laboral.

Respecto del punto anterior, en todos los casos, las familias depositan en el estudio la expectativa de superación, de salir adelante, de movilidad social ascendente. Desean para sus hijos una mejor calidad de vida, sin tener que pasar por grandes esfuerzos y necesidades como ellos han tenido que atravesar a lo largo de su propia historia. Muchas de esas necesidades llevan a las madres entrevistadas a trabajar durante largas horas. Algunas de ellas tienen maridos que también trabajan gran parte del día y otras no tienen pareja por lo que son sostén de hogar y los ingresos dependen únicamente de ellas. Las largas jornadas laborales las llevan a buscar doble jornada en la escolaridad de sus hijos lo que no siempre es posible por la falta de cupos, especialmente en el ámbito público.

Estos resultados se vinculan con los obtenidos en la investigación de Gamallo (2011) quien concluye:

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

peligrosos. El componente religioso, propio de la inspiración confesional, ofrece un contenido más terrenal que trascendente, asociado a los valores mencionados. (224-225)

De acuerdo a sus posibilidades y a su entorno, cada familia reflexiona acerca de sus motivaciones y desarrolla un conjunto de acciones concretas para tomar la decisión de elegir una escuela. No habría aquí espacio para una acción racional, bajo la lógica costo-eficiente, por el contrario, la elección de estos padres representa el resultado entre las limitaciones objetivas y disposiciones específicas de los actores. (Bosetti, Pyryt, 2007)

En el próximo capítulo revisaremos el modo en que estas familias desarrollan lógicas de acción para tomar la decisión sobre la escuela indicada para sus hijos como ser buscar recomendaciones, acercarse a las escuelas para pedir información de las mismas y revisar sus propias historias escolares, entre otras.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 8

LÓGICAS DE ACCIÓN DESPLEGADAS POR LOS PADRES AL MOMENTO DE ELEGIR ESCUELA PARA SUS HIJOS

Introducción

En el capítulo anterior abordamos aquellos impulsos que mueven a la persona a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para su culminación y dijimos que se llama a esto motivaciones. Teniendo en cuenta la recurrencia en las respuestas, resolvimos agrupar las motivaciones por categorías. Así detectamos que lo que motiva a los padres tiene que ver con cuestiones tales como las compañías que sus hijos tendrán en las escuelas, la calidad educativa de las mismas, los cuidados y la contención que allí reciban, la formación en valores, la doble jornada y la búsqueda de movilidad social ascendente. Estas motivaciones son las que impulsan a realizar acciones para alcanzar el objetivo, en este caso elegir escuela. En el presente capítulo analizaremos puntualmente esas acciones para llegar a una meta. Hemos dado en llamar a dichas acciones lógicas de acción, siguiendo la teoría de van Zanten (2009) Las mismas podrían pensarse como estrategias pero, a diferencia del concepto de estrategia, el cual supone cierta racionalidad instrumental con un claro panorama de costos y beneficios y la persecución de un objetivo determinado, el término '*lógicas de acción*' presupone acciones que pueden responder a criterios axiológicos o expresivos.

El concepto de lógica de acción presupone un concepto ampliado de racionalidad, mientras que las elecciones pueden ser expresivas y axiológicas, que están dirigidas por sentimientos, valores y normas, y no solo por intereses. Además, se basa en un concepto de acción que tiene en cuenta rutinas, adaptaciones inconscientes y reacciones espontáneas a situaciones impredecibles. También acepta que la acción lógica puede basarse en una apreciación errónea de los contextos y situaciones reales y que el hábito escolar puede durar más allá del conjunto específico de condiciones que los originaron". (van Zanten, 2009).

Si bien la autora propone un marco conceptual para comprender las diversas tareas desarrolladas por las escuelas como respuesta a los procesos de competencia en materia educativa, se traspola aquí el concepto a las acciones de los padres en el proceso decisorio. Lo que nos interesa revisar en esta oportunidad son las acciones concretas que desarrollan las familias en el proceso de elegir escuela para sus hijos.

Las acciones se han agrupado en categorías aunque es conveniente señalar que en la praxis no aparecen tan diferenciadas sino que se entremezclan y superponen. Para la agrupación se han considerado los puntos de convergencia y divergencia en las respuestas

de las entrevistadas y la construcción de categorías responde a un proceso de inducción. Las categorías establecidas son: lógicas de acción basadas en el capital social, en base a las sugerencias y recomendaciones del círculo de interacción de los padres; lógicas de acción basadas en la trayectoria personal, que comprenden la experiencia personal, la memoria y las reminiscencias de los padres en relación a su propia educación; lógicas de acción basadas en creencias, que implican el esquema de creencias, preconceptos y suposiciones de los padres acerca de las escuelas y, puntualmente, de elegir en el sector privado o en el público y, por último, lógicas de acción basadas en un saber técnico, caracterizadas por una búsqueda de información y conocimiento sobre las escuelas para la toma de decisiones.

Desarrollo

En algunas ocasiones señalamos que la elección de escuela no tiene nada de azaroso. Por el contrario, se pone en juego un alto grado de reflexividad tanto en lo que respecta al proceso de toma de decisiones como al conjunto de valores y racionalidades del sujeto (Ben Porath, 2009). Para las familias es toda una responsabilidad elegir la escuela adecuada para sus hijos. El acto de elegir escuela significa algo más que la búsqueda de una 'buena' escuela, puede incluso convertirse para algunos padres en una forma de expresar y poner en práctica una identidad particular (Cucchiara y Horvat, 2014). En este proceso se vuelcan expectativas, se evalúan posibilidades y se llega a una decisión, lo que implica un esfuerzo y la implementación de acciones concretas para llegar a la meta.

Los padres electores de escuela se ven enfrentados a dos desafíos en el proceso de toma de decisiones acerca de la escuela que desean para sus hijos: el acceso a la información y las limitaciones derivadas de los factores socioeconómicos y socio demográficos. (Ball y Vincent, 1998; Bell, 2009a) El problema de la libre elección de escuela se debe a que no todos pueden hacerlo ya sea por las limitaciones económicas, geográficas o de otra índole. Las preferencias familiares en los procesos de elección, si bien se encuentran dentro el ámbito de la subjetividad, no pueden ser ajenas al contexto en el cual tiene lugar la elección (Bonal, Verger y Zancajo, 2017). Esto implica que incluso aplicando las mismas lógicas y estrategias de elección padres pertenecientes a distintos sectores sociales lleguen a distintos resultados (Bell, 2009a).

Teniendo en cuenta lo que afirman los autores acerca de las limitaciones y el acceso a la información, se han establecido diversas categorías para las lógicas de acción que desarrollan las familias entrevistadas. Las desarrollaremos a continuación.

Lógica de acción basada en el capital social

En el capítulo de Marco Teórico vimos que el capital social está constituido por las relaciones, los contactos, parentescos y es por eso que confeccionamos la categoría de lógicas de acción basadas en capital social porque, en numerosos casos, son estas relaciones las que orientan la elección.

De acuerdo a lo observado en las entrevistas, son muchas las familias que eligen escuela para sus hijos en base a las recomendaciones de su entorno. Estos padres depositan confianza en la palabra de sus conocidos, atribuyéndoles un saber de modo tal que su sugerencia opera como brújula que los orienta en la elección. La red de contactos a la que recurren se circunscribe a vecinos, patrones, familiares. Ya sea que opten por escuela privada o por escuela pública, el capital social aparece como guía.

