

**PROGRAMA: SOCIOLOGÍA POLÍTICA DE LAS
DESIGUALDADES EDUCATIVAS**

**Efectos segregatorios
de la oferta educativa
El caso del Conurbano Bonaerense**

Cecilia Veleda*

Agosto 2005

Documento de Trabajo N° 5

**Candidata doctoral en la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) bajo la dirección de los profesores François Dubet y Emilio Tenti Fanfani. Este trabajo forma parte de la tesis doctoral en elaboración.*

INTRODUCCIÓN	2
1- POLARIZACIÓN SOCIOURBANA Y SEGREGACIÓN EDUCATIVA.....	5
A) LA MIRADA SOCIOURBANA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA SEGREGACIÓN EDUCATIVA EN EL CONURBANO BONAERENSE	5
B) CONFIGURACIÓN DIFERENCIAL DE LA OFERTA EDUCATIVA EN VICENTE LÓPEZ Y GENERAL SAN MARTÍN..	20
2- COMPETENCIA ENTRE LAS ESCUELAS Y SEGREGACIÓN EDUCATIVA.....	25
A) INCENTIVOS PARA LA COMPETENCIA ENTRE ESCUELAS.....	26
B) LAS ESTRATEGIAS DE LA COMPETENCIA.....	35
REFLEXIONES FINALES	54
BIBLIOGRAFÍA	59

Introducción

Desde los años '80, diversos trabajos comienzan a denunciar la profundización de la desigualdad entre circuitos de escolarización, que varían fundamentalmente en función del contexto geográfico y el nivel socio-económico de los alumnos (Braslavsky, 1985; Braslavsky y Krawczyk, 1988; Filmus, 1986). Las condiciones de aprendizaje se revelan cada vez más disímiles no sólo entre las zonas rurales y urbanas, sino también en el interior de los propios centros urbanos. De este modo, la democratización del sistema educativo a través de la incorporación de nuevos alumnos queda cuestionada cuando paralelamente se constata una desigualdad creciente en el acceso a los saberes y las experiencias de socialización de los niños y jóvenes. Si la segregación educativa responde indudablemente a la cada vez más aguda polarización de la estructura social argentina, ciertos procesos propiamente educativos refuerzan las desigualdades de partida. En el presente trabajo abordaremos algunos aspectos relativos a ambos factores – exógenos y endógenos al sistema educativo- de la segregación educativa.

En primer lugar, nos centraremos en la incidencia que las características socioeconómicas de los contextos urbanos tienen sobre la oferta educativa. El estudio de la diferenciación socio-espacial de las poblaciones escolares resulta fundamental para comprender mejor las oportunidades diferenciales en el acceso a la educación, especialmente si se considera la creciente polarización urbana advertida en las grandes ciudades del país ya desde la década del '70 y la debilidad de las políticas urbanas y habitacionales propensas a atenuarla. La parcelación del espacio urbano escenifica en gran medida la ampliación de las brechas sociales y refuerza a su vez el distanciamiento de los grupos sociales entre sí, en una tendencia al repliegue y a la homogeneización interna de los modelos de socialización. Mientras que para los sectores más desfavorecidos el distanciamiento físico del resto de los sectores sociales agudiza su vulnerabilidad y carencias, al tiempo que contribuye a la degradación de sus propias reglas de convivencia; para los sectores medios y altos dicho alejamiento afianza las percepciones y prácticas estigmatizantes y discriminatorias. Así, la homogeneidad residencial sitúa a todos los estratos sociales en un contexto de socialización uniforme, que no hace más que propiciar la naturalización y la profundización de las diferencias en la estructura social.

Como la define Grafmeyer (1994: 34), la noción de segregación urbana nos interesa en su doble dimensión estática –separación física- y dinámica -o relacional-. En el primer sentido, la segregación designa no sólo la concentración de la población en el territorio

urbano según su posición social, sino también y esencialmente las oportunidades diferenciales de acceso a los bienes materiales y simbólicos de la ciudad. En su acepción dinámica, la segregación hace referencia al tipo y amplitud de las relaciones que se instauran entre los diferentes grupos sociales, los diversos modos de apropiación del espacio público, de habitar la ciudad. Al considerar estos procesos de polarización socio-espacial y de transformación de los esquemas de socialización, se plantea la pregunta acerca de su impacto sobre una institución clave por su papel en la cohesión social: la escuela.

La preocupación por el impacto de la polarización espacial sobre la diferenciación interna del sistema educativo motiva la utilización del concepto de segregación, originario del campo de la sociología urbana. Este concepto nace en una línea de continuidad con los de segmentación –utilizado en los años '80 para designar la diferenciación horizontal de las escuelas en función de la condición socio-económica de los alumnos (Braslavsky, 1985)- y fragmentación –de aparición más reciente y con un sentido más radical que el anterior ya que subraya la carencia de vínculo de los fragmentos a una totalidad común y normativa- (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004)-. No obstante, la noción de segregación educativa introduce el factor socio-espacial como un elemento fundamental para la comprensión de las rupturas internas más recientes experimentadas por el sistema educativo¹.

Analizaremos la relación existente entre la segregación urbana y la segregación educativa en su doble faz, estática y dinámica. Con respecto a la primera, en el apartado 1 indagaremos –a partir de las fuentes de información estadística disponibles- las disparidades existentes en la oferta educativa del Conurbano Bonaerense y su relación con las características socioeconómicas de cada uno de los partidos. El interés por el Conurbano se justifica por sus grandes contrastes, tanto en términos socio-económicos como educativos, y por el propósito de “ponerle cifras” a la mentada segmentación educativa en la región, considerada por diversos estudios cualitativos (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002; Filmus, Kaplan, Miranda, y Moragues, 2001; Carro, Neufeld, Padawer y Thisted, 1996a; Carro, Padawer, y Thisted, 1996b; Braslavsky, 1985). La exploración del acceso diferencial a una oferta educativa jerarquizada según partidos del Conurbano servirá de marco, a su vez, a la indagación más pormenorizada de los dos partidos sobre los que centramos nuestro estudio cualitativo referido a la interacción entre la oferta y la demanda educativa: Vicente López y General San Martín. A través de diversos datos estadísticos mostraremos las distancias existentes entre estos dos partidos de clase media-alta y clase media-baja adyacentes y del primer cordón del Conurbano².

La necesidad de integrar la mirada de la sociología urbana con la de la sociología educativa parece entonces imponerse, no sólo para comprender mejor la cartografía de la oferta educativa urbana, sino para poner la atención en las relaciones existentes entre la inserción residencial y educativa de los diferentes sectores sociales, y el modo en que la escuela se posiciona frente a ellos como espacio socializador paradigmático. Esta mirada integrada podría contribuir a responder las siguientes preguntas: ¿Cuál es la estructuración socio-espacial de las oportunidades educativas en el Conurbano Bonaerense? ¿En qué

¹ *En esta línea de análisis, que pone la lupa en la relación escuela-barrio vale retomar los términos de Maristella Svampa (2001: pag. 15), quien afirma que, si “la plaza, la esquina de un barrio o los patios de un colegio del Estado [...] aparecían en el pasado como los contextos propicios para una socialización más igualitaria, basada en la mezcla y la heterogeneidad social [...] este modelo que encontró en las clases medias urbanas su protagonista central y su soporte básico en el Estado como agente impulsor de la integración social, entró en colapso”.*

² *La elección de estos dos partidos se explica por el interés en la elección de la escuela por parte de familias de sectores medios como un factor que contribuye a la ampliación de la segregación educativa. Este aspecto fue objeto de análisis en un trabajo anterior (Veleda, 2003).*

medida la configuración de la oferta educativa de cada partido refleja sus características socioeconómicas? ¿Qué relación existe entre los niveles de pobreza de los partidos y el perfil socioeconómico del alumnado de los establecimientos educativos? ¿En qué medida y de qué modo las transformaciones sociourbanas repercuten sobre la configuración de la oferta educativa? ¿A través de qué canales se distribuyen recursos al sistema educativo dentro de los partidos? ¿Qué unidad política dentro de una provincia –partido, localidad, barrio- es la más indicada para analizar la relación entre la jerarquización del espacio urbano y la configuración de la oferta educativa? En definitiva: ¿Cómo se ensambla la segregación educativa con la segregación urbana?

Pero como la escuela no reproduce automáticamente las diferenciaciones urbanas, sino que sostiene relaciones conflictivas con su entorno, contribuyendo ella misma con la segregación educativa a través de su funcionamiento cotidiano, analizaremos los factores endógenos de la segregación, es decir el modo en que el propio sistema educativo contribuye a su profundización. Este segundo aspecto, referido a la cara dinámica de la segregación, nos conducirá en el apartado 2 a estudiar la segregación interescolar dentro de los partidos de Vicente López y General San Martín a partir de 35 entrevistas con directores de escuela y miembros de cooperadoras escolares, consejeros escolares, supervisores y autoridades municipales.

Como lo sostiene Delvaux (2005, la traducción es nuestra) *“las desigualdades y las segregaciones no son solamente el resultado de procesos internos a las clases o los establecimientos, o de procesos macrosociales. En la arquitectura compleja de los factores que explican estos fenómenos, figuran ciertos procesos de interdependencia entre las escuelas, que se tejen en un nivel territorial intermedio. [...] los establecimientos son fuertemente dependientes de lo que son y hacen los otros establecimientos geográficamente próximos, y la intensidad, la naturaleza y la extensión de las interdependencias juegan un rol en la producción de las desigualdades y las segregaciones”*. La inquietud por el tenor de las interdependencias generadas entre las escuelas y las lógicas de acción desarrolladas en consecuencia nos conduce necesariamente a un abordaje local. A través de un detallado análisis cualitativo, mostraremos cómo la interdependencia entre las escuelas del Conurbano Bonaerense es esencialmente competitiva y el modo en que, por fundarse condicionantes y capacidades institucionales disímiles, las estrategias de competencia redundan en una diferenciación asimétrica entre las escuelas.

La competencia se refiere esencialmente a la disputa entre las escuelas por la distribución de los alumnos, de cuya cantidad y características socioeconómicas dependen a su vez aspectos fundamentales del funcionamiento de la escuela, como su supervivencia, la cantidad y tipo de cargos docentes, la disponibilidad de recursos materiales, o las condiciones de enseñanza-aprendizaje. Partiendo del análisis de sus motivaciones, indagaremos las estrategias competitivas de las escuelas y el modo en que éstas modifican su funcionamiento interno. Buscaremos mostrar de qué modo la competencia atenta contra la función integradora de la escuela y contra la idea misma de sistema educativo, donde cada institución constituye parte de un todo. Las preguntas que intentaremos responder en esta segunda línea de análisis son las siguientes: ¿Qué factores y procesos inducen a la competencia? ¿Cuáles son los motivos que conducen a las escuelas a competir entre ellas? ¿Cuáles son las estrategias implementadas por las escuelas en el marco de la competencia? ¿De qué modo estas estrategias redundan en la profundización de la segregación educativa? ¿Qué efectos tienen dichas estrategias en el funcionamiento interno de las escuelas?

1- Polarización sociourbana y segregación educativa

a) La mirada sociourbana para la comprensión de la segregación educativa en el Conurbano Bonaerense

Como se constata en otros países latinoamericanos, en Argentina tanto la cantidad como las características de las escuelas (en cuanto a las condiciones de infraestructura, el equipamiento, el perfil de los docentes, el nivel socioeconómico de los alumnos, los resultados educativos, etc.) en las diversas regiones del país han estado históricamente muy ligadas con sus niveles de pobreza. Sin embargo, la distribución de la oferta educativa según la representación de los distintos sectores socioeconómicos de la población no ha sido objeto de estudio salvo de muy contados trabajos de investigación. Si esta perspectiva ha sido adoptada por sólo unos pocos estudios que analizan las disparidades entre las jurisdicciones, menos aún son los que se han concentrado sobre la relación entre la oferta educativa y los niveles de pobreza a nivel intra-provincial.

Una excepción es el estudio de Fernández, Lemos y Wiñar (1997), quienes a partir de ciertos datos del censo poblacional de 1991 analizan la relación entre las desigualdades habitacionales y educativas por provincia y departamento, advirtiendo que las desigualdades educativas se encuentran más generalizadas que las habitacionales y son más profundas a nivel intra-provincial que inter-provincial³. Otra investigación más reciente realizada por el CIPPEC (2004) avanza en esta línea de estudio, al examinar el tipo de oferta a la que acceden los alumnos que asisten al sector público de educación, los procesos pedagógicos a través de los que aprenden y los resultados educativos que obtienen según sus condiciones socioeconómicas, considerando como unidades de análisis las escuelas de cada una de las 24 provincias. Este trabajo concluye que existen claras inequidades especialmente en lo que concierne al acceso a las condiciones edilicias, los materiales y los resultados educativos, es decir que los departamentos y escuelas que concentran alumnos de más bajo nivel socioeconómico presentan edificios en peor estado, poseen menor cantidad de computadoras para uso pedagógico y exhiben resultados más pobres tanto en la trayectoria de los alumnos (tasas de repitencia, sobreedad, promoción, etc.), como en las evaluaciones de calidad educativa.

Dentro de las provincias, los centros urbanos merecen una atención particular, a causa del aumento de la segregación socio-espacial experimentada por gran parte de ellos – particularmente los más grandes- a partir los años '70, aunque agudizada de manera inédita en la década del '90 como correlato de la ampliación de las brechas sociales. El Conurbano Bonaerense –que según el censo de 2001 reunía al 24% de la población del país (9.277.149 habitantes)- constituye una región paradigmática para el análisis de las relaciones entre la segregación urbana y educativa por los significativos contrastes socio-espaciales que lo caracterizan, multiplicados a lo largo de las últimas décadas.

³ *En sus reflexiones finales, los autores advierten que “la relación entre las condiciones sociales y las posibilidades educativas de la población es un hecho reiteradamente verificado que se pone abiertamente de manifiesto cuando se la considera espacialmente. La magnitud de las desigualdades observadas entre las jurisdicciones se amplía considerablemente cuando se indagan los problemas en el interior de ellas. Estas desigualdades aparecen, en algunos casos, más generalizadas espacialmente en la situación educativa que en las condiciones socio-habitacionales. Es decir que el sistema educativo no sólo está reproduciendo las desigualdades sociales sino que, en algunos casos, las aumenta” (Fernández, Lemos y Wiñar, 1997: 198).*

Mapa 1: División política de Conurbano Bonaerense.

Históricamente, el desarrollo del Conurbano Bonaerense estuvo íntimamente ligado con el proceso de industrialización impulsado en la década del '40, que atrajo a migrantes de las provincias menos desarrolladas del país o de países limítrofes para incorporarse al sector formal⁴. Los obreros se instalaron en los denominados “barrios de loteo”, o pequeños fraccionamientos de la tierra vendidos en mensualidades gracias a la subvención al crédito otorgado por el gobierno peronista (1946-1955), mientras que las viviendas eran construidas por los mismos propietarios gracias a líneas de préstamo accesibles a amplios sectores de asalariados⁵. El acceso masivo a la propiedad de la tierra y la vivienda para los trabajadores urbanos formó parte del modelo de redistribución del ingreso impulsado durante dicho período (Torres, 1993: 16)⁶. Como una excepción dentro de este proceso de penetración

⁴ Si bien el auge del crecimiento poblacional tuvo lugar a partir de dicha década, el proceso de suburbanización había comenzado ya en las primeras décadas del siglo XX y había sido protagonizado fundamentalmente por fracciones de la segunda generación de inmigrantes que, a través del acceso a la propiedad, experimentaron trayectorias de ascenso social (Torres H., 1975: 290).

⁵ El porcentaje de viviendas ocupadas por sus propietarios pasa en la región de 43,3% en 1947 a 67,2% en 1960 (Torres, 1992: 160).

⁶ No obstante, según ciertos autores, fue más la omisión que la acción lo que caracterizó a la política urbana y habitacional entre 1943 y 1945. Así, no solamente el funcionamiento del mercado de tierras (en cuanto a las características de los terrenos o la provisión de agua y cloacas) sino también los criterios para la zonificación

popular del Conurbano, las clases medias y altas fueron expandiéndose en la región noroeste (que ya desde principios de siglo había atraído a los estratos de mayores recursos). En conjunto, la expansión de la población en el gran Buenos Aires resultó significativa durante la primera mitad del siglo XX: la tasa de crecimiento poblacional pasó del 3,6% durante el período 1915-1935 al 4,3% (1935-1945), para llegar el 6% entre 1945 y 1960 (Lattes, 1992) ⁷.

Cuadro 1: Población Partidos del Conurbano Bonaerense 1869-2001⁸.

Partidos	1869	1895	1914	1947	1960	1970	1980	1991	2001
Total del país	1737076	3954911	7885237	15893827	20013793	23364431	27064000	32370298	36260130
Ciudad de Buenos Aires	187346	663854	1576597	2982580	2966634	2972453	2922829	2955002	2776138
Total Partidos Conurbano	42374	117763	458217	1741338	3772411	5380447	6823175	7926379	8684437
Almirante Brown		5738	14094	39700	136924	245017	331913	443251	515556
Avellaneda	8003	18574	144739	273839	326531	337538	334145	338581	328980
Berazategui						127740	201862	244796	287913
Esteban Echeverría			5047	19068	19068	111150	188923	273779	243974
Ezeiza									118807
Florencio Varela		2491	5174	10480	41707	98446	173452	255462	348970
General San Martín	2867	7047	50852	269514	278751	360573	365625	403515	403107
General Sarmiento		5168	12726	46413	167160	315457	502926	650285	
Hurlingham									172245
Ituzaingó									158121
José C. Paz									230208
La Matanza	3248	4498	17935	98471	401738	659193	949566	1120225	1255288
Lanús				244473	375428	449824	466960	465454	453082
Lomas de Zamora	1723	17232	59874	127880	272116	410806	510130	572318	591345
Malvinas Argentinas									290691
Merlo	2469	3595	6990	19865	100146	188868	292587	385821	469985
Moreno	2329	3278	4836	15101	59338	114041	194440	287295	380503
Morón	3488	7880	24624	110344	341920	485983	598420	641416	309380
Quilmes	6809	12048	38783	123132	317783	355265	446587	509449	518788
San Fernando	4154	11324	24660	44666	92302	119565	133642	142925	151131
San Isidro	3955	9912	19092	90086	188065	250008	289170	298540	291505
San Miguel									253086
Tigre	3329	8978	16691	58348	91725	152335	206349	255041	301223
Tres de Febrero					263391	313460	345424	349221	336467
Vicente López			12100	149958	247656	285178	291072	289005	274082

Fuente: Pirez (1994:14) y Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2001. INDEC.

A partir de la década del '60 y más decisivamente desde la década del '70 se producen importantes cambios en el proceso de suburbanización. Diversas medidas⁹ que restringieron el acceso a la tierra y a la vivienda perjudicaron la situación habitacional de los sectores de

encontraron muy pocas restricciones en la regulación estatal, lo cual dio lugar a un patrón sumamente desordenado de estructuración urbana (Oszlak, 1991:62 y Torres, 1992: 161).

⁷ *Este crecimiento fue acompañado por una política de transporte proclive a abaratar mediante subsidios los costos de traslado para los trabajadores. Como lo señala Torres (1992:169), "el paso a la gestión pública de los ferrocarriles suburbanos implicó un drástico cambio en la política de tarifas, las cuales se mantienen bajas a pesar del gran aumento del costo de vida. Una política de este tipo condujo a que el incremento en la accesibilidad se produjera selectivamente a favor de los trabajadores de bajos ingresos". A su vez, el abaratamiento de los costos se debió a "la disolución del ente mixto monopólico a cargo del transporte de la ciudad a partir de mediados de la década de 1930 (Corporación de Transportes de la Ciudad de Buenos Aires) y la correlativa liberación de ese mercado a un conjunto de pequeños empresarios (propietarios de los colectivos)".*

⁸ *Los tradicionales 19 partidos se transformaron en 24 mediante varias subdivisiones y cambios que hizo la provincia de Buenos Aires entre los años 1993 y 1994. El INDEC ha usado diversas denominaciones para este conjunto de partidos, pero a partir del 1º de agosto de 2003 se referirá a ellos como "Partidos del Gran Buenos Aires". No empleará, con este sentido al menos, la palabra "Conurbano" (INDEC, 2003).*

⁹ *La suspensión del financiamiento público de viviendas a través del Banco Hipotecario Nacional en 1959, la reducción de los créditos para la vivienda individual en favor de los grandes emprendimientos residenciales en 1970 y la regulación de la subdivisión, ocupación y equipamiento de la propiedad privada en 1977.*

más bajos recursos (Torres, 1993: 24)¹⁰. En este contexto, se van localizando en el Conurbano las primeras “villas miseria”, o “villas de emergencia”, inicialmente concebidas como asentamientos transitorios e implantadas en terrenos fiscales o privados, generalmente inundables¹¹. Concentrando los sectores de la población que quedaba fuera del mercado residencial (trabajadores informales) estos asentamientos marginales se caracterizan por su trazado irregular, la precariedad de los materiales de las viviendas, la carencia de servicios, la alta densidad poblacional y la conformación diferida en el tiempo, a partir de las iniciativas individuales de sus pobladores.

Más tarde, estos bolsones de pobreza proliferaron predominantemente en el segundo cordón del Conurbano (ver cuadro 2)¹², como consecuencia de las políticas de erradicación de las villas de emergencia de la Ciudad de Buenos Aires implementadas durante las dos últimas dictaduras militares (1966-1973 y 1976-1983). Paralelamente, entre 1960 y 1980, el sector norte, que alberga en sus barrios residenciales a los sectores más favorecidos, continúa propagándose y mejora sus condiciones de habitabilidad gracias a la construcción de nuevas autopistas (el Acceso Norte) que permiten un acceso fácil a la periferia a través del automóvil privado (Torres, 1993: 32). Estas transformaciones en el paisaje socio-urbano se dan concomitantemente a la desaceleración del crecimiento poblacional, cuya tasa pasa del 3,6% para el período 1960-70, al 2,4% (1970-80) y 1,4% (1980-91) (Lattes, 1992).

Con la llegada de los '80, aunque de manera mucho más dramática desde los '90, la crisis del sector productivo acarreo -dada la gran concentración de pequeñas y medianas industrias- un inédito e inexorable aumento de la tasa de desempleo, que -como lo sugieren los datos expuestos en el siguiente gráfico- pasa a ocupar el centro de la agenda social en la región. El empeoramiento de las condiciones sociales de la población del Conurbano Bonaerense se comprende mejor aún si se suma al análisis el aumento de la tasa de subocupación¹³, que conlleva importantes obstáculos para la integración social y el acceso a la protección social que acompaña a la ocupación plena (es decir, los aportes para la jubilación y el servicio de salud). Así, la tasa récord alcanzada en el año 2002 indicaba que el 45% de la población del Conurbano estaba excluida o frágilmente inserta en el mercado de trabajo.

Como consecuencia directa del deterioro de las fuentes laborales, la población sufre una abrupta caída en sus condiciones de vida: como puede observarse en el siguiente gráfico, luego del aumento de las tasas de pobreza e indigencia hacia fines de la década del '80 en concomitancia con el pico de hiper-inflación de los años 1989 y 1990, dichas tasas vuelven a disminuir a principios de la década del '90 para luego crecer desde 1995 hasta 2003. En esta última fecha, y a pesar de la retracción del desempleo, el 50% de los hogares del Conurbano eran pobres (es decir que sus ingresos no lograban satisfacer un conjunto de necesidades alimentarias y no alimentarias consideradas esenciales) o indigentes (es decir que sus ingresos no alcanzaban a cubrir un umbral mínimo de necesidades energéticas y proteicas).

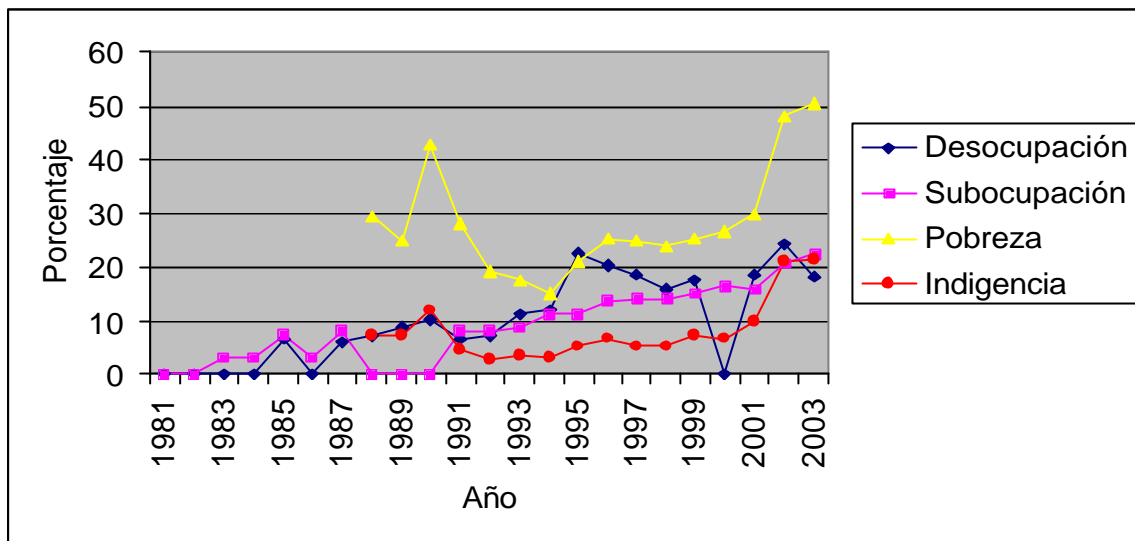
¹⁰ A su vez, en forma contrapuesta al período anterior, la disminución progresiva del subsidio al transporte ferroviario encareció el proceso de suburbanización, lentificándolo (Torres, 1992: 171).

¹¹ Las primeras villas de emergencia habían nacido en la década del '40 en la Ciudad de Buenos Aires principalmente en la zona de Retiro y del Bañado de Flores (hoy Parque Almirante Brown) (Pirez, 1994:21).

¹² El primer cordón del Conurbano, es decir aquella que rodea a la Ciudad de Buenos Aires, está conformada por los partidos de Avellaneda, Lanús, Lomas de Zamora, norte de La Matanza, Morón, Tres de Febrero, General San Martín, Vicente López, San Isidro y San Fernando. El segundo cordón comprende los partidos de Tigre, General Sarmiento, Moreno, Merlo, centro y sur de La Matanza, Esteban Echeverría, Almirante Brown, Florencio Varela, Berazategui y Quilmes.

¹³ Población ocupada que trabaja menos de 35 horas semanales por causas involuntarias y desea trabajar más horas.

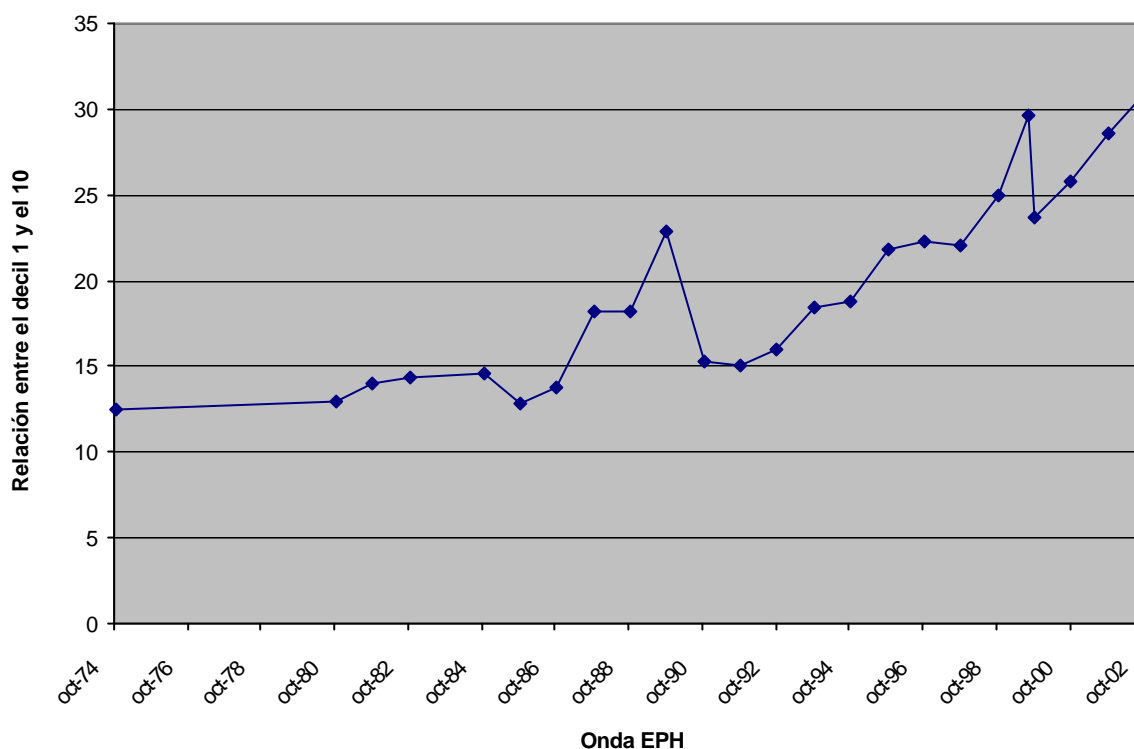
Gráfico 1: Evolución de las tasas de desocupación y subocupación (1981-2003) y hogares bajo la línea de la pobreza y de indigencia (1988-2003) - Partidos del Conurbano Bonaerense.



En contrapartida a esta movilidad social descendente, que transformó ya desde la década del '80 en “nuevos pobres” a amplias franjas de las clases medias, un sector reducido de este grupo social, los “ganadores”, resultó beneficiado por las nuevas reglas de juego instauradas en la década del '90, experimentando trayectorias ascendentes¹⁴. Este proceso de polarización se ve reflejado en la evolución de la brecha de ingresos en la región, que se amplía notoriamente desde fines de la década del '80 (ver gráfico 2).

¹⁴ Una caracterización somera indica que el primer grupo se encuentra constituido por empleados, técnicos y profesionales del ámbito público, empresarios y comerciantes perjudicados por la apertura de las importaciones y propietarios rurales ligados a las economías regionales (Minujín, 1992), mientras que el segundo estaría integrado por los sectores gerenciales, profesionales, cuadros administrativos del sector privado y comerciantes exitosos (Svampa, 2001).

Gráfico 2: Relación entre el monto total de ingresos del 1º decil (más pobre) con el 10º (más rico). 1974 a 2002, Gran Buenos Aires.



Fuente: Elaboración propia en base a EPH, Onda Octubre.

La polarización social no tardó en plasmarse en el paisaje urbano de los 24 partidos del Gran Buenos Aires. Por un lado, la ocupación ilegal de terrenos por parte de los grupos más desfavorecidos adquiere nuevas características. Los “nuevos pobres”, que ya no pueden afrontar un alquiler, y los estratos más bajos expulsados de las villas de emergencia de la capital comienzan a fundar en forma organizada los “asentamientos”, diferenciados de las villas de emergencia por su conformación colectiva, el trazado de calles, la división de parcelas, los materiales utilizados para las viviendas y las estrategias concebidas para la regularización de la propiedad (por lo que no se viven como una solución habitacional transitoria, sino como una mejora a corto y mediano plazo) (Merklen, 1997; Cravino, 1998). Considerados en conjunto, las villas de emergencia y los asentamientos implantados en el Conurbano Bonaerense crecen un 180% entre 1980 y 2000, ascendiendo para este último año a un total de 486 y albergando aproximadamente a 676.063 habitantes (Instituto Provincial de la Vivienda, 2002). Cabe subrayar, no obstante, que la repartición de dicha población entre los partidos del Conurbano era en 2000 bien diferente, como puede observarse en el siguiente cuadro.

Cuadro 2: Villas de emergencia por partidos del Conurbano - Año 2000 -.

	Villas y asentamientos	Habitantes	Porcentaje
Total Partidos Conurbano	486	676063	100%
Almirante Brown	23	48175	7
Avellaneda	s/d	s/d	s/d
Berazategui	s/d	s/d	s/d
Esteban Echeverría	7	5251	1
Ezeiza	17	122110	18
Florencio Varela	26	15372	2
General San Martín	33	47856	7
Hurlingham	35	6870	1
Ituzaingó	27	3702	1
José C. Paz	s/d	s/d	s/d
La Matanza	102	161173	24
Lanús	s/d	s/d	s/d
Lomas de Zamora	36	74184	11
Malvinas Argentinas	s/d	s/d	s/d
Merlo	s/d	s/d	s/d
Moreno	49	23165	3
Morón	19	26411	4
Quilmes	37	99733	15
San Fernando	28	17501	3
San Isidro	s/d	s/d	s/d
San Miguel	s/d	s/d	s/d
Tigre	s/d	s/d	s/d
Tres de Febrero	20	12000	2
Vicente López	27	12560	2

Fuente: Dirección de Política Habitacional, Instituto Provincial de la Vivienda (2002), Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

En el polo opuesto, también en la década del '90 las clases medias y altas comienzan a abandonar la ciudad para instalarse en los barrios cerrados de los suburbios, en busca de espacios verdes y protección frente a la inseguridad. La oportunidad de acceso a grandes extensiones de tierra a bajo costo y muy bien comunicadas condujo a la expansión de estas urbanizaciones, que ofrecen un contacto directo con la naturaleza en un ambiente socialmente homogéneo, seguro, a pocos minutos en auto del centro de la ciudad y con una gran oferta de servicios. La vertiginosidad del proceso se comprende si se considera que, mientras que en 1994 sólo 1.450 familias estaban asentadas en este tipo de urbanizaciones, en 2000 esta cifra ascendía a 13.500 (Svampa, 2001). Como estos nichos de riqueza fueron levantados mayoritariamente en el segundo y tercer cordón del Conurbano, tradicionalmente ocupados por los sectores más desfavorecidos, los abismos que separan a cada grupo social cobran una cruel visibilidad (Arizaga, 2000; Beltrán y Heredia, 2002). El siguiente cuadro, que condensa datos de 1999, refleja la situación particular de las urbanizaciones cerradas en el segundo y tercer cordón del Conurbano¹⁵:

¹⁵ Si bien no contamos con información más reciente, las urbanizaciones cerradas han continuado multiplicándose desde 1999, por lo que las cifras expuestas reflejan una expansión bastante más restringida que la vigente.