Una de las entrevistadas elige para su hija escuela privada, a la que ya había ido su primer hijo. “Como quedaba cerca del barrio y toda la gente decía que era buena y no se pagaba tanto, lo anoté ahí primero a mi hijo”. (Entrevistada 1) Además de considerar el factor geográfico y económico como ya hemos revisado en otro capítulo, esta madre considera la opinión de toda la gente, de acuerdo a sus dichos. Se le comenta en la entrevista que para su elección se tuvo en cuenta la recomendación de la gente del barrio y ella agrega “sí, sobre todo de mi prima que manda al nene ahí también”.

En una situación similar, la Entrevistada 6 elige escuela privada para su hijo menor, la misma escuela que años atrás había elegido para su primera hija. Comenta que tenía como posibilidad otra escuela también privada y religiosa pero se inclinó por la escuela elegida “por recomendación, por gente que conocía el lugar, por el nivel de estudio que me decían que era mejor. Yo trabajaba en casas de familia y ellos conocían el barrio y conocían el colegio de hace mucho tiempo”.

En el caso de la Entrevistada 9, elige escuela privada motivada por las necesidades que atribuye a su hijo menor en relación a lo emocional y afectivo, buscando entonces una escuela con buen gabinete psicopedagógico. No encuentra estos indicadores en la escuela pública. Y elige escuela siguiendo las recomendaciones de la directora del jardín de infantes al que su hijo había concurrido previamente.

Aquellos que optan por la escuela pública también recurren a su red de contactos para buscar recomendaciones.

La Entrevistada 2 se acerca directamente a las madres de niños alumnos de esa escuela y consulta. “Le pregunte a algunas mamás y una me decía “sí, es muy buena la escuela, mi hijo viene desde primer grado”.

Otra de las entrevistadas dice que empezó a buscar escuela

por la familia, mi ex cuñada decía vamos a anotar ahí, y ahí están yendo, fueron los primos, los sobrinos de él. Ese colegio dentro de todo es bueno, es del Estado pero es bueno, estudiaron casi todos ahí, digamos de la parte de mi ex. Conocidos, vecinos fueron ahí. (Entrevistada 3)

Una de las madres entrevistadas tiene dos hijos, se la entrevista por su hijo menor y a propósito de la elección de escuela comenta:

mi hija al ser la mayor siempre fue con quien experimenté lo que iba eligiendo. Cuando ella iba al jardín maternal, ahí hablaba con la directora y otras mamás que ya tenían hijos más grandes y uno va preguntando. Ahí escuchaba distintas opiniones y recomendaciones que sin duda fueron de gran utilidad. (Entrevistada 5)

Respecto de la escuela para su hijo dice: “como mencionaba antes sí tuve varias recomendaciones, en la mayoría de los casos mamás o algún directivo o docente”.

La Entrevistada 12 viene de Perú y buscó recomendaciones en su barrio para elegir escuela para su hija. “El primer paso fue preguntarle a las vecinas, a las señoras de acá, qué escuela me recomiendan y eso fue lo que me llevó a optar por la escuela lejos y que no me dejaron”. [Siguiendo las sugerencias de sus vecinas, se acercó a la escuela con buena reputación pero allí la derivaron a las escuelas de su zona]. La Entrevistada 13 también toma las sugerencias de “la gente del barrio”. Y la Entrevistada 14 eligió escuela porque “quedó cerca de casa y decían que era buenísima”.

Más allá de la persona a la que recurran y del lazo que las una, ya sea familiar, vecino, patrón, amistad, personal de la escuela a la que el hijo concurrió, se evidencia que algunas familias contemplan el criterio de los demás y de acuerdo a esto toman la decisión. Esta lógica de acción pone de manifiesto el límite en la racionalidad implementada. No hay cálculos ni exactitudes cuando se considera la opinión de otro que a su vez no percibe ningún tipo de objetividad ni conocimiento a la hora de emitir un juicio valorativo sobre una escuela. A tal punto llega la confianza en el otro que, cuando se le pregunta a la Entrevistada 2 qué es para ella lo más importante al elegir escuela responde: “yo mucho de esas cosas no se pero voy preguntando. Si hay alguna mamá que me recomienda, voy averiguando”.

Lógica de acción basada en la trayectoria personal

En otros casos, los padres revisan su propia historia escolar cuando eligen escuela para sus hijos. Realizan un trabajo de introspección a través del cual recuerdan sus trayectorias, su paso por la escuela. Las reminiscencias de la infancia y de la juventud impactan de un modo que afecta la elección escolar para sus hijos. Esta lógica de acción está más ligada a la historización de los sujetos, vinculada a lo emocional y lo afectivo que se involucra en la experiencia escolar de cada padre.

La Entrevistada 1 cuenta que hizo hasta sexto grado en un colegio del Estado. Asegura que su madre hizo un gran esfuerzo, pero con cinco hijos y criándolos sola no pudo hacer más. “Yo cobro la AUH, es distinto a mi mamá, eso no había” dice, refiriéndose a la ayuda que recibe de parte del gobierno. Esa ayuda y el esfuerzo de sus horas de trabajo le permiten elegir una escuela privada para su hija. Si bien la Entrevistada 1 fue alumna de escuela pública hoy no elige esa opción ya que la considera un peligro. “La zona en la que yo vivo no es muy linda y el colegio estatal cerca para mandar a mi hija no es lindo, y ella es nena y tenés que ver otras cosas”. Además establece una diferencia entre el respeto de antes hacia los docentes y la falta del mismo en la época actual. “Yo le pago un colegio porque los colegios que yo tengo en mi barrio estatales son feos, no me gustan (...) falta de respeto a la maestra, a veces comentan que se pelean los chicos, es feo, ¿viste? Prefiero esforzarme un poquito más y poder mandarla a otro lugar”. Si bien su experiencia en la escuela pública no fue mala, toma distancia de ella en el presente a la hora de elegir para su hija de acuerdo a los cambios que ella marca entre la escuela pública de su época y la escuela pública actual, afectada por las coyunturas sociales.

En el caso de la Entrevistada 2, cuenta que estudió hasta tercer grado

soy extranjera, paraguaya, y mi familia no tuvo la capacidad de mandarme más a la escuela y tuve que dejar (...) porque como quedaba lejos el colegio e íbamos caminando, no tenían cómo pagar el transporte o algo y tuve que dejar. (Entrevistada 2)

Ella manda a sus hijos a escuela pública porque no dispone de los medios económicos para solventar privada. Le atribuye una mejor calidad a la educación privada y asegura que de poder pagar esa sería su elección. Respecto de la educación que hoy reciben sus hijos asegura: “Es mucho mejor ahora. Es lo que siempre hablo con mi hijo, yo quiero que estudie, cosa que yo no pude”. La entrevistada se emociona cuando habla de su historia y de los esfuerzos que hoy realiza para proveerle a su hija una historia diferente a la suya.

La Entrevistada 4 nació y vivió gran parte de su vida en Perú, allí hizo sus estudios en el ámbito estatal. No obstante, al momento de elegir escuela para su hija en Buenos Aires optó por la educación privada, suponiendo en ella un mejor ámbito para el aprendizaje y las relaciones. “Quería que creciera en un ambiente estable y poder darle algo mejor a lo que yo tenía”.