Cuadro 3: Distribución de urbanizaciones cerradas - Partidos del Conurbano Bonaerense – Año 1999 -.

	Total	328
Primer cordón	San Isidro	26
Segundo cordón	Tigre	40
	Esteban Echeverría	14
	San Miguel	12
	San Fernando	9
	Moreno	8
	Malvinas Argentinas	7
	Berazategui	8
Tercer cordón	Pilar	107
	Escobar	37
	Exaltación de la Cruz	8
	General Rodríguez	9
	Cañuelas	6
	Resto del Conurbano	30
	S/D	7

Fuente: (Gorgal, 2002: 44).

La combinación de estos procesos históricos ha dado como resultado ciertos patrones de distribución de los distintos sectores sociales. Dichos patrones siguen, por un lado, la línea Norte-Sur, con un norte cooptado por los sectores más acomodados y un sur-oeste ocupado por aquellos de menores recursos. En el centro, la Ciudad de Buenos Aires, como resultado de las fuerzas centrífugas que durante décadas han expulsado a los sectores populares, concentra a la población más favorecida. A su alrededor, los sucesivos anillos que la abrazan presentan también rasgos socioeconómicos diferenciales, con mayores niveles de pobreza cuanto más lejos se encuentran de la capital. No obstante, como fue mencionado anteriormente, el reciente desarrollo de los barrios privados ha trasladado al segundo y tercer cordón del Conurbano a una cantidad creciente de familias de sectores medios y medios-altos. Cabe aclarar que, más allá de estas grandes distinciones, dentro de cada cordón y partido (así como en la Ciudad de Buenos Aires) pueden encontrarse importantes contrastes en el perfil socioeconómico de la población.

El siguiente cuadro muestra claramente el peso de la pobreza en los 24 partidos del Conurbano Bonaerense, medida a través del porcentaje de hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI)¹⁶. Estos datos permiten corroborar que la región concentra las mayores disparidades, con partidos cuyos niveles de NBI -superiores al 20%- se acercan a los de las provincias más pobres del país (como Formosa, Santiago del Estero, Jujuy, Chaco, Santiago del Estero y Misiones); y otros partidos cuyos niveles de NBI se sitúan aun por debajo de los de la Ciudad de Buenos Aires, jurisdicción más favorecida en este sentido en el contexto nacional (con sólo el 7,1% de los hogares en esta condición). A su vez, es importante señalar que los partidos del primer cordón del Conurbano exhiben porcentajes claramente menores

¹⁶ En su análisis de los datos del Censo Nacional 2001, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) considera que un hogar tiene necesidades básicas insatisfechas (NBI) si sufre al menos una de las siguientes carencias: a) Hacinamiento: más de tres personas por cuarto; b) Vivienda inadecuada: pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo, lo que excluye casa, departamento y rancho; c) Condiciones sanitarias: falta de retrete; d) Menores no escolarizados: al menos un niño de 6 a 12 años que no asiste a la escuela; e) Capacidad de subsistencia: cuatro o más personas por miembro ocupado y jefe de hogar que no haya completado el tercer grado de escolaridad primaria.

que los del segundo cordón. Un segundo indicador censal significativo para evaluar los contrastes entre los partidos es la tasa de analfabetismo. Si bien todos los municipios se sitúan por debajo de la media nacional, las distancias entre los partidos del norte pertenecientes al primer cordón del Conurbano, Vicente López o San Isidro (cuyas tasas se aproximan a las de la Ciudad de Buenos Aires) y algunos partidos del segundo cordón del Conurbano (como Florencio Varela o Ezeiza en el sur, o Moreno y José C. Paz en el oeste) son evidentes.

Resulta significativo notar que el indicador ubicado en la tercera y cuarta columna sigue la misma tendencia que los anteriores, ya que se trata del nivel socioeconómico de los alumnos (NSA)¹⁷ de EGB, relevado de manera censal por única vez en el año 2000 para el 6º año de EGB y el 3º año del Polimodal. Cuanto menores son los niveles de NBI de la población del partido, mayor es el nivel socioeconómico de su población escolar. A su vez, es importante señalar la diferencia entre el NSA del sector público y privado de educación, lo cual indica que a las disparidades entre los partidos se suma la disparidad dentro de cada uno de ellos entre el sector público y privado. Cabe destacar, por último, que el NSA de las escuelas públicas de los partidos más favorecidos es similar al NSA de las escuelas privadas de los partidos más pobres.

¹⁷ El Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa desarrollado por el Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación fue acompañado por un cuestionario complementario destinado a los alumnos, quienes debían completar información diversa acerca de sus hogares, gracias a la cual se construyó el NSA por escuela. El índice de NSA varía de 0 a 1, siendo 1 la mejor situación social relativa y 0 el mayor nivel de pobreza.

Cuadro 4: Porcentaje de hogares con NBI, tasa de analfabetismo y NSA - 24 Partidos del Conurbano Bonaerense - Año 2001 -.

	% NBI (a)	% Analfabetismo (a)	NSA EGB (b)	
			Sector Público	Sector Privado
Media país	14	2,6	0,62	0,80
Media provincia	13	1,6	0,67	0,80
Vicente López	4	0,5	0,77	0,87
Morón	7	0,9	0,74	0,84
San Isidro	7	0,8	0,74	0,87
Tres de Febrero	8	1,0	0,72	0,82
Avellaneda	9	1,0	0,70	0,82
Ituzaingó	9	0,9	0,71	0,83
Lanús	10	1,2	0,71	0,81
General San Martín	11	1,2	0,69	0,81
Hurlingham	11	1,1	0,69	0,83
San Fernando	14	1,6	0,64	0,81
Lomas de Zamora	14	1,8	0,68	0,81
Quilmes	15	1,6	0,68	0,82
San Miguel	15	1,5	0,64	0,78
Media Conurbano	15	1,6	0,67	0,80
Almirante Brown	16	1,7	0,65	0,79
Berazategui	17	1,6	0,65	0,79
La Matanza	17	1,8	0,66	0,77
Esteban Echeverría	18	1,7	0,64	0,78
Tigre	18	1,7	0,66	0,79
Malvinas Argentinas	20	2,0	0,63	0,76
Merlo	20	1,8	0,64	0,76
Moreno	22	2,1	0,62	0,76
Ezeiza	23	2,1	0,60	0,75
José C. Paz	23	2,3	0,60	0,74
Florencio Varela	27	2,6	0,62	0,75

Fuente: (a) INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y (b) CIPPEC (2004).

Ahora bien, si la medición de la pobreza a través de las NBI permite realizar interesantes comparaciones según partidos, no es útil sin embargo para el análisis del crecimiento diferencial de la pobreza entre ellos a lo largo del tiempo ya que, como el analfabetismo, en Argentina tiende estructuralmente a mejorar. Una segunda fuente de datos de pobreza, la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), releva información socioeconómica a partir de la cual se calcula la denominada “línea de pobreza”, que comprende datos sobre la canasta básica de alimentos y el total de los ingresos percibidos por los integrantes del hogar (estos datos de pobreza se exhiben en el gráfico 1). Por la naturaleza de las variables consideradas, este indicador capta mucho mejor las fluctuaciones ligadas a la coyuntura económica. No obstante, dado que la información recogida es de carácter muestral, los datos no son representativos al nivel de desagregación de los partidos¹⁸. En suma, no existen datos adecuados para dar cuenta del avance diferencial de la pobreza por partido del Conurbano Bonaerense durante las últimas décadas.

¹⁸ Para el aglomerado que comprende la Capital Federal y el Gran Buenos Aires, la representatividad es posible para Capital Federal y cuatro grandes grupos del Conurbano.

Frente a este vacío de información, utilizaremos algunos datos referidos al sistema educativo. Si bien el dato más preciso para analizar la variación de la segregación socio-educativa sería el de nivel socioeconómico de los alumnos por escuela –sólo disponible para el año 2000-, otros datos aproximativos permiten un acercamiento longitudinal a la cuestión. Un dato útil es el porcentaje de alumnos que asisten a comedor escolar en las escuelas primarias del Conurbano, indicador del nivel de pobreza de las escuelas de cada distrito¹⁹ y disponible sólo para los años 1987, 1992 y 2003. Como puede observarse en el siguiente cuadro, tanto en promedio como en cada uno de los partidos, el porcentaje de alumnos beneficiarios del almuerzo en la escuela aumentó notablemente entre 1987 y 1992, y de manera mucho más marcada entre este último año y 2003, salto comprensible si se considera la crisis socioeconómica nacional y su impacto sobre el crecimiento de la pobreza en el Conurbano Bonaerense.

Cuando se analiza la evolución de la brecha entre los partidos entre 1987 y 2003– medida a través del coeficiente de variación²⁰– se constata que se ha reducido. Esta tendencia responde esencialmente a que, al aumentar los beneficiarios de comedor en todos los partidos, las distancias entre ellos disminuyen. En forma complementaria, podría plantearse como hipótesis que la pronunciación de las disparidades debería observarse al interior de los partidos –al nivel de la localidad quizás-, donde los contrastes entre barrios pobres y ricos es aún más marcado que al nivel del partido.

¹⁹ La correlación entre la presencia de comedor escolar y el nivel de pobreza del establecimiento ha sido corroborada estadísticamente por un estudio que partió de los datos censales obtenidos del Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, del año 2000 (CIPPEC, 2004). Según el estudio, en la provincia de Buenos Aires, dicha correlación en EGB era significativa (-50) y se situaba por encima de la media nacional (-43).

²⁰ El coeficiente de variación es una medida de la dispersión de los valores que asume una variable aleatoria. Se define como el cociente entre la desviación típica de la variable y su media; donde la desviación típica representa una medida del desvío promedio de las observaciones en una variable aleatoria respecto de su media. El interés del coeficiente de variación es que permite comparar el nivel de dispersión de dos muestras. Esto no ocurre por ejemplo con la desviación típica, ya que viene expresada en las mismas unidades que los datos de la serie.

Cuadro 5: Alumnos de nivel primario/EGB beneficiarios de comedor (almuerzo) según partidos del Conurbano Bonaerense – Años 1987, 1992 y 2003.

Distrito	% Beneficiarios comedores		
	1987	1992	2003
Media Conurbano	10	17	29
Coficiente variación	0,6	0,5	0,4
Almirante Brown	3	14	27
Avellaneda	8	12	25
Berazategui	19	19	34
Esteban Echeverría	6	9	25
Ezeiza			44
Florencio Varela	10	20	47
General San Martín	15	19	30
Hurlingham			19
Ituzaingo			15
José C. Paz			40
La Matanza	13	19	28
Lanús	3	8	3
Lomas de Zamora	10	24	38
Malvinas Argentinas			26
Merlo	13	13	28
Moreno	11	30	31
Morón	6	8	18
Quilmes	7	13	28
San Fernando	32	43	42
San Isidro	10	7	16
San Miguel			27
Tigre	4	20	26
Tres de Febrero	12	17	24
Vicente López	8	8	22

Fuente: Elaboración propia en base a información provista por la Dirección de Información y Planeamiento Educativo. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Relevamientos Censales.

Resulta interesante confrontar los datos analizados en el cuadro anterior con los del siguiente, referidos al porcentaje de alumnos de educación primaria/EGB que asisten a escuelas privadas. En términos socioeconómicos, esta población escolar se contrapone a la anterior ya que, como se señaló anteriormente (cuadro 4), existe una distancia significativa entre el nivel socioeconómico de los alumnos del sector privado y el público y, a su vez, en este último los alumnos beneficiarios de comedor son generalmente más pobres que sus compañeros. Como puede observarse, el porcentaje de alumnos de nivel primario que asisten al sector privado se ha incrementado significativamente entre los extremos del período considerado (de manera más pronunciada durante la segunda mitad de la década del '90). Nuevamente, quizás sea el aumento de la variable el que explique la disminución del coeficiente de variación, que refleja las distancias existentes entre los partidos.

En todo caso, nos interesa subrayar el hecho de que entre los años '80 y la actualidad, dentro de cada partido ha aumentado simultáneamente en la EGB el porcentaje de alumnos que asisten a comedor en escuelas públicas y aquellos que asisten a establecimientos privados. Este hecho constituye un indicador *proxi* de la segregación socio-educativa, al menos entre el sector público y privado. En suma, la información estadística parcial indica que, si bien durante los últimos 20 años la brecha del nivel socioeconómico de la matrícula de los partidos del Conurbano Bonaerense ha tendido a disminuir, pareciera que las

disparidades se pronunciaron dentro de cada uno de los partidos. Esta tendencia queda insinuada por el incremento conjunto al interior de cada partido de la población escolar más desfavorecida –beneficiaria de comedor escolar en las escuelas públicas- y, paralelamente, de la población escolar más acomodada –inscripta en las escuelas privadas-.

Cuadro 6: Porcentaje de alumnos de nivel primario/EGB que asisten al sector privado de educación.

	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2003
Media Provincia	21	22	23	24	25	28	28	29
Media Conurbano	23,0	24,4	25,7	26,8	28,5	33,4	32,2	32,4
Coefficiente de variación	0,5	0,4	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3
Almirante Brown	19	18	19	18	20	29	29	28
Avellaneda	23	23	25	27	28	31	29	29
Berazategui	17	19	19	21	21	28	30	31
Esteban Echeverría	16	16	16	15	16	19	20	21
Ezeiza							19	20
Florencio Varela	11	16	17	17	19	22	20	21
General San Martín	27	31	33	34	35	37	36	36
General Sarmiento	23	24	24	24	27	34	s/d	s/d
Hurlingham							29	28
Ituzaingó							35	34
José C. Paz							25	24
La Matanza	15	16	17	20	23	30	27	28
Lanús	18	21	24	24	26	31	30	30
Lomas de Zamora	25	28	29	28	30	33	32	34
Malvinas Argentinas							36	36
Merlo	18	17	16	15	16	24	22	22
Moreno	12	15	15	14	15	22	22	22
Morón	29	27	30	32	34	38	40	41
Quilmes	19	20	23	23	24	28	29	30
San Fernando	23	27	29	31	31	35	34	34
San Isidro	49	49	49	51	55	58	58	58
San Miguel							38	39
Tigre	12	16	15	18	21	45	26	26
Tres de Febrero	26	30	35	37	39	28	44	45
Vicente López	53	51	54	57	62	64	62	62

Fuente: Elaboración propia en base a información provista por la Dirección de Información y Planeamiento Educativo. Dirección General de Cultura y Educación. Relevamientos Censales.

La disminución de las brechas entre los partidos constatada a lo largo del tiempo según los indicadores considerados no implica que las disparidades entre los distritos no sea importante. El análisis comparado realizado en un corte temporal nos permite apreciar dichas disparidades: el cuadro siguiente condensa distintos indicadores del sistema educativo por partido del Conurbano en relación con sus niveles de pobreza.

Ante todo, cabe remarcar que los tres indicadores evidencian en la mayoría de los partidos una estrecha relación con las NBI. Esto se corrobora particularmente en los partidos situados en los extremos según sus niveles de pobreza. Así, por ejemplo, Ezeiza, Florencio Varela y José C. Paz, que presentaban según el censo 2001 los mayores porcentajes de hogares con NBI, contenían a su vez los mayores porcentajes de su matrícula en el comedor escolar y, en contrapartida, bajas tasas de matrícula en polimodal²¹ y en escuelas privadas en

²¹ La tasa de asistencia al polimodal da cuenta de la capacidad de retención de los alumnos en los últimos tres años no obligatorios de la educación básica, ya que son los más pobres los que tienden a quedar en el camino.

EGB. En el polo opuesto, los partidos de Vicente López, San Isidro y Morón, que ostentaban los menores porcentajes de NBI, exhibían muy altas tasas relativas de asistencia a polimodal y a escuelas privadas (en EGB), mientras que el porcentaje de alumnos beneficiarios de comedor escolar se situaba entre los más bajos. Es preciso subrayar cómo, dentro de una misma región y entre zonas próximas, pueden hallarse contrastes tan marcados en el sistema educativo, con variaciones que van de simple a doble, por ejemplo, en la proporción de alumnos que asisten a comedores o a escuelas privadas en el nivel de EGB (con partidos con menos del 20% de la población escolar de EGB en comedor escolar, frente a otros con más del 40%).

Cuadro 7: Hogares con NBI, Porcentaje de alumnos que asisten al nivel Polimodal y Porcentaje de alumnos de EGB beneficiarios de comedor escolar y asistentes al sector privado – Partidos del Conurbano Bonaerense -.

Distrito	2001 (a)		2003 (b)	
	NBI	% Alumnos de 15 a 17 años que Asisten al Polimodal	% Alumnos de EGB Beneficiarios Comedor Escolar	% Alumnos de EGB que Asisten a Escuelas Privadas
Vicente López	4	71	22	62
San Isidro	7	68	16	58
Morón	7	65	18	41
Tres de Febrero	8	61	24	45
Avellaneda	9	58	25	29
Ituzaingó	9	61	15	34
Lanús	10	58	3	30
General San Martín	11	56	30	37
Hurlingham	11	57	19	28
San Fernando	14	53	42	34
Lomas de Zamora	14	54	38	34
24 Partidos Conurbano	15	54	29	31
Quilmes	15	53	28	30
San Miguel	15	54	27	39
Almirante Brown	16	54	27	28
Berazategui	17	57	34	31
La Matanza	17	52	28	28
Esteban Echeverría	18	49	25	21
Tigre	18	49	26	26
Malvinas Argentinas	20	52	26	36
Merlo	20	48	28	22
Moreno	22	50	31	22
Ezeiza	23	47	44	20
José C. Paz	23	49	40	24
Florencio Varela	27	46	47	21

Fuente: (a) INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. (b) Elaboración propia en base a información provista por la Dirección de Información y Planeamiento Educativo. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Relevamientos Censales.

Estas disparidades en ciertas características de la oferta van de la mano, a su vez, de importantes contrastes en lo que hace a los resultados educativos. En el cuadro siguiente se exhiben dos indicadores relevantes correspondientes a la EGB (los resultados en las pruebas de matemáticas del ONE 2000 y la tasa de repitencia): las disparidades entre los partidos quedan nuevamente corroboradas. Asimismo, es significativo notar la segregación interna en cada uno de los partidos, entre el sector público y el privado, ya que éste último ostenta tasas apreciablemente menores de repitencia y mejores resultados en las evaluaciones de

matemáticas. Cabe destacar, por otra parte, que dentro del sector privado las disparidades no son tan significativas como al interior del sector público, donde la tasa de repitencia puede duplicar en los partidos más pobres a la de los más ricos.

Cuadro 8: Resultados en las evaluaciones de matemáticas y Tasa de Repitencia - EGB - Partidos del Conurbano Bonaerense - Año 2000.

Distrito	Porcentaje de Respuestas Correctas en las Evaluaciones de Matemáticas - ONE		Tasa de Repitencia	
	Público	Privado	Público	Privado
Morón	57	69	4,3	0,5
Avellaneda	57	69	6,4	1,1
Vicente López	56	69	5,2	0,7
Lanús	54	67	5,1	0,7
San Isidro	53	71	5,7	0,6
Tres de Febrero	52	70	5,5	1,0
Ituzaingó	52	64	5,6	0,9
Hurlingham	52	68	6,0	1,7
General San Martín	52	66	6,8	0,9
Quilmes	51	67	6,6	1,1
Lomas de Zamora	50	65	6,5	1,1
24 Partidos Conurbano	50	65	7,1	0,9
La Matanza	50	64	4,9	0,7
San Fernando	49	63	6,0	2,8
Malvinas Argentinas	49	60	7,0	2,6
San Miguel	49	64	6,6	1,0
Almirante Brown	49	63	7,6	1,5
Esteban Echeverría	48	63	7,7	0,9
Berazategui	48	64	6,8	0,5
José C. Paz	48	63	5,9	2,8
Merlo	48	64	8,3	0,8
Ezeiza	48	62	8,5	0,2
Moreno	47	58	6,8	1,1
Florencio Varela	47	59	8,7	1,1
Tigre	46	64	6,9	1,0

Fuente: Elaboración propia en base a Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - Operativo Nacional de Evaluación 2000 y Relevamiento anual 2000.

En suma, los indicadores considerados nos permiten afirmar que los partidos del Conurbano Bonaerense presentan una oferta y unos resultados educativos muy desiguales entre sí e íntimamente ligados con sus condiciones socioeconómicas. No obstante los escasos indicadores longitudinales disponibles revelan que las brechas entre los partidos habrían tendido a disminuir, en razón del aumento pronunciado de dichos indicadores. Probablemente las disparidades sean mayores al interior de los partidos, por lo que queda abierta la pregunta y el análisis longitudinal a este nivel territorial. Al desagregarse, dichos datos podrían reflejar una fotografía, por ejemplo, de las distancias existentes entre las escuelas-comedor de villa de emergencia y las escuelas bilingües de barrios privados.

En el apartado siguiente nos detenemos en el análisis de dos partidos del primer cordón del Conurbano Bonaerense adyacentes: General San Martín y Vicente López. Dado que nuestro interés se centra en las estrategias educativas de los sectores medios (analizadas

en Veleda, 2003), se descartó desde un inicio a los partidos del segundo cordón por sus mayores niveles de pobreza. Dentro del primer cordón, la elección de los partidos de Vicente López y General San Martín se explica por las características socioeconómicas de su población, predominantemente de sectores medios-altos en el primer caso y de sectores medios-bajos en el segundo. Mediante un abordaje comparado se examinarán con más detalle las disparidades entre la oferta educativa de ambos partidos.

b) Configuración diferencial de la oferta educativa en Vicente López y General San Martín

Previamente a su fundación como jurisdicciones independientes, General San Martín y Vicente López formaban parte de San Isidro, partido del cual se separó el primero en 1864 y el segundo en 1905. Respecto de su perfil demográfico, según el censo 2001 en San Martín residían 403.107 habitantes en una superficie de 56,4 Km², mientras que en Vicente López vivían 274.082 habitantes, distribuidos en una superficie de 33,8 Km². Si bien entre 1991 y 2001 se produjo en el Conurbano un crecimiento poblacional del 9%, este no fue el caso de San Martín, cuya población se redujo en un 0,9%, ni de Vicente López, donde la cantidad de habitantes se redujo en un 5%. Como se verá en el apartado 2, esta evolución demográfica tuvo una gran incidencia en la oferta educativa de Vicente López.

General San Martín es un partido tradicionalmente industrial, conocido como “capital de la industria” por la fuerte presencia de fábricas y talleres de producción (en especial metalúrgicos y textiles) cuya expansión tuvo su auge en la década del '40, durante el primer gobierno peronista. Estas políticas de industrialización influyeron fuertemente sobre la adscripción política de su población, cuyas autoridades han pertenecido históricamente al peronismo, al igual que en la gran mayoría de los partidos del sur y el este del Conurbano Bonaerense. Las crisis de fin de siglo dejaron secuelas en la actividad económica de San Martín, con cierres de fábricas, talleres y comercios, lo que ha provocado el engrosamiento del sector de “nuevos pobres” en la zona.

Por su parte, Vicente López es uno de los partidos más ricos del país, zona de barrios residenciales y modernas oficinas. Región privilegiada desde sus orígenes, cuando se instalaron las quintas de las familias más privilegiadas, sigue atrayendo a lo largo del siglo XX a los emigrantes más favorecidos de la Capital Federal, fundamentalmente concentrados en la zona costera del Río de la Plata. Actualmente, la mayoría de su población pertenece a sectores medios y medios altos que, dada la proximidad del partido a la capital, se desempeñan esencialmente en el sector de los servicios en el centro de Buenos Aires. Las características socioeconómicas de la población se han reflejado en sus filiaciones políticas, ya que el radicalismo ha dominado históricamente la conducción del partido.

Diversos indicadores de pobreza y desarrollo humano permiten verificar las importantes diferencias socioeconómicas de los dos partidos que nos ocupan. En primer lugar, como puede observarse en el cuadro 4, según el censo de población del año 2001 en General San Martín el porcentaje de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) casi triplicaba el de Vicente López. En relación con esta primera cifra debe citarse el porcentaje de habitantes en villas de emergencia y asentamientos en el año 2000, que casi triplicaba en General San Martín al de Vicente López, como se exhibe en el siguiente cuadro.

Cuadro 9: Porcentaje de habitantes en villas de emergencia y asentamientos – Años 1980, 1990 y 2000 -.

	1980	1990	2000
General San Martín	7,1	11,4	11,9
Vicente López	3,6	3,1	4,6

Fuente: Dirección de Política Habitacional, Instituto Provincial de la Vivienda, Año 2002 y Censos Nacionales de Población, Años 1980, 1991 y 2001.

La precarización de la población de San Martín no parece ajena, a su vez, al pronunciado incremento de la violencia. Si se considera, desde la perspectiva de Gorgal y Labaqui (2002: 22), que la situación de la seguridad en el Conurbano Bonaerense se ha deteriorado al ritmo de la destrucción de la cohesión social, se comprende por qué General San Martín ocupaba el tercer lugar en el orden de los 24 partidos según la cantidad de homicidios dolosos en los años 2000 y 2001.

Por otra parte, según el censo 2001, sólo la mitad de la población de General San Martín poseía algún tipo de protección de salud, mientras que en Vicente López más del 70% de la población se encontraba en esta situación. Otro indicador revelador de la situación social de ambos partidos es el nivel educativo de su población, cuyas distancias pueden observarse en el cuadro siguiente. Por su parte, el porcentaje de la población entre 15 y 17 años que asiste al polimodal por sobre el total de la población de edad correspondiente (cuadro 7) señala que, si bien ambos partidos se sitúan por encima de la media nacional (49%) y de la región (54%), Vicente López (71%) superaba a General San Martín en 15 puntos.

Los contrastes existentes entre ambos partidos se traducen en configuraciones bien diferenciadas de la oferta educativa. Esto se observa, en primer lugar, en la presencia respectiva del sector público y privado de educación. Como se expone en el siguiente cuadro, en Vicente López la proporción de alumnos escolarizada en el sector privado superaba significativamente en el año 2003 a la del sector público tanto en EGB como en polimodal; por el contrario, en General San Martín el porcentaje de alumnos asistentes al sector privado en ambos niveles era levemente superior al 35%. En segundo lugar, el nivel socioeconómico (NSE) de los alumnos de ambos partidos según sector educativo presenta sustantivas distancias: en el nivel de EGB, por ejemplo, los niños y niñas asistentes a escuelas públicas de San Martín se encontraban en una situación social claramente más desfavorable que aquellos inscriptos en escuelas públicas de Vicente López.

Dichas diferencias han repercutido diferencialmente en las escuelas, por empezar en cuanto a la necesidad de alimentar a sus alumnos. Como figura en el cuadro 7, en Vicente López el 22% de la matrícula tomaba su almuerzo en el comedor escolar en el año 2003, mientras que en General San Martín dicha cifra ascendía al 30%. En este sentido, es sumamente interesante mencionar los resultados diferenciales obtenidos por General San Martín y Vicente López en una encuesta dirigida a los docentes de la provincia de Buenos Aires en el año 2004²². De acuerdo con los informes de cada distrito, los docentes de General San Martín ubicaban en tercer lugar dentro de una lista de 20 problemas detectados en la labor cotidiana al designado como “*escuela contenedora, asistencialista, pérdida del rol pedagógico*”, mientras que en Vicente López este problema fue clasificado en el 14° lugar.

²² Se trata de la “Ronda de Consultas”, es decir un amplio operativo de encuesta realizado en 2004 por la Dirección General de Cultura y Educación con docentes, padres y alumnos de toda la provincia de Buenos Aires, cuyos resultados pueden consultarse en: www.abc.gov.ar.

Cuadro 10: Configuración de la oferta educativa

		San Martín		Vicente López	
		Público	Privado	Público	Privado
Cantidad alumnos (a)	EGB	37.282	21.395	12.544	20.544
	Polimodal	12.592	7.057	5.511	7.131
% Alumnos (a)	EGB	63%	37%	38%	62%
	Polimodal	64%	36%	44%	56%
NSA (b)	EGB	0,69	0,81	0,77	0,87
	Polimodal	0,73	0,81	0,78	0,87

(a) Fuente: Dirección de Información y Planeamiento Educativo - Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires - Relevamiento Censal 2003.

(b) Fuente: Elaboración propia en base a Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - Operativo Nacional de Evaluación 2000.

Estas distancias se traducen a su vez en resultados educativos divergentes: como puede observarse en el siguiente cuadro, en Vicente López tanto las escuelas del sector público como las del sector privado de ambos niveles (EGB y polimodal) presentaban inferiores tasas de repitencia y sobreedad y tasas superiores de promoción (salvo en las tasas de sobreedad y promoción del nivel polimodal, en las que las escuelas públicas de General San Martín superan a las de Vicente López). Asimismo, los alumnos de Vicente López obtuvieron mayores porcentajes de respuestas correctas en las evaluaciones nacionales de lengua y matemáticas (excepto en las escuelas públicas de nivel polimodal en las pruebas de lengua, donde los alumnos de General San Martín superaron a los de Vicente López).

Cuadro 11: Indicadores y resultados educativos

		San Martín		Vicente López	
		Público	Privado	Público	Privado
Repitencia	EGB	6,8	0,9	5,1	0,6
	Polimodal	7	1,9	4,9	1,2
Sobreedad	EGB	19,4	7,1	15,9	4,7
	Polimodal	56,8	27,3	63,7	23,2
Promoción	EGB	91	96	94	96
	Polimodal	76	87	74	90
Resultados pruebas lengua ONE	EGB	56	72	60	74
	Polimodal	59	66	57	69
Resultados pruebas matemática ONE	EGB	51	66	55	68
	Polimodal	63	68	65	74

Fuente: Elaboración propia en base a Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - Operativo Nacional de Evaluación 2000 y Relevamiento anual 2000.

Más allá de estos indicadores, la oferta educativa de los partidos bajo análisis evidencia diferencias más notorias. En Vicente López, las escuelas públicas cuentan en su mayoría con asociaciones cooperadoras que juegan un papel fundamental en la mejora de la oferta institucional. Estas asociaciones, muy movilizadas, disponen de recursos que les permiten, por ejemplo, abrir salas de computación o solventar el sueldo de profesores de actividades extra-programáticas en contraturno. En cambio, en el barrio de San Martín, una gran parte de las escuelas públicas debe funcionar casi exclusivamente con los fondos

provistos por el Estado provincial, ya que las asociaciones cooperadoras sólo alcanzan a reunir los recursos requeridos para las necesidades más urgentes. Estas disparidades son corroboradas por ciertos datos estadísticos: así, en el año 2000, aunque casi la totalidad de las escuelas de ambos distritos afirmaban contar con una asociación cooperadora, el monto promedio de los aportes parentales ascendía a \$9 mensuales en Vicente López, y sólo a la mitad en General San Martín. Asimismo, el porcentaje de padres que pagaban normalmente la cooperadora era del 14% en General San Martín y de 22% en Vicente López²³.

En cuanto a las escuelas privadas, en Vicente López la mayoría de ellas (un 63% en el año 2003) no recibe subvención estatal –y, por lo tanto, exigen cuotas elevadas–, son bilingües, de jornada completa y una gran parte es no confesional. Por su parte, en General San Martín sólo un 35% de los establecimientos privados no recibe aportes estatales (datos del año 2003)²⁴, y la gran mayoría se caracteriza por dividir su jornada en turno mañana y turno tarde, no ofrecer enseñanza de idiomas y ser confesionales.

Dentro del sector público, los municipios también intervienen de diversas maneras en la oferta escolar local, a pesar de no tener oficialmente bajo su responsabilidad la gestión de las escuelas insertas en su perímetro. La injerencia en la educación local depende directamente de los recursos fiscales por habitante disponibles, sumamente dispares entre los partidos. En el caso de General San Martín, es preciso considerar además las necesidades de atención de su significativa población pobre. En todo caso, lo cierto es que la municipalidad de San Martín no apoya materialmente a las escuelas del partido (de hecho no existe en la estructura de la administración municipal ningún departamento a cargo de las cuestiones referidas a educación), como lo comentaban los miembros del Consejo Escolar del distrito:

Por lo general el gobierno municipal se caracterizó por desligarse de las responsabilidades en educación diciendo que le compete a la provincia. En un principio nosotros solicitábamos materiales a los corralones, como históricamente se había hecho en San Martín. O en algunas emergencias de electricidad, o para destapar alguna cañería, porque cuentan con los materiales para hacerlo. Pero poco a poco ese apoyo fue cambiando, no lo hicieron más, y ya prácticamente no pedimos nada.

[Miembro del Consejo Escolar de San Martín]

Al contrario, en Vicente López la Dirección de Cultura y Educación del municipio cumple un papel muy importante a través de diversas intervenciones, que van desde el mantenimiento edilicio o la creación de talleres de materias extracurriculares en las escuelas provinciales, hasta la apertura y sostenimiento de escuelas directamente dependientes del municipio. Si bien la mayoría de los establecimientos municipales de Vicente López corresponden a jardines maternos, también existe uno de nivel medio con características y prerrogativas muy particulares en comparación con las escuelas medias provinciales. En el fragmento de entrevista que sigue, la responsable de la Dirección de Cultura y Educación de Vicente López subrayaba el papel del municipio en materia educativa:

Hay demandas permanentes de las escuelas provinciales que aterrizan acá. Nosotros por el lado de Cultura [Dirección General de Cultura y Educación del Municipio] tenemos talleres de participación cultural en todas las escuelas públicas en el contra turno, con muchas horas cátedra: plástica, teatro, fotografía, telar, lo que se te ocurra. [¿Y esto se hace con fondos de la municipalidad?] Sí, y se manejan de acuerdo a la demanda. También en ocasiones especiales

²³ Datos elaborados en base a los cuestionarios complementarios del Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa del año 2000, de carácter censal.