La Entrevistada 6 nació en Misiones y realizó sus estudios en escuela pública hasta tercer año del Secundario. Cuando su mamá fallece, viene a Buenos Aires en donde vivía una de sus hermanas. Del mismo modo que en el caso anterior, al momento de elegir escuela para sus hijos se inclina por la educación privada. “Quizás la estatal no es mala en una provincia pero acá, no se si es mala la palabra, pero el vocabulario, el comportamiento de los chicos; yo lo veo diferente”. Para decidir compara la educación pública en el interior del país, pensando en lo que fue su propia experiencia, y en Buenos Aires. No le gusta lo que ve por lo que se vuelca a la opción privada.

Para la Entrevistada 10 existen muchas diferencias entre la educación que hoy recibe su hija y la que tuvo ella en su infancia, “ahí mi mamá no me mandó más al colegio y tuve que cuidar a mis hermanitos porque somos doce”. Nacida en Paraguay, hizo hasta segundo grado. A los 38 años vino a vivir a Buenos Aires y tuvo a su familia. Para su hija menor elige la escuela privada. Hubiera preferido educación pública pero menciona los paros como un obstáculo. “El privado nunca falla”. Respecto de su propia trayectoria escolar y la esperada para su pequeña hija sostiene que “cambia un montón la enseñanza. Cuando yo iba a la escuela iba en el campo, no puedo comparar mucho acá que en el campo”.

La Entrevistada 12 revisa su propia historia educativa al momento de elegir escuela. Habiendo cursado hasta estudios superiores en Perú, su país de origen, anhela para su hija en Buenos Aires un buen colegio, con buen nivel educativo. Para ella y para su esposo la educación formal es muy importante y habiendo ellos procurado para sí preparación y formación buscan lo mismo para su hija. “Quería matricularla en otro colegio que el que va ahora, me dijeron que es muy bueno, más lejos. Fui a averiguar, la infraestructura me gustó, me dijeron que era más exigente, quise matricularla ahí”. Esta familia hace un recorrido por la educación formal y procura las mejores herramientas en la medida de sus posibilidades.

La Entrevistada 13 manda a sus hijas a la misma escuela pública a la que ella concurrió. Para la elección tuvo en cuenta lo conocido y el factor económico. El hecho de haber ido a esa escuela seguramente la llevó a optar por lo seguro y no buscar otras

posibilidades. “Yo fui a esta escuela cuando nos mudamos para acá entonces ya la conocía y porque era pública pero no porque fuera pública sino por pagar la cuota, me guié más por el tema de la plata”.

La experiencia personal también escapa a la objetividad. El propio recorrido de estos padres se resignifica cuando tienen que elegir. Aquí, como indica la racionalidad limitada, no encontramos una lógica costo-eficiente, de acción racional sino que las emociones, lo afectivo suponen el mayor peso a la hora de desarrollar la acción.

De acuerdo a los relatos elegidos y como lo hemos analizado en el capítulo de Motivaciones, generalmente las familias entrevistadas no han tenido un recorrido completo por la escolaridad, no han terminado los estudios, y esta autorreferencia marca la distancia en relación a lo que esperan para sus hijos. Recordamos que una de las motivaciones entre estos padres es la movilidad social ascendente: que sus hijos a través de la educación recibida en la escuela elegida logren posicionarse más alto que ellos en la escala social.

Lógica de acción basada en el esquema de creencias

En muchos casos, los padres eligen escuela para sus hijos de acuerdo a su propio esquema de creencias, esos preconceptos que orientan en la determinación acerca de qué escuela es buena y cuál no lo es para sus hijos. Más allá de la escuela propiamente dicha que terminan eligiendo, las creencias se ponen mayormente en juego respecto de hacer una elección en el ámbito privado o en el ámbito público. En gran parte de los casos presuponen mejores resultados en el primero que en el segundo.

Se entiende por esquema a la “estructura cognitiva de asignación de significados, formada por suposiciones implícitas, que construye las interpretaciones acerca de uno mismo y del mundo, organiza las experiencias y guía la conducta. Los esquemas intervienen en la exploración, la codificación y la evaluación de la información”. (Beck, 1964)

A su vez, en la creencia el individuo supone verdadero el conocimiento o la experiencia que tiene acerca de algo. Algunos relatos de entrevistadas ponen en evidencia la subjetividad y el significado que le otorga cada persona a las situaciones en base a lo que cree.

Para la Entrevistada 1 la escuela privada oficia de resguardo. “La zona en la que yo vivo no es muy linda y el colegio estatal cerca para mandar a mi hija no es lindo”. Si bien

no desvaloriza a la escuela por ser pública, cree encontrar otros cuidados y seguridades en la escuela privada, además de mejor enseñanza.

Yo le pago un colegio porque los colegios que yo tengo en mi barrio estatales son feos, no me gustan” (...) “Por ahí les enseñan un poco más, ojo, hay colegios estatales que son muy buenos pero yo los que tengo cerca no son”. Señala algunas características de las escuelas públicas de su zona “falta de respeto a la maestra, a veces comentan que se pelean los chicos, es feo, ¿viste? Prefiero esforzarme un poquito más y poder mandarla a otro lugar. (Entrevistada 1)

Se percibe su desconfianza y la idea negativa que se ha formado de las escuelas públicas de su zona en base a comentarios.

En el caso de la Entrevistada 2, sus medios económicos no le permiten solventar escuela privada pero cree que es mejor la enseñanza allí. De acuerdo a sus dichos, si dispusiera del dinero, mandaría a sus hijos a privada.

Si se puede lo haría porque se que sería mejor para los chicos (...) Yo creo que sería mejor, no se, en el sentido de la educación. Igual la escuela pública no tengo de qué quejarme. Mi hijo nunca tuvo problema, ni en la provincia ni acá en Capital. Inclusive el año pasado en segundo grado salió mejor alumno así que vamos a ver este año cómo le va. (Entrevistada 2)

Se evidencia a través de sus palabras la preferencia por lo privado pero, al momento de fundamentar, no da un argumento que se sostenga en datos o ideas concretas.

Respecto de la falta de argumentación, encontramos en las Entrevistadas 7 y 8 otros ejemplos. La Entrevistada 7 elige para sus hijos escuela pública “porque privada es difícil pagar en estos momentos”. Cuando se le pregunta, de poder pagar, si elegiría escuela privada dice que sí “porque me parecen mejores, más ordenadas”. No hay detrás de estas palabras un claro argumento, no sabemos a qué se refiere por mejores, ni más ordenadas. Cuando se indaga sobre estos conceptos no logra responder y ante el evidente vacío no se insiste para no generar incomodidad durante la entrevista. En cuanto a la Entrevistada 8 se entremezclan varias ideas, no obstante, tampoco aparece con claridad de dónde surgen sus fundamentos. Parecen responder a creencias personales acerca de lo que sucede en la escuela pública y lo que pasa en la escuela privada, inclinándose por esta última. “Elegí privado porque en las estatales entra cualquiera y sin contención y está en privado con beca al 90%”.

La Entrevistada 11 opta por escuela pública. “A mi me facilitaba un montón que fuera a la pública, en el sentido que había que pagar en las privadas. Las privadas son muy caras aparte no veo que haya mucha diferencia. Hablo con papás de privadas y no hay mucha diferencia”. Aquí nuevamente la red de contactos asume un lugar importante ya que los dichos de los padres determinan lo que la Entrevistada tomo como argumento al momento de sostener su elección. Como anticipamos en la introducción de este

capítulo, las lógicas de acción se superponen en la praxis y, en este caso, vemos cómo operan las creencias y el capital social al mismo tiempo.