²⁴ Datos elaborados en base a información provista por la Dirección de Información y Planeamiento Educativo, Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires, Relevamiento Censal 2003.

como el día del niño, el día de la primavera, que demandan, se hacen espectáculos infantiles. En Vicente López hay una pata de la escuela provincial en el municipio”.

[Directora de Cultura y Educación de la municipalidad de Vicente López]

Otra fuente de disparidades en la inversión educativa a nivel distrital parecería provenir de la injerencia de los Consejos Escolares en la distribución de recursos a las escuelas. Creados en 1875 por la Ley Provincial 2688, estos últimos tienen a su cargo la administración de los servicios educativos del municipio, con excepción de los aspectos técnico-pedagógicos. Si bien desde entonces sus atribuciones han variado mucho, estos órganos actúan esencialmente como nexo entre los establecimientos escolares y la sede central de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) en la provisión de muebles, útiles, equipamiento escolar, y la administración de recursos destinados principalmente para reparaciones edilicias y comedores. Luego de un período de clara pérdida de poder (con la sanción de la Ley Provincial de Educación n° 11.612/94), con el inicio del nuevo milenio los Consejos Escolares recobraron un rol protagónico²⁵.

Dado que los miembros del Consejo Escolar son elegidos directamente por el electorado de cada partido en base a la misma lista que el resto de los cargos municipales, su pertenencia político-partidaria puede llegar a incidir, como lo sugieren las citas de entrevista aquí transcritas, en la obtención de recursos por parte de la DGCyE o el margen de libertad para reclamárselos. Esta lógica en las transacciones con el gobierno central reproduce el tradicional sistema clientelar que caracteriza los intercambios entre los partidos del Conurbano Bonaerense y el gobierno provincial. Badía (2001: 14) subraya el factor clave para comprender dicho sistema, *“el gobierno provincial necesitó siempre de los votos del Conurbano y los líderes políticos de este último supieron aprovecharlo bien”*. El hecho de que tanto el gobierno de Vicente López como el de General San Martín pertenecieran a la oposición del gobierno de la provincia de Buenos Aires en el momento de la realización de la presente investigación, explica que ambos se quejaron de resultar perjudicados en la repartición de recursos:

[¿Los Consejos de otros partidos tienen mayores posibilidades de conseguir recursos por parte de la DGCyE?] *Y, a veces pensamos que cuando los Consejos son afines a los gobernadores tienen mayor apoyo. El Partido de 3 de Febrero va a tener más apoyo que otros.*

[Miembro del Consejo Escolar de San Martín]

Nosotros mandamos carta a la provincia [a la DGCyE] quejándonos porque a veces se nos discrimina un poco en el envío de fondos. Está bien que hay otros municipios que están mucho peor que nosotros, pero tenemos que pelear por nuestro distrito. Entonces muchas veces salimos a tirarle un palito a la provincia [a la DGCyE] para tratar de conseguir cosas. Tal vez otro distrito, al ser del mismo partido, no se va a poner en contra.

[Miembro del Consejo Escolar de Vicente López]

Si bien ambos partidos pertenecían a la oposición política del gobierno provincial en el momento de la realización de este estudio, las declaraciones indican la intervención de

²⁵ *En el año 2002 se adoptaron dos medidas significativas en este sentido: la primera fue la creación de un Fondo de Descentralización de la Gestión Administrativa (Resolución 694/02), a través del cual se transfirió hacia los Consejos Escolares la gestión de recursos para obras de infraestructura, mantenimiento escolar, pago de servicios locales, etc.; la segunda otorgó a los Consejos facultades para realizar llamados a licitación y contratos menores en relación con una serie de cuestiones (Resoluciones 260/02 y 694/02). Un año más tarde, la Ley 13.010/03 creó el Fondo Provincial Compensador de Mantenimiento de Establecimientos Educativos, proveniente de la recaudación de un impuesto municipal: los Consejos Escolares recibieron a través de este fondo recursos crecientes destinados a obras de infraestructura de creciente envergadura.*

criterios discrecionales a la hora del reparto de los recursos entre los distritos, factor de importancia en el análisis de la segregación inter-partido.

En suma, los datos considerados muestran claramente la íntima relación entre las características socioeconómicas de la población y el perfil de la oferta educativa local, tanto del sector público como del sector privado. Así, habitar en General San Martín o en Vicente López, dos partidos adyacentes del primer cordón del Conurbano Bonaerense, determina posibilidades bien diferenciales de acceso a la educación. Partiendo de este “primer nivel” de segregación educativa ligado a las características socioeconómicas de los partidos, en la segunda parte analizaremos el modo en que las mismas escuelas, a través de sus prácticas, refuerzan la estratificación de la oferta educativa multiplicando las distancias entre ellas. Nos centraremos para esto, en primer lugar, en las motivaciones de la competencia implícita entre las escuelas para la atracción y selección de los alumnos y, en segundo lugar, en las distintas estrategias desarrolladas en el marco de dicha competencia.

2- Competencia entre las escuelas y segregación educativa

Para el análisis cualitativo de las estrategias de distinción y competencia de los establecimientos nos circunscribiremos a una escala espacial más reducida dentro de Vicente López y General San Martín: se trata de dos barrios que limitan con la Ciudad de Buenos Aires. El interés por la proximidad a la Ciudad de Buenos Aires se deriva de la intención de analizar un fenómeno en aumento y poco estudiado: la competencia ejercida por los establecimientos situados en la franja periférica de la Ciudad de Buenos Aires en razón de la creciente preferencia manifestada por las familias residentes en las zonas aledañas de la provincia de Buenos Aires a favor de los establecimientos públicos capitalinos. A su vez, las características socio-urbanas de estos barrios se ajustan a los objetivos de nuestra investigación, centrada en los sectores medios. Así, si dentro del partido de Vicente López trabajamos en una zona residencial de sectores medios-medios y medios-altos (localidades de Florida y Vicente López), en San Martín lo hicimos en la zona céntrica, que alberga a sectores medios-medios y medios-bajos (localidades de San Martín y Villa Maipú).

Realizamos en total a 35 entrevistas, entre los cuales se encuentran directores de establecimiento, integrantes de cooperadoras escolares, miembros de Consejos Escolares y supervisores. De esas 35 entrevistas, 20 fueron realizadas con directores de escuelas públicas y privadas (16 de Vicente López y San Martín y 4 de la Ciudad de Buenos Aires), 10 de las cuales fueron estudiadas en mayor profundidad por haber servido como punto de contacto con las familias que entrevistamos para abordar el tema de la elección del establecimiento, tratado en un trabajo anterior (Veleda, 2003). Este material empírico es complementado con algunos extractos de entrevistas con 54 padres de alumnos cuyo análisis fue objeto del trabajo antes citado. Una vez seleccionadas las primeras 10 escuelas por sus rasgos específicos para acceder a través de ellas a las familias²⁶, la otra mitad de los establecimientos fue escogida en un segundo momento, a partir de las referencias emergidas en los discursos de las familias, los directores de esas 10 escuelas y los supervisores. Es decir que el recorte operado respondió a los circuitos de escolarización de las familias y a los espacios de

²⁶ Para acceder a las familias seleccionamos diez escuelas en total, cinco en cada partido con características diversas. Dentro del partido de Vicente López trabajamos con tres establecimientos privados (dos confesionales - de los cuales uno recibe subvención por parte del Estado- y uno laico no subvencionado) y dos públicos (uno con EGB completa y el otro articulado con una antigua escuela media). En el partido de General San Martín invertimos la proporción y trabajamos con tres escuelas públicas (una de jornada completa articulada, una con EGB completa y otra articulada) y dos privadas (las dos subvencionadas, una laica y otra confesional). Fuera de estos criterios, elegimos a las escuelas en función del nivel socioeconómico predominante de la matrícula.

competencia de las escuelas. En este sentido acordamos con Agnes Van Zanten (2001: 20), quien sostiene que *“la escala no puede ser totalmente definida a priori por el investigador porque debe tener en cuenta los marcos espaciales de referencia y de acción de los actores, que son variables y multiformes”*.

a) Incentivos para la competencia entre escuelas

Al igual que en el resto de las jurisdicciones del país, en la provincia de Buenos Aires no se han diseñado políticas y regulaciones expresamente destinadas a estimular la competencia entre las escuelas. Sin embargo, un análisis detallado de las prácticas cotidianas de las escuelas revela que existen diferentes motivos que las conducen a desarrollar estrategias de competencia.

Una primera y fundamental razón es cuantitativa y reside en la necesidad de contar con una determinada cantidad de alumnos. La repartición de los alumnos entre las escuelas, tanto privadas como públicas, se define hoy según la voluntad de las propias familias, por lo que su “volatilidad” es significativa, así como el esfuerzo que las escuelas deben hacer para atraerlos y retenerlos. Si bien no existen datos estadísticos que permitan medir la dispersión de los alumnos, es decir la distancia entre la escuela y su lugar de residencia, tanto los testimonios de los directores de escuela como algunos estudios recientes sugieren que la mayoría de las escuelas de Vicente López y General San Martín reclutan su matrícula de un espacio geográfico muy amplio, que se extiende a otras localidades e incluso a otros partidos, si bien esto último es más bien característico de los establecimientos de educación polimodal (Vitores, 1999: 40)²⁷.

La libertad de elección de la escuela es avalada por la Ley Provincial de Educación de la provincia de Buenos Aires de 1994 (11.612), cuyo texto reconoce el derecho de los padres o tutores de *“elegir para sus hijos la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas”*. A través de esta ley quedó anulada la Disposición 194 del año 1974 de la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, según la cual *“cada establecimiento inscribirá exclusivamente a los alumnos que residan en su zona de influencia”*, delimitada por las Inspecciones de Enseñanza. La Circular 92 que acompañaba dicha Disposición establecía explícitamente que *“el derecho de la familia a la elección de la escuela para sus hijos debe estar limitado por los intereses y necesidades de la organización administrativa y técnica”*²⁸. No obstante, cabe destacar que, en forma previa a la derogación de la Disposición 194 a través de la Ley Provincial, los límites a la elección de la escuela a través de la sectorización habrían caído en desuso de hecho desde los años ‘80. Asociada desde entonces a las conquistas de la democracia, la libertad de elección de la escuela es hoy percibida y

²⁷ Centrada en el partido de General San Martín, la tesis de Vitores señalaba la gran dispersión geográfica de la matrícula de las escuelas consideradas en la muestra: *“(existe) una gran movilidad de los niños, de todos los niveles socioeconómicos, para desplazarse a unidades educativas estatales de otras localidades del partido. Este dato involucra también alumnos de sectores medios y medios-altos que asisten a unidades educativas privadas distantes de sus domicilios (...). Así, el barrio de localización de una unidad educativa puede ser de un nivel socio-económico y las familias de los alumnos de otro, además de hallarse situadas en un barrio distante del primero (...) niños de villas, por ejemplo, asisten a unidades educativas céntricas de San Martín enclavadas en barrios de clase media”*.

²⁸ La Circular General 92 explicitaba las razones que justificaban la sectorización, ligadas tanto a la previsibilidad y equilibrio de la distribución de los alumnos entre las escuelas, como a la atención diferencial de los alumnos según las características de cada zona y la seguridad de los alumnos al evitar los traslados. En este sentido, es preciso destacar que esta regulación no persiguió, como en el caso francés, el objetivo de la integración de alumnos de distinto nivel socioeconómico en el ámbito escolar, sino que sus objetivos fueron estrictamente organizativos.

valorada por los distintos actores de la comunidad educativa (tanto padres como directores de escuela, supervisores y autoridades ministeriales) como un derecho irrenunciable y fundamental, particularmente en el contexto de fuerte deterioro de ciertos establecimientos.

Ahora bien, la atracción de un piso determinado de alumnos preocupa de modos muy diferentes a las escuelas según pertenezcan al sector privado con o sin subvención, o al sector público. Dentro del sector privado, en las escuelas enteramente dependientes del aporte familiar, el número de alumnos determina directamente la supervivencia de la institución. Como lo señala Olmeda (1998), los datos muestran que la gran mayoría de escuelas que cierran sus puertas definitivamente son aquellas que no perciben aportes estatales. Por su parte, en las escuelas privadas subvencionadas la cantidad de alumnos define la continuidad y el monto del subsidio. Dada la imposibilidad de compensar la pérdida o disminución de la ayuda estatal mediante el aumento de las cuotas tanto por razones de orden legal²⁹ como económico, la presión por aumentar la matrícula también es importante.

Para las escuelas públicas, el interés por atraer alumnos está asociado a lo que se denomina la categoría en la que es clasificada la escuela. Según el artículo 10 del Estatuto del Docente la categoría -que determina la cantidad y el tipo de cargos docentes y no docentes con los que puede contar la escuela- depende directamente de la cantidad de alumnos inscriptos³⁰. En este marco legal, tanto las razones de orden laboral -es decir, mantener los puestos de trabajo del personal en ejercicio- como pedagógico -contar con una mayor cantidad y diversificación del personal que permitan un mejor desarrollo de la enseñanza- incitan a las escuelas a atraer y mantener la matrícula.

[¿Es importante para las escuelas atraer cierta cantidad de alumnos?] *La escuela que acrecienta su matrícula va cambiando de categoría. Y una vez conseguida determinada categoría, nadie quiere perderla, porque eso implica perder puestos de trabajo. Entonces la motivación tiene que ver con que pasado un tiempo en el establecimiento, los profesores se ponen la camiseta, lo defienden. Imagínesse mi caso, que soy ex alumno. En este momento nosotros debemos tener 250 docentes, son personas que necesitan trabajar. Entonces la dirección de cualquier escuela no puede desentenderse del problema laboral, significaría dejar a las personas que han colaborado con la escuela en la calle, entonces se hace todo lo posible para mantener la fuente de trabajo. De ahí la necesidad de salir a buscar alumnos, de competir.*

[Directora escuela polimodal pública]

Un elemento fundamental que ha contribuido a aumentar la dispersión de la población escolar y, consecuentemente, las dificultades de las escuelas para atraer un mínimo de matrícula, está relacionado con la competencia de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, reforzada recientemente a raíz de la implementación de la reforma educativa en la provincia de Buenos Aires. Los testimonios de padres y directores de escuela recabados a través de las entrevistas confluyen en este sentido: una buena parte de las familias considera que las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires son mejores que las de la

²⁹ Hasta tanto la Ley Provincial de Educación (11.612) de 1994 no sea reglamentada, la resolución 3.538/92 de la DGCyE establece 4 categorías de establecimientos según el porcentaje de subvención estatal recibido y los rangos de aranceles anuales que se encuentra habilitado a cobrar a las familias.

³⁰ El Estatuto del Docente (con su último Decreto Reglamentario 2485/92 y su modificatorio 441/95) determina que “la Dirección General de Escuelas y Cultura clasificará los establecimientos de enseñanza: a) Por niveles, modalidades y especialidades; b) por el número de alumnos, grupos escolares, grados, secciones, ciclos, divisiones, cursos, especialidades o carreras y c) por su ubicación, dificultades de acceso, dificultades en la cobertura de la planta orgánico funcional, características del alumnado”. En el año 2002, la Ley 12.867 introdujo modificaciones en los criterios de categorización de los establecimientos, esencialmente con respecto al criterio denominado de “desfavorabilidad”, es decir el relativo a la ubicación y a las características socio-económicas del alumnado, sin modificar el punto referido a la cantidad de alumnos.

provincia³¹, y que esta distancia se debe esencialmente a que aquellas no han debido atravesar la reforma educativa. Este fenómeno ha golpeado particularmente a las escuelas de los partidos del primer cordón del Conurbano, ya que son los más próximos a la Ciudad. En el siguiente cuadro puede observarse la magnitud del crecimiento de los alumnos provenientes del Conurbano en los distritos que limitan con los partidos de General San Martín y Vicente López (10, 15 y 16) frente al promedio de los distritos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

Cuadro 12: Porcentaje de alumnos matriculados con domicilio en la provincia de Buenos Aires, distritos escolares 10, 15 y 16.