Lógica de acción basada en un saber técnico

Por último se ubican las acciones que responden a una búsqueda de información. En esta lógica ya no prima la opinión del entorno, los recuerdos de la propia escolaridad, de los padres ni las creencias personales. Aquí prevalece la búsqueda activa de información, la que permite decidir en base a datos obtenidos sobre las escuelas. Las acciones concretas que estas familias llevan a cabo tienen que ver con acercarse a las escuelas, programar entrevistas con algún directivo y, en caso del ámbito público, asesorarse sobre escuelas disponibles y modos de inscripción. Podría inferirse que esta es la lógica de acción con una mayor implicancia, responsabilidad, inquietud y actividad de parte de los padres para tomar la decisión. Recordamos que en la realidad las lógicas se combinan y que la decisión de ubicarlas por separado responde a una clasificación analítica.

La Entrevistada 1 cuenta que directamente se acercó a la escuela privada de interés, que ya conocía porque su hijo mayor había ido allí. La recibió la directora. “Pregunta quién te recomendó. Le dije mi prima, te pide los datos, no es que te pregunta muchas cosas”. Asegura que esa reunión le resultó suficiente. Parece en este caso tener impacto la recomendación y el conocimiento previo acerca de la institución y, si bien la reunión no fue extensa ni demasiado abarcativa en cuanto a temas, le fue suficiente a la madre en relación a la información que le interesaba adquirir.

La Entrevistada 6 también se acercó a la escuela privada.

Vine al colegio, a la portería, me dieron una fecha de entrevista, me confirmaron por teléfono. Me entrevistó la directora y ahí quedamos que yo iba a confirmar si venía acá y ahí pagamos la matrícula. (...) Para mí fue suficiente, por la media jornada, los horarios, estaba a mi alcance. Me sentí muy bien, la amabilidad de la gente adentro también me llamó la atención. (Entrevistada 6)

La amabilidad de parte de la directora y la posibilidad de darle a la madre el espacio para una entrevista, le han permitido indagar cuestiones de la escuela elegida.

La Entrevistada 9 comenzó buscando escuelas públicas, pero al advertir las necesidades de su hijo, y que esas escuelas no le proporcionarían lo necesario, siguió las recomendaciones de la directora de jardín de infantes y tuvo una reunión en la escuela primaria privada finalmente elegida.

Hablé con la directora (de jardín) porque ella ya sabía los temas del nene. Yo tenía que pagar pero estaba antes que nada los cuidados de él. (...) Me recibió la directora y después tenía que tener una entrevista con una psicopedagoga. (...) Me resultó suficiente por eso elegí ahí. (Entrevistada 9)

Poder conversar, reunirse, encontrarse colabora en el proceso de elección de escuela. Y aparece aquí una importante diferencia entre la recepción y la escucha en una escuela privada y la falta de ellas en la escuela pública, lo que hace que la decisión se vuelque hacia la primera.

La Entrevistada 10 comenzó por buscar escuelas públicas.

Primero fui a una escuela pública, me dijo ¿usted tiene familiares acá?, yo le dije que no y me dijo bueno ahora vamos a anotar, tenemos algunos, los familiares, los hermanos, los primos, si sobra vacante te podemos anotar entonces me desesperé porque era Febrero, casualmente encontré ese colegio y era privado (...) En el colectivo lo crucé, me di cuenta que es privado por el uniforme y viajé a un lugar que hay muchos colegios y hacer cola. Volví, bajé ahí, les pregunté y de una me tomó. (Entrevistada 10)

Parece haber una clara distinción entre la escuela pública y la escuela privada también en este relato. La falta de vacantes en la escuela pública cierra puertas mientras que la disponibilidad en la escuela privadas las abre y al mismo tiempo aloja a quienes la eligen.

De acuerdo con estos relatos aparece la idea de una apertura y recepción en las escuelas privadas. En ellas las familias tienen la posibilidad de acceder a una primera entrevista, generalmente con un directivo, que les brinda información sobre el funcionamiento de la institución.

En el caso de quienes eligen lo público, mayormente reconocen no haber tenido entrevistas previas sino que las reuniones se realizan ya iniciadas las clases. No obstante, muchas de ellas se acercan a las escuelas y asesoran acerca de la inscripción.

Según la Entrevistada 2,

En la escuela no tuve entrevistas. Yo vine, hablé con la secretaria, la secretaria me dijo tenés que irte hasta la distrital lo que corresponde te vas allá y pedís vacante para este colegio porque sí hay vacante pero tenés que ir allá y que te den el papelito autorizado, hice eso y mi hijo ingresó directo. (Entrevistada 2)

La modalidad se presenta bajo una lógica más del tipo burocrática, con pasos a seguir. No habría tiempo ni espacio para reuniones, entrevistas, conversaciones.

La Entrevistada 3 cuenta cómo procedió. “Yo fui enseguida, yo sabía, yo soy más insistente, más responsable (...) La reunión con la vicedirectora, se presentó con las familias y dijo las normas del establecimiento”.

La Entrevistada 5 cuenta

En esta escuela no tenemos entrevistas previas. Al momento que confirman la vacante citan a las familias para una reunión general de bienvenida e informativa de los contenidos, las normas escolares y todo aquello que necesitamos como información general. Esta reunión está a cargo de los directivos del colegio, personal del gabinete psicopedagógico y algunos profesores (...) La reunión fue suficiente.

Realmente es muy completa y detallada. Aparte las dudas que iban surgiendo en el momento las iban respondiendo. (Entrevistada 5)

La Entrevistada 11 refiere la reunión al inicio de clases. “Solo tuve una reunión dos días antes de empezar y es más me dieron la lista de materiales el viernes, dos días antes de empezar las clases”.

La Entrevistada 12, luego de acercarse a una escuela en la que le negaron la matrícula para su hija, tuvo que asistir a la escuela que le designaban por zona.

La reunión fue un mes después de iniciadas las clases y es una reunión de las familias con la tutora (...) nunca tuvimos con la directora. Yo estaba acostumbrada a reuniones con directora, profesores para dar las pautas del colegio pero no, solamente dijeron las materias, los nombres de las profesoras pero nada más. (Entrevistada 12)

La Entrevistada 13 también afirma “la entrevista la tuve recién cuando empezaban las clases”.

De acuerdo a la mayoría de estos dichos, las reuniones no son demasiado personalizadas sino que informan cuestiones generales. Solo en un caso resulta suficiente la información dada por los representantes de las escuelas. En gran parte de los casos, las madres electoras de escuela pública, preferirían recibir más información, tener una entrevista previa, individual.

Nuevamente a través de los casos se observa que la racionalidad puesta en juego para elegir tiene sus límites, que responden al contexto, a los factores socioeconómicos, sociodemográficos. Pese a los límites, la lógica de acción descripta pone de manifiesto una racionalidad que implica esfuerzos y reflexividad en los agentes electores.

Sin contar con toda la información, acotadas por las posibilidades económicas, sujetas a sus propias creencias, estas madres desarrollan lógicas de acción que se combinan y se relacionan entre sí.

Conclusión

Para tomar la decisión final sobre qué escuela es más conveniente para sus hijos, los padres desarrollan algunas acciones que los dirigen a esa elección.

En el caso de las madres entrevistadas hemos encontrado ciertas recurrencias en sus relatos que nos permitieron agrupar esas acciones en categorías. Todas ellas dan cuenta de una racionalidad limitada y desde esa teoría se ha elegido el concepto de lógica de acción. Como hemos introducido en nuestro marco teórico, van Zanten analiza las lógicas de acción en escuelas como formas de atraer a los padres, pensados como consumidores en el mercado educativo. En nuestra investigación traspolamos el concepto, ya no

aplicado a escuelas, sino a los propios agentes de la elección, es decir, las acciones que desarrollan los padres cuando eligen escuela.

¿Por qué hablar de lógicas de acción y no de estrategias? Porque la estrategia apunta a un resultado específico, bajo una linealidad; se sabe en la estrategia cuáles son los pasos para llegar al objetivo. Mientras que las lógicas de acción se piensan como un conjunto de acciones que guían, más o menos, en una dirección pero no a un objetivo puntual, tangible, medible. Las lógicas de acción están emparentadas con lo que venimos pensando sobre la racionalidad limitada, en cambio la estrategia quedaría del lado de una acción racional. Aquí se ponen en juego los sentimientos, los valores y no los intereses. La elección de escuela de parte de las familias tiene un componente afectivo, subjetivo, que escapa al cálculo. Las limitaciones del aspecto emocional y del contexto se ven en dichas elecciones.

De acuerdo a esta lógica, hemos señalado las distintas formas que encuentran las familias para guiar su decisión.

Algunas de ellas se apoyan en el criterio de los demás para definir escuela. Orientadas por su entorno, consultan, piden recomendaciones y sugerencias. A lo largo del escrito hemos visto la trascendencia del capital social para las familias entrevistadas, no solo respecto del entorno que ayuda a elegir, sino del que se busca para que acompañe el desarrollo de sus hijos.

Otras familias apelan a sus propias ideas, pensamientos, creencias sobre las escuelas y de ese modo tan subjetivo y personal eligen. No recurren para ello a información externa sino que toman su propio esquema mental como orientador para la elección.

Existen padres y madres que piensan en sus propias trayectorias escolares cuando deben elegir institución educativa para sus hijos. Hemos encontrado que en la mayoría de los casos entrevistados, buscan otro recorrido para sus hijos, distinto al que han atravesado, al mismo tiempo que depositan en la escuela expectativas y motivaciones, en base a lo que no tuvieron en su propia historia.

Por último, ubicamos a las familias que recurren a la información acercándose a establecimientos, revisando las modalidades de inscripción, solicitando reuniones, ajustándose y accediendo a esa información disponible.

Todas estas acciones pueden darse en simultáneo, o simplemente algunas de ellas porque en la praxis, y tratándose de sujetos más aun, nada es lineal. Es posible que

mientras escuchan las recomendaciones del entorno apelen a sus recuerdos o recurran a su propio sistema de creencias considerando qué es lo mejor para sus hijos.

Cada uno a su manera, cada una de las madres entrevistadas, realiza acciones para elegir la escuela que considera mejor para la formación de sus hijos. Este hacer implica y complementa los factores y las motivaciones estudiadas en los capítulos anteriores.

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES

Al comienzo de esta tesis se presentaron algunas ideas acerca de lo que se pensaba encontrar a partir de la investigación.

Desde un marco contextual se planteó que la educación en Argentina supo ser igualitaria y homogénea y que sin embargo en las últimas décadas se ha vuelto fragmentada y segregada, lo que genera cambios en la elección de escuela de parte de las familias que se encuentran en ese proceso. Es importante analizar el contexto en el que se desarrolla un proceso y, en este caso, realizar un recorrido histórico para entender a qué se deben esos cambios y cómo modifican las elecciones de los padres sobre la escuela primaria para sus hijos, tema que nos ha convocado desde el comienzo. Las conductas humanas se presentan en contexto y es el capítulo de reseña histórica el que aborda dichas cuestiones. Se concluye en él que la ley 1420 permitió a la escuela pública la inclusión masiva y la educación de grandes segmentos de la sociedad. Si bien existen distintas miradas sobre la función homogeneizadora de la escuela en los comienzos del Estado Nación, esto es por un lado la escuela pública de carácter inclusivo, recibiendo a todos los sectores de la sociedad y, por otro lado, la escuela pública alojando a sectores bajos y medios, que eran quienes aun no accedían a la educación, con una élite apartada y beneficiada por la educación desde antes de la escuela pública; es indiscutible que el Estado tuvo un rol principal como garante de la educación de los ciudadanos. Pero así como la ley 1420 destacó al Estado en su función respecto de la educación, otra ley marcó el inicio de un marcado proceso de privatización. La Ley 13.047/47 “Estatuto del Docente Privado” inicia un nuevo período en el que la lógica del proceso de privatización se realiza, por un lado, a través de la consolidación del principio de subsidiariedad del Estado y el desarrollo de un sistema de financiamiento público a las instituciones privadas; y, por otro, a través de la legitimación social y política del papel de los proveedores privados de educación en todos los niveles educativos, con un deterioro paulatino del poder fiscalizador del Estado sobre sus acciones. La evolución de este proceso, sumada a la expansión de la matrícula pública sin un aumento correlativo de las inversiones necesarias, crea las condiciones para una marcada segmentación del sistema educativo. Desde 1947 algunas escuelas privadas son parcialmente financiadas por el Estado por

medio de subsidios que van directamente a la oferta de educación por parte de instituciones privadas.

Son la privatización de la que hablamos, la crisis en la educación y las lógicas de mercado las que han puesto a los alumnos y a las familias en una situación de relación diferente con la escuela. Las familias como clientes o dueños. Y el Estado ya no desde un lugar preponderante como responsable del tutelaje en educación sino más bien ahora está el Mercado ocupando ese rol, dando la posibilidad de competencia y la elección de parte de los consumidores, en este caso las familias, pese a no haber en Argentina políticas de elección de escuela. En este contexto se observa en los últimos años una fuerte inclinación de parte de las familias hacia el sector privado, especialmente en Ciudad de Buenos Aires, pero siendo a la vez un fenómeno que acontece a lo largo y a lo ancho del país, con excepciones en algunas provincias. El fenómeno de la privatización aparece acompañado por una segregación, autosegregación y fragmentación del sistema educativo.

Una segunda idea, vinculada con la privatización mencionada, tiene como protagonistas a las familias de bajos ingresos que prefieren pagar escuela privada porque le suponen mejores condiciones para la educación de sus hijos. Esta población ha sido objeto de interés dada la vacancia en la investigación. Generalmente se ha estudiado a las clases bajas en relación a la escuela pública pero en los últimos años el éxodo de la escuela pública a la escuela privada invita a estudiar el fenómeno, sobre todo en las clases menos acomodadas. Si bien la mayoría de nuestras entrevistadas elige escuela pública, hemos visto que esto se debe principalmente a una cuestión económica ya que muchas de ellas aseguran que, de contar con el dinero, preferirían la escuela privada. El resto de las entrevistadas opta por escuela privada, derivando parte de sus bajos ingresos a la educación de los hijos y en esto resulta fundamental la existencia de escuelas privadas de bajo costo que, justamente por su bajo costo, permiten el acceso a este grupo. Lo que nos lleva a otra de las ideas que también se confirma, la que sostiene que el elemento económico es determinante: condiciona la posibilidad de elección. Aun sigue sin responderse la pregunta acerca de si hay verdadera elección de escuela pública, lo cual podría ubicarse como interrogante para futuras investigaciones.