	Distritos	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Nivel Primario	10°	9,7	11,6	11,9	13,0	13,9	15,5
	15°	21,3	23,4	26,6	27,5	30,0	30,9
	16°	21,3	21,9	26,3	27,2	29,7	30,9
	Promedio Distritos CABA	8,6	9,6	9,8	10,3	10,1	10,5
Nivel Secundario	10°	18,8	21,8	18,5	20,8	24,0	26,0
	15°	11,8	15,9	15,0	16,5	19,8	20,9
	16°	7,9	9,3	12,0	11,6	12,2	13,9
	Promedio Distritos CABA	14,2	16,3	16,2	16,5	16,7	16,9

Fuente: Departamento de Estadística a partir de los relevamientos de Matrícula Inicial 1999 a Matrícula Inicial 2002, datos definitivos. Matrícula Inicial 2003 y 2004, datos provisorios. Secretaría de Educación. G.C.B.A.

Un segundo motivo que conduce a las escuelas a implementar estrategias de competencia es de tipo cualitativo, ya que se refiere a las características de los alumnos que los establecimientos se proponen atraer. En los casos en los que la cantidad de alumnos está asegurada gracias a una importante demanda de inscripciones, las escuelas privadas, aunque también muchas escuelas públicas, prestan atención al tipo de niños y niñas que reciben en la institución, privilegiando a aquellos menos desfavorecidos socioeconómicamente y con menores dificultades en el aprendizaje. A pesar de que la aceptación discrecional de los alumnos es ilegal en las escuelas públicas, las referencias de padres, directores y supervisores en nuestro trabajo de campo indican que algunas de ellas la practican abiertamente.

Si bien resulta imposible determinar la envergadura de este fenómeno, los hallazgos de otros estudios parecieran indicar que se encuentra ampliamente expandido gracias a la naturalización por parte de las autoridades políticas, los directores de escuela y las propias familias (Fiszbein, 1999; Carro, 1992; Tenti Fanfani, 1992; Krawczyk, 1984)³². Instalada en la

³¹ En una nota del diario *Página 12*, Daniel Filmus, entonces Secretario de Educación de la Ciudad de Buenos Aires analizaba la afluencia de alumnos desde el Conurbano en los términos que sigue: “los chicos provienen mayoritariamente de las localidades que bordean la General Paz y las razones son varias. Entre ellas se encuentran el mejor nivel educativo de las escuelas públicas de la Capital, la importante cantidad de colegios porteños de doble turno que cuentan con comedor gratuito y la menor cantidad de huelgas y pérdida de clases que sufren los alumnos de las escuelas porteñas.” (*Página 12*, 21/03/2002, “En la capital, 4700 chicos pasaron de la escuela privada a la pública”).

³² Fiszbein (1999:26) se refería en su trabajo a las prácticas selectivas de las escuelas en los siguientes términos: “La presencia de formas directas de discriminación basadas en la nacionalidad, el estatus social o el color de piel en el modo en que las vacantes son distribuidas es una cuestión que afloró en todas las entrevistas durante el trabajo de campo. Este tipo de prácticas puede estar reflejando la presencia de

comunidad educativa y obviada por la mirada de los supervisores cómplices, la selección oficiosa de los alumnos implica en este caso no sólo una expresa desobediencia de la normativa vigente sino fundamentalmente una abierta violación del derecho a la educación de los niños discriminados. La declaración de un director de escuela pública entrevistado sugiere la aparente frecuencia del fenómeno:

La escuela tiene como principio la no segregación. Es uno de los principios que se defiende a rajatabla. Aquí no se margina a ningún alumno ni por sus condiciones sociales ni por nada. Es más, cuando un alumno viene con carencias económicas o sociales a pesar de que la cooperadora no tiene una disponibilidad como tenía en otros años, acude inmediatamente a la compra de lentes, medicamentos, zapatillas, guardapolvos, ropa, alimentos, atención odontológica y médica gratuita... hay una solidaridad muy grande. [Cuando afirma que en este establecimiento no hay discriminación parecería que lo opone a otros donde sí la habría...] Desconozco, pero en su momento hubo muchas escuelas que seleccionaban al alumnado porque había una gran demanda, no se qué criterios se seguían... acá no.

[Directora escuela EGB pública]

Pero si, por su propia posición dentro del sistema, este “desliz” en las afirmaciones de la directora no puede ser explicitado y desplegado, el siguiente fragmento de entrevista con una madre de sectores medios-bajos nos ofrece más detalles acerca de las prácticas que nos ocupan:

En la escuela X hacen diferencias, en las inscripciones, por ejemplo. Hay como una prioridad para el papá que mejor trabaje, para quien le pudiera dar un toque de distinción a la escuela. Yo te digo, nosotros gracias a mi marido, por trabajar en una fiscalía en ese momento, teníamos vacante a la mañana, a la tarde, a la hora que quisiéramos, pero tengo una amiga que quiso anotarlo a la mañana y no pudo. Aparte hacen diferencia en el trato de los directores... Por ejemplo mi hijo en tercer grado le pidieron 5 libros, una cosa que está muy fuera de lo que pueden los padres, y la directora lo que te dice es que no era problema de ella... muy mal trato. En cambio en la escuela Y, ellos van a entender tu problema, ellos tratan de solucionarlo, toman en cuenta la situación económica, te cuidan.. En la otra parece como que "si te bancas estar acá esta bien, si no chau".

[Ama de casa, estudios secundarios incompletos, marido empleado público, estudios secundarios, 4 hijos, ingresos entre \$500 y \$1000³³]

Mediante este filtro, las escuelas tienden a preservarse en la medida de lo posible de los efectos que la pauperización de los alumnos –tanto por las trayectorias de descenso social de sus familias como por el acceso de alumnos antes excluidos del sistema con la ampliación de la obligatoriedad escolar en EGB3 y polimodal- tiene en las condiciones de enseñanza-aprendizaje. Conjugando sus propias prácticas discriminatorias con la elección de ciertas familias de sectores medios preocupadas por “colonizar” determinadas escuelas públicas, éstas aspirarían ante todo a quedar al abrigo de la agudización de las dificultades sociales y escolares de los alumnos, cada vez más extendidas en el Conurbano Bonaerense. No obstante, en ciertos casos –dado el empobrecimiento generalizado de la población escolar y la huida de una parte creciente de los sectores medios al subsistema privado-, la “aceptabilidad” puede ensancharse hasta las fracciones más “estrategas” de los sectores bajos, es decir aquellas familias fuertemente movilizadas en torno a la escolarización de sus hijos, que logran integrarse exitosamente con los alumnos de sectores medios³⁴:

prejuicios en los docentes y directores (‘los alumnos pobres no aprenden’ o ‘los alumnos pobres se portan mal’), o racismo llano”.

³³ Ingresos correspondientes al año 2001, antes de la devaluación de la moneda.

³⁴ Algunos testimonios sugieren un proceso de “democratización” de la elección de la escuela, es decir una extensión de esta práctica tradicionalmente propias de los sectores medios a los estratos más bajos. En su estudio centrado en las escuelas situadas en villas de emergencia, Redondo (2004:179) se detiene sobre este fenómeno en los siguientes términos: “sacar de la villa a los hijos y trasladarlos a otra escuela –lo cual implica cruzar

Esta escuela está ubicada en el casco céntrico de San Martín y está rodeada de una población perteneciente a una clase media de obreros calificados y profesionales, que eran quienes históricamente acercaban a sus hijos a la institución. En la actualidad la matrícula se advierte heterogénea, porque personas que viven pasando la ruta 8 [en un asentamiento], donde hay otros establecimientos, vienen en busca de esta escuela porque consideran que la oferta educativa contempla un nivel que las escuelas aledañas no poseen. Gente de estamentos carenciados que buscan para sus hijos lo que ellos consideran que es mejor. La población es muy heterogénea, pero está integrada.

[Directora escuela EGB pública]

A excepción de estos casos, una gran mayoría de los directores y docentes exhiben fuertes dificultades y resistencias para trabajar con los alumnos de más bajo nivel socioeconómico, lo cual implica para ellos reducir parcialmente el tiempo dedicado a las tareas pedagógicas en pos de las asistenciales, realizar mayores esfuerzos para interesar a los alumnos o resolver repetidas situaciones de violencia. Con la imagen profesional socialmente deteriorada a raíz de la progresiva reducción salarial y la ausencia de políticas de jerarquización profesional, los docentes asocian la adopción de tareas alejadas de la enseñanza como una amenaza directa a la especificidad de su rol³⁵.

Por otra parte, las escuelas que trabajan en contextos de pobreza deben reunir grandes dosis de voluntad e imaginación para responder en forma autónoma a la variedad de demandas planteadas por los alumnos, ya que los directivos y docentes no cuentan con una formación de base que los prepare para las características y problemáticas de la población, ni un apoyo técnico una vez en función, ni menos aún con una retribución económica diferencial. En lo que concierne a la formación docente, ciertos estudios muestran claramente su desconexión con la realidad de las aulas, como lo sostienen Diker y Terigi (1997: p.65): *“la formación docente toma regularmente como referentes las prácticas de enseñanza en tipos determinados de instituciones (las instituciones urbanas que atienden a población homogénea), excluyendo otros perfiles institucionales tanto como la heterogeneidad sociocultural que caracteriza a las instituciones educativas en nuestros países”*.

Estos factores explican a su vez las estrategias de carrera generalmente adoptadas por los docentes. Dado que aquellos con mayor antigüedad (y por lo tanto mayor puntaje acumulado) tienen prioridad en la elección del establecimiento en el cual desean trabajar, la tendencia verificada es la de una mayor presencia de docentes jóvenes e inexpertos en las escuelas de más bajo nivel socioeconómico, que constituirían una suerte de “puerta de entrada” al sistema educativo. Esta tendencia ha sido recientemente comprobada por un estudio estadístico en todas las escuelas del país que halló una significativa correlación entre el nivel socioeconómico de los alumnos y la edad de los docentes (CIPPEC, 2004). El siguiente fragmento de entrevista con una supervisora refleja también los efectos negativos del Estatuto del Docente:

la ruta- es asociado al interés y valoración que determinados grupos familiares le otorgan a la escolaridad de sus hijos, que se constituye así en un campo de posiciones de los diferentes sujetos, en particular de las familias y los docentes. Cruzar del otro lado, mandar a sus hijos a otra escuela que no sea la de la villa, significa para estas familias la garantía de obtener un pasaporte de ascenso social”.

³⁵ Como lo refieren Braslavsky y Birgin (1995: 104): “los docentes dedican en el horario escolar un tiempo importante a recolectar el dinero de la venta de pastas y distribuirlo, organizar bingos, vender rifas y convocar a ferias del plato y también a controlar vacunas, revisar piojos y acompañar a los chicos al control odontológico” y *estos quehaceres son tanto más frecuentes y necesarios cuanto más desfavorable es la condición social de los alumnos que atiende la escuela.*

[Con respecto al perfil de los docentes, ¿tienen algún margen para elegir la escuela en la que quieren trabajar?] *La designación se hace por Secretaría de Inspección y por estricto puntaje, dado por la antigüedad en la docencia y la capacitación. Por ese orden de mérito, y según las vacantes, el docente elige en la medida de lo posible: el que tiene mucho puntaje tendrá una gama más amplia para elegir. [¿Hay escuelas que congreguen a más docentes con mayor antigüedad y experiencia?] Se dan casos con escuelas donde todos son titulares, y otras que tienen mucha movilidad porque el personal es provisional y entonces todos los años van cambiando. [¿Estas diferencias coinciden con las escuelas de mayor y menor prestigio?] Sí, porque cuando el personal es estable hace que mantenga con más firmeza ciertas características. Cuando permanentemente se renueva el personal, a veces por más buena voluntad que tenga el equipo directivo, que también puede llegar a cambiar, es más difícil decir que a lo largo de determinado lapso de tiempo se mantuvieron siempre las características. Es mucho más fácil cuando hay personal docente estable, que en algunas escuelas de la zona se da, donde prácticamente todos son titulares.*

[Supervisora de escuelas públicas EGB]

Otro factor que estaría interviniendo en la discriminación de ciertos alumnos a la hora del ingreso se encuentra entrelazado con el papel cada vez más preponderante de las asociaciones cooperadoras de las escuelas públicas, que han asumido cada vez más responsabilidades, ocupándose no ya de cubrir necesidades secundarias de los alumnos de más bajos recursos, sino de aspectos vitales para el funcionamiento del establecimiento³⁶. Como la capacidad económica de las cooperadoras es el reflejo más o menos directo del perfil socioeconómico de la comunidad educativa (ya hemos destacado en el apartado anterior la recaudación diferencial de las cooperadoras de General San Martín y Vicente López), su presencia se ha transformado en un elemento clave para el funcionamiento de las escuelas públicas, ya que su intervención puede ir desde el mantenimiento edilicio del establecimiento, la compra del material didáctico, administrativo o de limpieza, pasando por la adquisición de los boletines escolares, la adhesión a algún servicio de emergencias médicas, la instalación de sistemas de alarma o incluso el pago de profesores para el dictado de talleres extraprogramáticos. Rubén Ostrower, creador de la página de internet que reúne información útil para las cooperadoras escolares, comentó a propósito de esta cuestión:

Antes todos los chicos iban a una escuela pública, los pobres, la clase media, los ricos, todos iban a la escuela pública, y la cooperadora funcionaba como una herramienta de equiparación social o de ayuda social, no para compensar las carencias que el Estado no cubría, sino para compensar las diferencias que había entre los chicos: se compraban guardapolvos, útiles escolares... Pero en la medida en que el Estado protector ha perdido fuerza, en los últimos 30 años se establece la diferenciación social que hace que en los barrios y las escuelas se estructure esta misma diferenciación social. Entonces las escuelas ubicadas geográficamente en los lugares de clase media o de clase alta tienen mayor poder cualitativo y cuantitativo para dar una mejor oferta educativa, y esto se empieza a notar estadísticamente.

[Fundador página www.cooperadoras.com.ar]

La relevancia cobrada por este actor explica por qué una cantidad indeterminada de escuelas públicas exigen la “cuota” de cooperadora como requisito obligatorio y previo a la inscripción de los alumnos, como ha sido denunciado ocasionalmente en los diarios³⁷. En este sentido, en su tesis sobre la cuestión, Sonia Hirschberg alertaba sobre el espacio abierto a estas prácticas de discriminación ilegal o “*mecanismos de exclusión y selección mediante concertaciones entre padres de la cooperadora y directivos, en un intento por mantener el nivel de la*

³⁶ La importancia de la acción de las asociaciones de cooperadoras escolares como factor de profundización de las disparidades entre las escuelas ha sido tangencialmente analizada por otros trabajos: Braslavsky, (1993); Hirschberg, (1999) y CIPPEC (2004), entre otros.

³⁷ En la sección “noticias” de la página de internet www.cooperadoras.com.ar pueden encontrarse diversas notas al respecto.

escuela y defenderse del ingreso de los nuevos grupos” (Hirschberg, 1999: 95). Sumada a la capacidad de recaudación, la cooperadora puede jugar un rol más o menos determinante según su capacidad para mejorar las condiciones de funcionamiento de la escuela, como lo subraya la siguiente directora:

El nivel socioeconómico del barrio, los intereses de los padres, determinan la capacidad de la gente para estar en un cargo dentro de la cooperadora y moverse, ver qué se les puede brindar a los alumnos. En mi escuela son casi todos profesionales. La idea de organizar una biblioteca fue de una mamá profesora de literatura que sabía del tema. Otro papá conectado con una empresa consiguió una donación de computadoras. Además, para terminar las aulas de noveno año hace 5 años que estamos presionando a la DGCyE, y recién este año, a fuerza de mandar cartas, pedidos y llamados para conseguir el dinero, se van a terminar. [...] La cooperadora cubre además el sueldo del personal de computación y, junto con la municipalidad, pagan además los profesores de la escuela de ajedrez.

[Directora escuela EGB pública]

Este testimonio, de una directora de una escuela pública de Vicente López, contrasta visiblemente con el siguiente, de un miembro de cooperadora de una escuela pública de General San Martín, donde los recursos reunidos por los padres son abocados a fines más urgentes:

“Si bien tenemos nuestras carencias, intentamos generar dinero. Hace poco hicimos pintar el comedor... los productos de limpieza que nos envían una vez por mes para uso exclusivo del comedor duran 10 días. Entonces nos tenemos que hacer cargo del resto, ni tizas te da el Estado. Muebles nos mandaron en el '95, cuando la matrícula era de 160 alumnos. Hoy es de 250 y no nos mandaron ni un mueble más. Es decir que en lo edilicio somos el sostén del colegio. [¿Más allá de estos gastos de mantenimiento, se llega a cubrir alguna otra necesidad?] Sí, la emergencia médica, que no es de lo mejor, pero hemos probado con varias otras que no funcionaron”.