Otra de las ideas que originó la investigación establece que la elección de escuela no es azarosa sino que responde a una lógica de racionalidad en la que se tienen en cuenta cuestiones tales como factores, motivaciones y se implementan lógicas de acción para llevar adelante esa elección. En base a lo desarrollado encontramos que efectivamente los

sujetos responden a una racionalidad que no es exacta, de cálculo, sino que está limitada por la subjetividad y el contexto. Esto responde a la teoría de racionalidad limitada de Ben Porath que se explica en el capítulo de Marco Teórico. La teoría no asume al decisor como un ser no racional, sino un ser que trata de ser racional con lo que tiene. Influyen en él factores como la cultura, lo sociodemográfico, lo socioeconómico y le afectan factores como la experiencia, la memoria, la percepción, las creencias y la sensibilidad personal. Cuando los padres eligen aplican esa racionalidad por lo que depositan esfuerzo en la decisión. La escuela elegida no es cualquiera; hay ciertos elementos que tienen en cuenta y que ponen en la balanza.

Esos elementos son, por un lado, los factores, a su vez definidos como elementos que actúan como condicionantes para la obtención de un resultado, y los clasificamos como factores económico, geográfico, social y cultural. Estos se encuentran desarrollados en el primer capítulo de análisis. De ahí surge que vinculamos los factores con los distintos tipos de capital de acuerdo a la teoría del sociólogo francés Pierre Bourdieu. La teoría del capital se presenta en el marco teórico por ser uno de los sustentos teóricos desde los que analizamos la investigación. En ese capítulo definimos al capital como lo hace su autor afirmando que se trata de una fuerza inherente a las estructuras objetivas y subjetivas y también es un principio fundamental de las regularidades internas del mundo social. Su acumulación requiere tiempo, tanto en su forma objetivada o interiorizada. Puede producir beneficios, reproducirse a sí mismo, crecer. Y es esta la búsqueda que hemos visto que los padres hacen a través de la educación de sus hijos: que el capital crezca, tanto el económico como el social y el cultural. Por eso los factores que condicionan la elección se vinculan con los distintos tipos de capital: porque las familias destinan capital económico para pagar la escuela y en caso de no pagar también lo económico generalmente es lo que limita esa elección; porque buscan que a través de los títulos y el acceso a la cultura sus hijos ocupen una mejor posición, es decir, apelan a acrecentar el capital cultural; y porque desean que el capital social, a través de las compañías y red que se arma en la escuela, también sea diferente. A estos capitales, que dieron lugar a los factores, se les suma el factor geográfico dado que de la misma manera condiciona la elección. Lo geográfico es en sí mismo un criterio ya que las familias lo tienen en cuenta cuando eligen. Generalmente prefieren que la escuela se encuentre cerca, por ser esto más cómodo y accesible para el traslado y por una cuestión de seguridad. Si la escuela está más alejada muchos prefieren pagar un transporte que conduzca a sus hijos y aquí nuevamente entra en juego lo económico. Es preferible para ellos pagar, gastar,

invertir pero acceder a una buena educación que concurrir a la opción más cercana que tal vez no sea buena académicamente o simplemente no responda a sus expectativas. En otros casos no hay posibilidad de elección. Lo geográfico se impone sobre las familias. Este es el caso de la escuela pública y su inscripción a través de un radio de cuadras, aunque en ocasiones los padres encuentran la manera de escapar de la norma. En este capítulo de Factores se corrobora otra de las ideas expuestas: en la elección de escuela, las familias ponen en juego distintos tipos de capital y buscan aumentar el caudal de los mismos en sus hijos a través de la educación formal.

Por otro lado, siguiendo con los elementos que las familias ponen en la balanza en el proceso de elección, encontramos las motivaciones: aquello que los anima, que los conduce a elegir de tal o cual manera. En el capítulo de análisis correspondiente a motivaciones de las familias electoras, persiguiendo el segundo objetivo específico, comentamos que la motivación implica estados internos que dirigen el organismo hacia metas o fines determinados, son los impulsos que mueven a la persona a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para su culminación y categorizamos las motivaciones de las entrevistadas de la siguiente manera: “Buenas compañías”, “Contención y cuidado”, “Valores”, “Lo religioso”, “Calidad educativa” y “Movilidad social ascendente y Progreso”. Los hallazgos a partir del análisis de esas categorías ponen de manifiesto que las familias entrevistadas pertenecientes a sectores de bajos ingresos se preocupan por las relaciones que sus hijos establecen en la escuela por lo que una de las motivaciones es que tengan buenos compañeros, sanos, alejados de vicios. Se deposita en la escuela privada una mayor confianza lo que hace que aquellos que pueden realizar un esfuerzo económico prefieran ocuparse de ese gasto. Cuando eso no es viable aparece en escena la escuela pública como posibilidad. Estas familias también tienen generalmente la expectativa de encontrar en la escuela un espacio de contención, de protección, en donde sus hijos reciban afecto y buen trato de parte de los docentes. Frente a las hostilidades y amenazas del medio, la institución educativa aparece como un resguardo. La búsqueda de una formación en valores se destaca en las entrevistas para que sus hijos sean buenas personas y aprendan a vivir en sociedad. El respeto es el protagonista entre estos valores. La educación religiosa, entre las opciones de escuela privada, se desprende de esta categoría ya que aquellas familias que profesan una fe consideran que sus hijos deben aprender los valores de su religión a través de la escuela. No es este el caso de la escuela pública en donde no se enseña religión. En menor medida pero también presente entre algunos relatos se menciona la calidad educativa vinculada con los contenidos

aprendidos, medibles y la buena enseñanza. Las familias esperan que sus hijos aprendan y cuenten con herramientas para el futuro que aseguren una salida laboral. En todos los casos, las familias depositan en el estudio la expectativa de superación, de salir adelante, de movilidad social ascendente. Desean para sus hijos una mejor calidad de vida, sin tener que pasar por grandes esfuerzos y necesidades como ellos han tenido que atravesar a lo largo de su propia historia. Muchas de esas necesidades llevan a las madres entrevistadas a trabajar durante largas horas. Algunas de ellas tienen maridos que también trabajan gran parte del día y otras no tienen pareja por lo que son sostén de hogar y los ingresos dependen únicamente de ellas. Las largas jornadas laborales conducen a la búsqueda de doble jornada en la escolaridad de sus hijos lo que no siempre es posible por la falta de cupos, especialmente en el ámbito público.

Finalmente, el tercer capítulo de análisis, respondiendo al último objetivo específico, aborda el otro elemento, además de factores y motivaciones, que las familias consideran en el proceso de elección y son las acciones concretas que llevan a cabo para tomar la decisión. A esto lo hemos llamado lógicas de acción que podrían pensarse como estrategias porque al igual que el concepto de estrategia, esta noción supone la existencia de una racionalidad subyacente en las elecciones. Sin embargo, el concepto de estrategia supone que los agentes son totalmente conscientes de los efectos de sus elecciones o que actúan sobre la base de un cálculo racional-instrumental ideal de costos, medios y beneficios mientras que las lógicas de acción presuponen un concepto ampliado de racionalidad, con elecciones dirigidas por sentimientos, valores y normas. La acción bajo esta lógica puede basarse en una apreciación errónea de los contextos y situaciones reales, lo cual se alinea con nuestro marco teórico desde la racionalidad limitada. Las lógicas de acción, que en la praxis no aparecen diferenciadas, se han agrupado en categorías: lógicas de acción basadas en el capital social, lógicas de acción basadas en la trayectoria personal, lógicas de acción basadas en creencias y lógicas de acción basadas en un saber técnico. De la primera categoría resulta que algunas de las familias se apoyan en el criterio de los demás para definir escuela. Orientadas por su entorno, consultan, piden recomendaciones y sugerencias. En cuanto a la segunda categoría, existen padres y madres que piensan en sus propias trayectorias escolares cuando deben elegir institución educativa para sus hijos. Hemos encontrado que en la mayoría de los casos entrevistados, buscan otro recorrido para sus hijos, distinto al que han atravesado, al mismo tiempo que depositan en la escuela expectativas y motivaciones, en base a lo que no tuvieron en su propia historia. Respecto de la tercera categoría supimos que otras familias apelan a sus propias

ideas, pensamientos, creencias sobre las escuelas y de ese modo tan subjetivo y personal eligen. No recurren para ello a información externa sino que toman su propio esquema mental como orientador para la elección. Finalmente, la última categoría mencionada muestra que existen familias que recurren a la información acercándose a establecimientos, revisando las modalidades de inscripción, solicitando reuniones, ajustándose y accediendo a esa información disponible.

La elección de escuela no es un proceso sencillo sino que la complejidad que lo caracteriza está atravesado por las cuestiones expuestas. Lo que hasta ahora parecía una decisión propia de clases medias y altas, se ve también reflejada en los sectores menos acomodados. La preferencia por la escuela privada se asocia con la posibilidad de destinar capital económico, aun cuando éste no es significativo, a los estudios de sus hijos por ver en lo privado una propuesta más atractiva que se acerca a sus expectativas. Un escenario muy diferente al que en algún momento caracterizó a la educación en Argentina. Cabe preguntarse aquí si la elección de escuela en algún momento podría llegar a ser tema de agenda y de las políticas públicas en nuestro país.

Las conclusiones aquí presentadas dan respuesta a todas las ideas postuladas y su desarrollo demuestra que la elección de escuela en las familias de bajos ingresos en nuestro país es un tema de investigación en sí mismo, que puede seguir abordándose desde otros aspectos del fenómeno.

BIBLIOGRAFÍA

Ansart, P. (1992), *Las sociologías contemporáneas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Ball, S. J., Bowe, R. y Gewirtz, S. (1995), Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social Class Contexts. *SAGE journals*.

Ball, S. y Vincent, C. (1998), 'I Heard It on the Grapevine': 'hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), pp. 377-400.

Ball, S. (2003), *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*. London: s.n.

Ball, S. J. y Youdell, D. (2008), *La privatización encubierta en la educación pública*. Bruselas: Instituto de educación, Universidad de Londres.

Beck, A., (1964), Thinking and depression: II. Theory and therapy. *Archives of General Psychiatry*, 10(6), pp. 561-571.

Beech, J. (2019), *El largo camino hacia la inclusión: Políticas educativas en Argentina (2003-2015)*. 1 ed. Boston: Brill-Sense Publishers.

Bell, C. (2009), All Choices Created Equal? The Role of Choice Sets in the Selection of Schools. *Peabody Journal of Education*, Volumen 84.

Bellei, C. (2015), *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. 1ª ed. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Ben Porath, S. (2009), School choice as a bounded ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 43(4), pp. 527-544.

Ben Porath, S. (2012), School choice and educational opportunity: Rationales, outcomes and racial disparities.. *Theory and Research in Education*, 10(2), pp. 171-189.

Bonal, X. (2017), Incentivos a la demanda y racionalidades de elección escolar: reflexiones en entorno de pobreza. *Em Aberto*, 30(99), pp. 45-62.

Bonal, X., Verger, A. y Zancajo, A. (2017), Making poor choices? Demand rationalities and school choice in a Chilean local education market. *Journal of School Choice*, 11(2), pp. 258-281.

Bosseti, L. y Pyryt, M. (2007), Parental Motivation in School Choice: Seeking the Competitive Edge. *Journal of School Choice*, 1(4), pp. 89-108.

Boudon, R. (1974), Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society. *Eric*.

Bourdieu, P. (2001), *Las formas del capital*. Bilbalo: Editorial Desclée.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009), *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bowles , S. y Gintis, H. (2002), Social Capital and Community Governance. *The Economic Journal*, 112(483), pp. 419-436.

Braslavsky, C. (2019), *La discriminación educativa en Argentina*. 2 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Brunner, J. (2003), *Límites de la lectura periodística de resultados educacionales, en evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IPE/ Unesco.

Canales, M., Bellei, C. y Orellana, V. (2016), ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos*, 43(3).

Chubb, J. E. y Moe, T. M. (1991), Politics, Markets, and America's Schools. *British Journal of Sociology of Education*, 12(3).

Ciccioni, A. (1999), El movimiento de las charter schools: Una amenaza y una oportunidad para la educación pública argentina. *Propuesta educativa*, pp. 66-74.

Córdoba, C. (2014), La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo. *PSICOPERSPECTIVAS INDIVIDUO Y SOCIEDAD*, 13(1), pp. 56-67.

Cucchiara, M. B. y Horvat, E. M. (2014a), Choosing selves: the salience of parental identity in the school choice process. *Journal of Education Policy*, 29(4), pp. 486-509.

Del Cueto, C. M. (2007), *Los únicos privilegiados: estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Delaney, P. P. (2008), What Do Parents Want? Factors Affecting Parental Decisions in Charter School Enrollment. *Political Science*.

Elster, J. (1990), Racionalidad, moralidad y acción colectiva. *Zona Abierta*, Issue 54-55, pp. 43-68.

Friedman, M. (1980), *Free to Choose: A Personal Statement*. s.l.:s.n.

Gamallo, G. (2011), Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y escuelas privadas. *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, Issue 55, pp. 189-233.

García Canclini, N. (1990), Introducción. La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En: P. Bourdieu, ed. *Sociología y cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Gasparini, L. C., Jaume, D. J., Vazquez, E. y Serio, M. (2011), La segregación escolar en Argentina. *CEDLAS*.

Gessaghi, V. (2016), *La educación de la clase alta argentina: Entre la herencia y el mérito*. 1 ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Glasser, B. y Strauss, A. (1969), *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. New York: Ed. Aldine Publishing Company.

Goldthorpe, J. (1996), Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *The British Journal of Sociology*, 47(3), pp. 481-505.

Goldthorpe, J. (2010), *De la sociología. Números, narrativas e integración de la investigación y la teoría*. Madrid: CIS.

Gómez Schettini, M. (2004), Entre querer y poder: sectores de bajos ingresos y elección de escuela en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. *Universidad Torcuato Di Tella*.

Gorard, S. (1999), Well. That about wraps it up for school choice research: A state of the art review. *School Leadership & management: Formerly school organisation*, 19(1), pp. 25-47.