[Integrante de asociación cooperadora escuela EGB pública]

En la búsqueda de recursos, los miembros de las asociaciones cooperadoras deben interactuar con las autoridades locales del partido, tales como los representantes del municipio o del Consejo Escolar. Como fue detallado en la primera parte, en un contexto de escasez de recursos y de demandas constantes de las escuelas, principalmente en torno a los problemas edilicios más graves y urgentes (dado que no existen partidas permanentes para el mantenimiento de los edificios), los Consejos Escolares cuentan con un margen considerable para determinar las prioridades. Es a raíz de esta lógica de funcionamiento que la capacidad de presión de las cooperadoras se torna muy importante a la hora de ver satisfechas las necesidades de las escuelas. Una madre cooperadora se refería de manera bien explícita al tenor de las relaciones entre las escuelas y los Consejos Escolares:

Esta cooperadora es la oveja negra de San Martín, porque es la única que le puede hacer frente al Consejo. Nosotros vamos y peleamos lo que corresponde para los chicos. Un año tuvimos el problema de que se iba a centralizar el servicio de comedor. Hasta entonces el Estado nos bajaba los fondos a la cooperadora por medio de un cheque, nosotros le pagábamos al proveedor y hacíamos durar el dinero, porque sabíamos los valores. Cuando se centraliza, todo el dinero lo empezó a recibir el Consejo Escolar. Entonces nosotros hicimos una cadena de llamados con las otras escuelas y publicamos una nota en los diarios locales. Esto le llegó al Consejo y tuvimos discusiones, pero no pudimos hacer nada. Se centralizo igual, y a su vez mandaron matones para que nos callemos.

[Miembro de una asociación cooperadora de una escuela de EGB pública]

La influencia de las cooperadoras sobre el Consejo Escolar adquiere un carácter más complejo aún si se considera la pertenencia político-partidaria de los miembros de éste último. Dussel y Thisted (1995: 18) señalan claramente en su trabajo la histórica interferencia del factor político en la vida escolar a través de los Consejos: “los Consejos Escolares son un

espacio progresivamente revalorizado por los miembros de las agrupaciones políticas locales, en tanto son una instancia que posibilita el acceso a los recursos financieros y un ámbito desde el que se vehiculizan vínculos con diversas instituciones de la sociedad civil a la vez que constituyen una puerta de acceso a la carrera de 'funcionario político'. Las relaciones entre Consejos Escolares y sistema educativo han sido históricamente conflictivas. [...] A lo largo de la década las escuelas señalan que existe una brecha entre la lógica política que rige estos organismos locales y la lógica escolar. Además, se menciona frecuentemente que los Consejos Escolares no consideran los aspectos técnico-pedagógicos a la vez que desarrollan sus tareas más por lealtades políticas que por prioridades educativas". Este último aspecto es subrayado por la siguiente directora de una escuela polimodal de General San Martín:

[¿Y para conseguir recursos de la DGCyE, el trato es siempre con el Consejo Escolar?] La cooperadora puede pedir recursos ya sea a la DGCyE o a cualquiera de los organismos que dependen de la provincia, vía Consejo o directamente a [la Dirección de] Infraestructura de La Plata [es decir, la DGCyE]. Pero el problema es [la falta de] los fondos y, además, que aquellas escuelas que están mejor posicionadas políticamente, sin dudas consiguen más rápido. La injerencia de los partidos políticos en la educación es enorme, no sólo a través de los Consejos Escolares, sino también de los Concejos Deliberantes municipales.
[Directora escuela polimodal pública]

Dentro del sector privado, el monto de la cuota constituye el filtro que fija el perfil socioeconómico de la comunidad educativa. La variedad en los montos mensuales, que pueden ir desde los \$10 hasta los \$1000, explica que la estratificación sea sumamente importante. El rango de costos del sector privado en los distintos barrios suele guardar estrecha relación con el poder adquisitivo de la comunidad local:

Los colegios religiosos por su costo suelen corresponderse con clases medias y los bilingües de alta excelencia por su costo suelen corresponderse con clases socioeconómicas altas. Porque te estoy hablando de cuotas alrededor de los mil, algunos más de mil... hay un grupo de colegios... son seis o siete que pertenecen a una asociación de colegios bilingües del Río de la Plata de habla inglesa y que son digamos... la high de la high. Algunos de ellos aún conserva la posibilidad de tener internados... son chicos que se quedan, porque es gente que desde el Interior o de países linderos envían al chico a estudiar acá, pero bueno por la cuota misma no es de acceso... irrestricto.
[Directora escuela privada no subvencionada]³⁸

Sumada a la selección económica, una porción de escuelas privadas ha operado tradicionalmente una selección académica en función de los resultados educativos de los aspirantes, tanto en el ingreso a la escuela como a lo largo de la trayectoria educativa de los alumnos, derivando por ejemplo a otras escuelas los alumnos repetidores con el objetivo de mantener la excelencia académica. Otras veces, el filtro puede "bloquear" a casos de niños con problemas psíquicos o físicos o incluso a aquellos de familias monoparentales, divorciadas, etc, situación frecuente en los establecimientos confesionales más ortodoxos. Sin embargo, con el impacto de la crisis económica y la dificultad para atraer a las familias, los requisitos de ingreso parecerían haberse relajado en una gran parte de las instituciones privadas aunque mantenidos en aquellas que gozan de una importante demanda de inscripciones. La siguiente escuela ha podido mantener sus exigencias para el ingreso:

Para el ingreso al jardín tenemos un registro narrativo para el chiquito y una entrevista con los padres. Además, a partir del año que viene quiero que los chicos tengan una entrevista con el gabinete. Para primer año hay chicos que por el informe psicopedagógico vemos que no van a poder encajar con el perfil del colegio. Si vemos que van a requerir de un curso en el que no haya más de 20 alumnos, que necesita que el docente esté al lado, les decimos a los padres que no ofrecemos eso.

³⁸ Entrevista realizada por Carla del Cueto (2003) para su tesis de maestría.

Luego, para el ingreso a los diferentes años de alumnos que vienen de otras escuelas tomamos un examen de lengua, matemáticas e inglés.

[Directora escuela privada subvencionada]

El “derecho de admisión” de los alumnos se encuentra legalmente avalado por la normativa que regula a las escuelas de gestión privada³⁹. Esta prerrogativa en el reclutamiento de los alumnos parece cuestionar la “misión de servicio público” alegada en la equiparación nominativa introducida por la Ley Federal de Educación, que pone en un pie de igualdad al sector público y privado al hablar de educación pública de gestión estatal o privada. Las contradicciones de los derechos y deberes otorgados a las escuelas privadas quedan evidenciadas si se considera que la posibilidad de seleccionar a los alumnos está abierta incluso a las escuelas financiadas con fondos públicos.

Un caso que merece ser destacado es el correspondiente a las escuelas privadas reservadas a los estratos más altos, orientadas a la formación de las élites políticas y económicas. Si bien desde los años '80 y, con más fuerza aún durante los '90 de la mano de la multiplicación de los barrios cerrados en el Conurbano Bonaerense las escuelas privadas bilingües no subvencionadas y de altas cuotas han crecido significativamente atrayendo a las familias en pleno ascenso social, las más antiguas y situadas en la zona norte del Conurbano Bonaerense (San Isidro y Martínez especialmente) están destinadas a los estratos superiores y orientan claramente en este sentido la oferta. Se trata de las escuelas catalogadas por Tiramonti (2004: 28) como “*espacios para la conservación de las posiciones ya adquiridas*”, “*cuya meta explícita es fijar a los alumnos en la posición de privilegio que gozan sus familias [...] la apelación a la tradición es central para sostener una identidad institucional acorde con la comunidad que la escuela atiende. Así, la institución se erige como guardián de las tradiciones en las que se inscribe el grupo familiar y en las que basa su pretensión de poder*”. La pertenencia a determinados círculos tradicionales constituye incluso en algunos de estos casos un criterio explícito de ingreso, ya que sólo son aceptados los miembros de las familias que han cursado sus estudios en la casa⁴⁰.

Desde sala de tres la inmersión en el bilingüismo es absoluta. ¿Vos sabés lo que es lograr que un pibe se acostumbre a que le hablen inglés durante ocho horas diarias permanentemente? No cualquiera se lo banca, sobreviven los mejores. Ahí sí ya es una cuestión... dentro de esa clase social... sólo se aceptan los mejores. Porque son formadores de líderes y además está explicitado este objetivo en la propuesta educativa de la escuela: formar líderes.

[Directora escuela privada no subvencionada]⁴¹

Por último, una finalidad minoritaria de la competencia es lisa y llanamente el rédito económico. Esto es así para las escuelas de más altas cuotas, aunque las dificultades que frecuentemente se presentan para el cobro de las cuotas a causa de las limitaciones económicas de las familias y los altos costos en personal y todo tipo de insumos para

³⁹ Disposición 1/91, de la Dirección de Educación de Gestión Privada (DIEGEP) estipula en su primer artículo que “los alumnos una vez matriculados en la educación privada no podrán ser separados del servicio educativo durante el ciclo lectivo que estén cursando, excepto por grave inconducta imputable a los mismos”. Como lo señaló uno de los asesores legales de la DIEGEP entrevistado, “esta es la única disposición sobre el tema del derecho de admisión, por lo cual –excepto la restricción explicitada en el artículo 2 de la Disposición 1 de 1991–, la aceptación de los alumnos en el momento de las inscripciones es una facultad de las escuelas privadas”.

⁴⁰ El siguiente slogan publicitario publicado en una de las Guías de Escuelas del diario La Nación resulta sugerente en este sentido: “El bisabuelo fue al colegio x, el abuelo y la mamá también... ¿A qué colegio creés que van ellos? Colegio x, transitando la 4ª. Generación.” (Aclaración: hay cuatro fotos, que van desde el bisabuelo, abuelo, madre, y un niño).

⁴¹ Entrevista realizada por Carla del Cueto (2003) para su tesis de maestría.

garantizar la oferta “de élite” hacen que el negocio no se multiplique ni resulte demasiado interesante:

Hay escuelas que tienen fines de lucro. Sobre todo las de Zona Norte, en los barrios privados. Porque la gente que se ha ido a esos barrios tiene un alto poder adquisitivo y por lo tanto ha sido un negocio fundar escuelas al lado de los barrios. Pero ahora hay muchas que se están cayendo, porque no están basadas en un proyecto, respondieron puramente al mercado.
[Directora escuela privada parcialmente subvencionada]

En el siguiente cuadro se resumen y ordenan las motivaciones que conducen a las escuelas a competir entre ellas. Si el objeto central de la competencia es la cantidad y tipo de alumnos que logra atraer cada escuela, su acceso tiene implicancias diferentes según el sector del que se trate:

Cuadro 13: Motivaciones de la competencia entre las escuelas

Recurso en disputa	Implicancias de la posesión del recurso según sectores educativos		
	Público	Privado Subvencionado	Privado No Subvencionado
Cantidad de alumnos	Cantidad y tipo de cargos docentes y no docentes.	Continuidad y aumento de la subvención.	Recursos monetarios disponibles. Supervivencia de la escuela.
Condición social de los alumnos	Recursos monetarios disponibles por acción de la cooperadora. Condiciones de enseñanza. Prestigio social. Nivel académico. Tipo de docentes que eligen la escuela.	Recursos monetarios disponibles. Condiciones de enseñanza. Prestigio social. Nivel académico.	Recursos monetarios disponibles. Condiciones de enseñanza. Prestigio social. Nivel académico.

b) Las estrategias de la competencia

Persiguiendo atraer la cantidad y la calidad pretendida de alumnos, las escuelas ponen en práctica diversas estrategias de competencia en el marco o en los márgenes de las regulaciones existentes.

Para algunas de ellas, la principal estrategia reside en sostener y fomentar a través de distintos medios el denominado prestigio, es decir la alta valoración social ganada a través del tiempo por la institución. La antigüedad parece constituir un elemento importante del prestigio. Las escuelas vistas como prestigiosas son en general escuelas con una antigua inserción en el barrio y una identidad muy clara, que gozan de un aura particular en la comunidad. Es justamente la preocupación por el antiguo prestigio la característica que distingue según Poliak (2003: 16) a las escuelas públicas de estratos medios, que “*marcadas por la añoranza de un pasado institucional ‘de gloria’ intentan conservar aquellas características que en su origen las diferenciaron de otras escuelas públicas de la zona. Mantener o recuperar el nivel académico alguna vez alcanzado pareciera ser una de las prioridades para sus profesores*”. El

siguiente fragmento de entrevista con una directora de escuela pública refleja claramente la nostalgia por la reputación y el intento de sostenerla:

Los padres ya conocen la escuela. Algunos vienen de lejos, la buscan porque esta escuela fue catalogada como de élite, cuando era nacional, desde las altas esferas del Ministerio de Educación. Era una escuela pequeña y tenía que mantener un número limitado de alumnos para las prácticas de los estudiantes de la Normal. Ahora, a pesar de que el nivel socioeconómico y la concurrencia han descendido mucho, con el esfuerzo de los docentes y la cooperadora tratamos de suplir las falencias.

[Directora escuela EGB pública]

La alimentación del añejo renombre se orienta generalmente a la atracción de determinado tipo de alumnos, tanto dentro del sector privado como del sector público. En este último caso, ciertas escuelas –generalmente situadas en las zonas céntricas de los partidos del Conurbano Bonaerense– trabajan permanentemente para resguardar su notoriedad y posicionarse favorablemente en la jerarquía de las percepciones de las familias menos desfavorecidas. La selección suele operar por propia decisión de las familias, que en función de la imagen construida localmente en torno a estas escuelas optan por autoexcluirse y ni siquiera intentar el ingreso.

Estos hallazgos aportan evidencia empírica a las hipótesis planteadas por Krawczyk (1984) hace veinte años en su estudio acerca de los procesos discriminatorios internos de las escuelas medias en su labor cotidiana: *“es sabido que quien elabora un producto lo hace pensando en destinatarios particulares y tiene en cuenta diversas consideraciones. Lo curioso de esta particular lógica institucional de acuerdo a la cual parecen operar los colegios, es que todos parecen tener en cuenta a los mismos destinatarios y todos parecen considerar que ellos no pueden hacer nada por el mejoramiento del producto final. El posible destinatario, aquel “ideal” al que se desea llegar, es el estudiante de clase media y media alta, y la única vía posible para mejorar el producto final parece ser que la oferta educativa del establecimiento sea adquirida por ese destinatario ideal”* (Krawczyk, 1984: 149). Los testimonios de auto-discriminación recabados en algunas de las familias entrevistadas parecieran confirmar la eficacia de esta premeditada orientación institucional:

Me hubiese gustado la escuela X por referencia. Pero ahí creo que era más difícil entrar, ni fui a averiguar. Me decían que era difícil entrar por el tema de los cupos, que le daban la prioridad a los hermanos de chicos que estaban ahí. Además es como que a pesar de ser una escuela del Estado llegaron a ver quién tiene el mejor vestido, quién puede más, quién tiene más, lo que pasa en la escuela privada generalmente. En la escuela Y no es así.

[Ama de casa, estudios secundarios, cónyuge estudios terciarios incompletos, técnico electrónico, 2 hijos (12 y 8), \$1000 a \$1500]

El perfil de las escuelas que gozan de un prestigio histórico puede ser muy variable, incluyendo desde las antiguas escuelas nacionales, dentro del sector público, hasta las escuelas privadas caracterizadas por sus pedagogías innovadoras o por su alta exigencia y enseñanza tradicional (aunque estos rasgos no implican en sí mismos que una escuela sea considerada como prestigiosa). En el sector privado la antigüedad suele ser valorada por los padres, entre otras razones, porque es visualizada como un reaseguro contra su desaparición:

La tradición es la antigüedad. Hay escuelas excelentes y que todavía no tienen antigüedad. En Vicente López, desde 1994 hasta hoy se cerraron 12 escuelas de nivel medio, es una barbaridad. Los padres se fijan en la antigüedad de una escuela porque son escuelas sólidas.

[Supervisora establecimientos nivel polimodal privados]

Si bien en algunos casos esta estrategia pasa exclusivamente por el usufructo de una imagen congelada en el tiempo, en otras escuelas la necesidad de sostener una imagen de

prestigio conduce a un trabajo serio centrado en el proyecto pedagógico de la escuela, en el sostén de un determinado nivel académico. Independientemente de estas distinciones, cabe subrayar que, al reposar en gran medida sobre el fenómeno del rumor, es decir de las percepciones socialmente construidas y transmitidas de boca en boca, la “reputación” suele ser de lenta construcción y requiere una retroalimentación constante. La imagen socialmente construida sobre los establecimientos suele ser frágil y puede desmoronarse ante innovaciones desaprobadas o infelices incidentes. En estos casos, la tarea de revertir las percepciones puede exigir finas estrategias por parte de las autoridades de los establecimientos, así como un cierto tiempo de “decantación”.