Gottau, V. (2014), *Los que se quedan: un estudio sobre padres y madres de clase media de la ciudad de Buenos Aires que eligen escuela pública*. [En línea] Available at: <https://repositorio.utdt.edu/handle/utdt/2108>

Gottau, V. (2020), *Sapos de otro pozo. Cultura postmaterialista y elección de escuela secundaria en la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Gubbins, V. (2013), La experiencia subjetiva del proceso de elección de establecimiento educacional en apoderados de escuelas municipales de la Región Metropolitana.. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, Issue 2, pp. 7-26.

Gvirtz, S. y Beech, J. (2014), Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22(44).

Hatcher, R. (1998), Class Differentiation in Education: rational choices. *Journal of Sociology of education*, 19(1), pp. 5-24.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. d. P. (2010), *Metodología de la Investigación*. 5ª ed. México DF: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A..

Hernández, M. y Raczynski, D. (2015), Elección de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios Pedagógicos XLI*, Issue 2, pp. 127-141.

Hirschman, A. (1970), *Exit, voice and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states*. 1ª ed. s.l.:Harvard University Press.

Hoxby, C. M. (2003), *The Economics of School Choice*. Chicago: University of Chicago Press.

Judzik, D. y Moschetti, M. (2016), ¿Una segunda fase de la privatización de la matrícula escolar? Los sectores populares y la educación privada en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de sociología de la educación*, 9(2), pp. 197-211.

Kahlenberg, R. D. (2003), *Public School choice vs. private school vouchers*. s.l.:Foundation Press.

Kosunen, S. y Carrasco, A. (2016), Parental preferences in school choice: comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland. *Compare: a Journal of comparative and International Education*, 46(2), pp. 172-193.

Langouët, G. y Léger, A. (1997), *Le choix des familles. École publique ou École privée*. 1ª ed. Paris: Editions Fabert.

López, C. (2002), *Comportamiento de las familias ante la elección de escuela y micro-mercados educativos. Estudio del nivel de la Educación General Básica (EGB) en el partido de Quilmes*. Buenos Aires: FLACSO.

Lyotard, J. F. (1993), *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Planeta Agostini.

Mercadé Mac Kion, S. (2011), *La escuela en la sociedad fragmentada. Un análisis de la oferta escolar a través de sus paginas Web*. Buenos Aires: Universidad de San Andres.

Morduchowicz, A. (2000), La equidad del gasto educativo: viejas desigualdades, diferentes perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, Issue 23, pp. 165-186.

Moschetti, M. C. (2018), *Alianzas público-privadas en educación. Un análisis de la política de subvenciones a escuelas privadas en barrios desfavorecidos de la Ciudad de Buenos Aires..* Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.

Narodowski, M. (1999), *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. 1 ed. Buenos aires: Novedades educativas.

Narodowski, M. y Andrada, M. (2000), *Segregación económica y regulaciones en el sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Centro de estudios para el Desarrollo Institucional.

Narodowski, M., Nores, M. y Andrada, M. (2002), Nuevas tendencias en políticas educativas: alternativas para la escuela pública. *Ediciones Gránica*, pp. 9-28.

Narodowski, M. y Nores, M. (2003), “Searching for Neoliberal Education Policies. A comparative analysis of Argentina and Chile”. *The Educational Hopscotch in Latin America*, pp. 139-156.

Narodowski, M. y Andrada, M. (2004), Monopolio estatal y descentralización educativa. Una exploración en América Latina. *Revista de Educación Madrid*, Issue 333, pp. 197-219.

Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (2007), *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Narodowski, M. y Gottau, V. (2017), Clases medias y escuela pública. La elección escolar como resistencia. *Perfiles*, XXXIX(157).

Narodowski, M., Moschetti, M. y Gottau, V. (2017), El crecimiento de la educación privada en Argentina: Ocho explicaciones paradigmáticas. *ARTIGOS*, 47(164).

Narodowski, M. (2018), *El colapso de la educación*. 1 ed. Buenos Aires: Paidós SAICF.

Nathan, J. (1996), *Charter schools: Creating hope and opportunity for American education*. San Francisco: Jossey- Bass.

Navarro Navarro, L. (2004), *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. 1ª ed. Buenos Aires: IIPE - UNESCO.

Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C. & Contreras, M. (2018), La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, 23(e230007).

Parra Ortiz, J. M. (2003), La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, Volumen 8.

Rizzi, L. (2017), *Escuela, familia: una relación para pensar*. 1 ed. Córdoba: EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Sanchez, C. R. (2012), La cultura como elemento esencial en la movilidad social con trayectoria ascendente. *Contribuciones a las ciencias sociales*.

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*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Simon, H. (1979), Rational Decision Making in Business Organizations. *American Economic Association*, 69(4).

Simon, H. (1986), Rationality in psychology and economics. *Journal of Business*, Volumen 59, pp. 209-224.

Tenti Fanfani, E. (2011), *La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación*. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Tiramonti, G. y Minteguiaga, A. (2004), Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En: G. Tiramonti, ed. *La trama de la desigualdad educativa : Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. (2007), Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar. En: Narodowski & G. Schettini, edits. *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo.

Torrendell, C. H. (2002), ``School Choice``: entre la libertad de enseñanza y la libertad de mercado. *Revista valores en la sociedad industrial*.

Torres, R. M. (2001), *Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en America Latina*. [En línea] Available at: <http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx/cepse/files/participacionciudadana.pdf>

van Zanten, A. (2007), Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de antropología social*, Volumen 16, pp. 245-278.

van Zanten, A. (2009), Competitive arenas and schools' logics of action: a European comparison. *Journal of Comparative and International Education*, 39(1), pp. 85-98.

Veleda, C. (2003), *CIPPEC*. [En línea]
Available at: <https://www.cippec.org/publicacion/mercados-educativos-y-segregacion-social-las-clases-medias-y-eleccion-de-la-escuela-en-el-conurbano-bonaerense/>

Veleda, C. (2007), Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerenses. En: M. Narodowsky & M. Gómez Schettini, eds. *Escuelas y familia. Problemas de Diversidad Cultural y Justicia Social*. Buenos Aires: Prometeo.

Vior, S. E. y Rodríguez, L. R. (2012), La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización. *Pro-Posições*, 23(2), pp. 91-104.

Vizcarra, F. (2002), Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, VIII(16), pp. 55-68.

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 Education Working Papers*, Issue 52.

Whitty, G. y Edwards, T. (1998), School Choice Policies in England and the United States: An Exploration of Their Origins and Significance. *Comparative Perspective in Education Policy*, 34(2), pp. 211-227.

Wilkins, A. (2010), Citizens and/or consumers: Mutations in the construction of concepts and practices of school choice. *Journal of Education Policy*, 25(2), pp. 171-189.

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. Gómez Schettini, eds. *Familias y Escuelas. Problemas de diversidad y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo.

Páginas web consultadas

Definición Motivación

https://portalacademico.cch.unam.mx/repositorio-de-sitios/experimentales/psicologia1/Ps1/MD3/MD3-L/LECTURA_AFECTIVIDAD.pdf

Banco Mundial

http://www.iri.edu.ar/publicaciones_iri/anuario/CD%20Anuario%202006/Economia/ECO7.pdf

Indec

<https://www.indec.gob.ar>

Noticias periodísticas

https://www.clarin.com/economia/vouchers-status-quo-escuela-sorteo_0_B1FAoSHpl.html

<https://www.lanacion.com.ar/cultura/la-doble-jornada-escolar-enfrenta-a-los-expertos-nid986291/>