Ahora bien, el prestigio no se consigue ni se sostiene exclusivamente gracias a la antigüedad. Tanto para mantenerlo como para ganarlo en el caso de las escuelas antiguas que han declinado y en el de los establecimientos nuevos, otras apoyaturas son necesarias para asegurarse la matrícula. Un factor frecuentemente mencionado por los directores es la importancia de consolidar un equipo estable de trabajo. Dado que, como se mencionó anteriormente, son los docentes con mayor puntaje (y, por ende, con mayor antigüedad y frecuentemente titulares) quienes tienen la posibilidad de elegir la escuela que prefieren, el trabajo de los directores consiste en hacer “atractiva” la escuela para evitar la alta rotación de docentes suplentes, característica de una gran parte de las escuelas más pobres. En efecto, si bien los directores de escuelas públicas no pueden seleccionar a sus docentes, como subraya Poliak (2004: 158) “*el tipo de profesor al que se interpela para trabajar en las distintas escuelas es diferente*”. Como lo manifestó una mayoría de los directores entrevistados, la estabilidad del plantel docente permite consolidar la identidad institucional, el trabajo en equipo y la continuidad en las líneas de trabajo, por lo cual no constituye únicamente una estrategia para captar alumnos, sino también el medio privilegiado para lograr una mayor identificación y compromiso de los maestros y profesores con el proyecto pedagógico de la escuela:

[¿De qué se trató la nueva dinámica que usted planteó para que la escuela repuntara?] *Lo primero fue armar un equipo de trabajo. Cuando yo entré había sólo tres maestras que eran titulares. Con el tiempo empezó a entrar gente nueva y los pocos que quedaban se fueron yendo. Antes no la pedían los docentes esta escuela, ahora sí. En este momento son todos titulares, y el trabajo es interesante.*

[Directora escuela EGB pública]

Para los directores de escuelas privadas, quienes pueden seleccionar y eventualmente reemplazar a sus docentes, la continuidad del equipo docente también es sumamente valorada. De manera mucho más reiterada que para el caso de las escuelas públicas los directores se refieren a la idea de “gran familia” para calificar al cuerpo de maestros y profesores, destacando con orgullo los casos en los que los propios ex alumnos se han integrado al plantel. Desde el punto de vista de los directores esto implica garantizar la continuidad y la coherencia del proyecto, al tiempo que permite ganarse la confianza de los padres. La siguiente entrevistada es portavoz de una opinión transmitida por la mayoría de los directores de escuelas privadas interrogados:

[¿Cómo se reclutan los docentes?] *Casi todos son ex alumnos. Yo, por ejemplo, estoy acá desde los 5 años y tengo 53. Es toda una vida acá adentro. Y esto es bueno pasarlo, porque así lograrás lo que querés. Lo que acá te dieron vos después lo vas dando. Es lo mismo que pasa en la casa de uno: si vos querés el lugar, rendís.*

[Directora escuela privada subvencionada]

Una cuestión a subrayar es el tipo de docentes que parece atraer el sector privado de educación, particularmente las escuelas más elitistas del subsistema. Dado que muchos de sus establecimientos ofrecen ciertos adicionales salariales inexistentes en el sector público y que las condiciones de enseñanza resultan más amenas para muchos docentes entre otras

razones por el perfil socioeconómico de la población, los materiales didácticos y las posibilidades de trabajo en equipo, pareciera que los maestros y profesores con mejor preparación tienden a concentrarse en las escuelas de este subsistema. La consideración de la formación académica de los docentes constituye, por ejemplo, un factor determinante en las escuelas privadas de élite, donde se exige como piso mínimo el título universitario para los profesores a cargo del EGB3 y el polimodal (Poliak, 2004):

[¿Qué tipo de docentes atrae el colegio?] *Principalmente se valora su formación académica, nuestros docentes cuentan todos con título universitario. También nos importa de dónde viene, qué experiencia ha tenido, si ha trabajado en colegios similares. No es excluyente pero es interesante tener docentes que manejen un segundo idioma, porque a veces hay posibilidades de asistencia a cursos, o de traer gente, y uno se ve imposibilitado de hacerlo porque parte de la población docente no tendría acceso a ese intercambio. Por lo cual desarrollé hace 3 años un programa de inglés para los profesores. Después, manejo de computación, y presencia personal.*

[Director escuela privada no subvencionada]

Aunque no se dispone por el momento de datos estadísticos que permitan corroborar las impresiones parciales de nuestro abordaje cualitativo, la confluencia de las estrategias de los directores y las elecciones de los propios docentes tienden a contribuir a una segmentación de la oferta docente, no sólo entre el sector público y privado, sino también al interior de cada uno de los sectores. Esta conclusión no se aplica únicamente a las características de formación y trayectoria profesional de los docentes, sino también a su comportamiento en el seno de las instituciones.

En este sentido, una cuestión escasamente analizada pero fundamental en lo que concierne a la gestión del personal en el sector privado, es la contención de la protesta docente en las escuelas subvencionadas por el Estado. Expuestos a las mismas condiciones laborales que los docentes de las escuelas públicas, aquellos que se desempeñan en el sector privado se encuentran severamente limitados en sus posibilidades de tomar medidas de fuerza ante la amenaza de perder determinados adicionales salariales, o incluso el cargo. El control tanto de las huelgas como del ausentismo constituye una prioridad para los directores en el marco de la competencia, ya que una porción importante de padres que optan por este tipo de establecimientos priorizan como principal motivo de elección la cantidad de días de clase allí asegurada.

Otro elemento fundamental orientado a la atracción de alumnos mencionado por la mayoría de los directores de escuelas privadas y algunos de las escuelas públicas es la inclusión de materias extraprogramáticas. Históricamente más extendida en el sector privado de educación, esta tendencia parece haberse acentuado, especialmente en áreas como la enseñanza de la lengua inglesa y la computación, incorporando una mayor cantidad de horas que las prescriptas por el diseño curricular provincial. Como lo señala el director de Redes⁴², una institución que congrega a un grupo importante de escuelas privadas, “*el inglés, la computación y los deportes son el ABC que motiva la opción de los padres*”. La presión ejercida por la competencia dentro del sector hace que muchas escuelas de bajas cuotas se esfuercen por incluir estas ofertas en su propuesta o extiendan la cantidad de horas ya destinadas a dichas actividades. En algunos de estos casos, la estrategia consiste en ofrecer “todo por el mismo precio”, lo cual suele generar tensiones entre los recursos disponibles y la propuesta pedagógica prometida:

⁴² *Redes para la Administración y la Organización escolar S.A. es una consultora a la cual se encuentran asociadas unas 1.300 instituciones educativas privadas. Redes brinda diversos servicios, como capacitaciones, actualización de información importante para el funcionamiento de las escuelas y asesoramiento específico en varias temáticas, entre otros.*

Para el 2002 bajamos a la mitad la cuota, e hicimos mucho más rica la propuesta extra programática. Por la tarde y por el mismo arancel, se incluyeron distintas extraprogramáticas, como ajedrez, vóley, natación, danzas e inglés. [¿Cómo se sostiene el colegio con una arancel que bajó a la mitad, pero que a la vez propone un proyecto más rico?] Se sostiene trayendo chicos que pueden abonar. Y también con el apoyo del personal docente. Este año por la cantidad de becados no se les pudo pagar el 20% del sueldo a los docentes, y todos lo donamos para tener trabajo y cobramos el 80%. Ese es nuestro granito de arena para que la escuela levante, una vez que esto suceda, volvemos a cobrar el 100%. [¿Y cómo tomaron los maestros ese sacrificio?] Lo tomaron bien porque ya saben, el que no quiso seguir se fue. Se quedaron los que realmente les interesaba, y a los nuevos se los toma diciéndoles cómo es la situación de la escuela.
[Directora escuela privada subvencionada]

Fuera de estas materias “de base”, otro fenómeno que merece un comentario aparte es el de la generalización de la orientación en artes de muchas escuelas privadas. El énfasis en la enseñanza de las artes plásticas, el canto y el teatro entre otras alternativas, antes reservado a ciertas instituciones “innovadoras”, parece haberse transformado en un rasgo cada vez más frecuente y que garantiza la seducción de ciertas familias de clase media en búsqueda de una enseñanza menos tradicional. En los colegios más elitistas la orientación artística se traduce en “productos” al servicio de las estrategias de publicidad de los colegios:

Se le da mucho énfasis a la parte artística. Tenemos una banda, un coro y grupos de teatro que participan en eventos. También hay un coro de padres. Y en todos estos circuitos de actividades el colegio por sí solo se presenta a la comunidad.
[Directora escuela privada no subvencionada]

Dentro del sector público, sólo las escuelas que cuentan con una cooperadora capaz de generar los recursos necesarios, es decir aquellas que congregan a familias con cierto poder adquisitivo, logran organizar talleres de actividades extraprogramáticas, generalmente en contraturno, como inglés, computación, deportes, teatro o ajedrez, entre otros. Los talleres suelen ser dictados por docentes pagados con fondos de la cooperadora o mediante cuotas mínimas que abonan los chicos interesados⁴³. Esta posibilidad constituye un “valor agregado” sumamente apreciado por las familias ya que asemeja la propuesta de la escuela pública a la del sector privado y porque facilita además la organización familiar al mantener ocupados a los chicos en los horarios de trabajo de los padres, al tiempo que enriquece su formación cultural. El siguiente fragmento de una entrevista con una supervisora de escuelas públicas da cuenta de la relevancia del “valor agregado” que significan las materias extraprogramáticas:

Las ofertas extracurriculares -otras actividades que pueden hacer los alumnos además de lo programático- actúan evidentemente como un factor importante de atracción de matrícula. Hay padres que eligen determinada escuela porque saben que concurren a un turno, y a contraturno su hijo va a poder prácticamente todos los días asistir a diferentes talleres o va a tener otras opciones para permanecer en ella.
[Supervisora escuelas EGB públicas]

Al tener por condición la presencia de una cooperadora con recursos y al funcionar simultáneamente como polo de atracción de las familias más “advertidas” (de más alto nivel socioeconómico), la introducción de materias extraprogramáticas constituye un medio más, sumamente importante, de segmentación –en tiempo y diversidad- de la oferta pedagógica.

⁴³ La organización de estos talleres suele acarrear no pocos conflictos en las instituciones, ya que generalmente las escuelas no se atienen a las condiciones impuestas por la Resolución 6910/85. Si bien esta norma autoriza la utilización del local escolar para actividades en horario extraescolar, establece que las mismas deben ser de carácter gratuito y que el personal a cargo debe acreditar su currículum y antecedentes ante la DGcYE, requisitos raramente cumplidos por las escuelas.

En algunas escuelas, las actividades ofrecidas son incluso promocionadas con carteles expuestos en el frente de las instituciones, para cautivar la mirada de los padres en el momento de las inscripciones, como el siguiente letrero, copiado de una escuela pública. Resulta sugerente notar cómo este cartel publicitario explicita la medida en la cual la defensa de la escuela pública implica en ciertos contextos la adopción de estrategias y propuestas tradicionalmente propias del sector privado de educación. Más aún, es interesante señalar que las actividades de música, plástica, inglés y educación física, así como el equipo de orientación escolar, constituyen ofertas comunes a todas las escuelas, ya que son asignadas por el Estado:

Abierta la inscripción
EGB 1°, 2° y 3° ciclo. Octavo y noveno año: articulación con Escuela Media x.
Computación de 1° a 7° año
Música – Plástica – Inglés – Educación Física
Extracurriculares en contraturno: Deporte/Inglés
Equipo de orientación escolar: Orientadora – Fonoaudióloga – Recuperadora
Cobertura Médica
Proyecto Argentina 2000 Internet Educativa
¡Defendamos la escuela pública!

El papel cada vez más crucial de la cooperadora no sólo en lo relativo a los talleres extraprogramáticos, sino en aspectos mucho más cotidianos y esenciales para el funcionamiento de la escuela, explica que otro de los medios fundamentales para afianzar un perfil propio y atraer matrícula reside en el fortalecimiento de la cooperadora. Tarea compleja dadas las dificultades crecientes para conseguir la participación de los padres; son numerosos los testimonios que sugieren la importancia de un buen trabajo conjunto y coordinación entre el director y la cooperadora. El significativo poder ganado por los padres cooperadores en las escuelas y la divergencia en la fijación de las prioridades y criterios entre ellos y su “asesor”, es decir el director, hacen que frecuentemente surjan conflictos entre ambas partes, particularmente cuando los padres aspiran a inmiscuirse en las cuestiones pedagógicas. El buen entendimiento y la colaboración mutua resulta, por lo tanto, un requisito imprescindible para realzar la oferta de la escuela y atraer alumnos, como lo sugirieron tanto los directores como los miembros de cooperadora:

El director es el que tiene poder de convocatoria, el director es clave para que se arme la cooperadora. Y a su vez, si el director no se interesa por la cooperadora, la escuela no puede funcionar bien. Muchas veces pueden existir juegos de poder entre la cooperadora y el director. Los padres de cooperadora a veces se quieren meter en cuestiones pedagógicas... u otras veces no se logra consensuar las prioridades donde gastar el dinero que se recauda. Los directores se apoyan mucho en las cooperadoras, no tienen otra.

[Miembro asociación cooperadora escuela EGB pública]

Las exigencias de los padres de la cooperadora y su pretensión de participar no sólo en las definiciones materiales de la escuela sino también en las pedagógicas, parecen ir de la mano de su nivel socio-económico. El siguiente testimonio da cuenta del “doble filo” del compromiso de los padres con la escuela pública:

La función del director es asesorar cuando hay divergencias entre los miembros de cooperadora... Muchas veces se plantean problemas con los talleres en contraturno, porque se hace como un cuasi contrato, y cada uno quiere abrir la actividad que prefiere. Y hay que aceptar porque son los padres en definitiva... Pero bueno, a veces el papá cooperador asume funciones que no le competen,

pedagógicas a veces. Su función es colaborar en todo lo que sea infraestructura y mantenimiento. Y la posibilidad de proponer algún taller.

[Director escuela EGB pública]

Las escuelas privadas también deben encontrar las maneras de conciliar con los padres para asegurarse el cobro de las cuotas. Especialmente en el contexto de crisis económica vivido por el país a comienzos del nuevo milenio, la mayoría de los directores del sector se manifestaron preocupados por la multiplicación de los deudores, que en el largo plazo podrían llevar a las instituciones al cierre⁴⁴. Son interesantes en este sentido los testimonios de algunos de los directores, quienes debieron imaginar estrategias para asegurar el funcionamiento de las escuelas reteniendo al mismo tiempo a los padres empobrecidos⁴⁵:

[¿Y cómo se manifestó la crisis en los chicos que ya estaban en la escuela?] Fue durísimo, porque imaginate que más allá de la buena voluntad, una institución tiene que ser sustentable, si no pierden todos. Cuando estalló la crisis se organizó un comité de crisis, conformado por padres y directivos. La prioridad era ayudar a las familias de la comunidad que estaban atravesando esa crisis. Se tuvieron que tomar medidas, por ejemplo nosotros trabajamos con becas, y a partir de ahí, no hay más ingresos con becas. Ahora la prioridad de las becas es para las familias de la comunidad. Se creó una asociación, que genera recursos para sostener el colegio, conformada por ex alumnos, padres y alumnos, con distintas actividades. Por ejemplo con canjes, muchos servicios que recibía el colegio, había padres que podían ofrecerlos, entonces se canjeaban por la cuota.

[Directora escuela privada subvencionada]

La relevancia de la disponibilidad de recursos tanto para el funcionamiento cotidiano de los establecimientos –públicos y privados– como para las posibilidades de enriquecimiento de la propuesta educativa hace que muchas veces la generación de recursos se transforme en sí misma en una estrategia fundamental de la competencia. Si bien no contamos con elementos suficientes para aseverarlo, puede pensarse que este tipo de estrategias insume un tiempo significativo en las tareas de los directores, distrayendo su atención de las cuestiones propiamente pedagógicas. Más allá de esta implicancia en la organización interna de las escuelas, la preocupación por la generación de recursos puede

⁴⁴ El siguiente fragmento de una nota publicada en el diario Clarín refleja bien el dilema de los establecimientos privados durante la crisis: “Para enfrentar la crisis y no perder a sus alumnos las escuelas privadas dan más becas y descuentos, facilidades de pago y hasta aceptan el trueque. [...] Los colegios privados recurren a la creatividad y ofrecen todo tipo de opciones de pago y estrategias para retener a sus alumnos, cuyos padres tienen dificultades para afrontar las cuotas.[...] Para no cambiar de colegio a sus hijos, algunos recurren al trueque. Por un descuento, ofrecen horas de trabajo. Un papá publicitario, por ejemplo, puso a disposición su creatividad para difundir la oferta educativa. Otro, un servicio de catering. [...]La crisis pegó muy fuerte en la provincia de Buenos Aires donde los colegios privados quedaron casi arrinconados. A dos semanas del inicio de las clases, casi 240.000 alumnos aún no confirmaron su continuidad. Las autoridades evalúan variantes para contener el éxodo con becas, facilidades de pago y liquidación de cuotas en patacones.” (Diario Clarín, 16/02/ 2002, “ Educación: en la ciudad de buenos aires hay un 30% de morosos y en algunas provincias llegan al 50%”).

⁴⁵ La consultora Redes ha concebido una capacitación para directores enteramente centrada en la problemática del cobro. Titulada “Morosidad y Gestión de Cobranzas”, incluye aspectos como: a) Tipología actual de los deudores. Sus actitudes, b) Acciones preventivas. Recaudos que puede tomar el colegio. Procedimientos, c) Seguimiento de deudores. Pautas. Recomendaciones. Modelos de notificaciones, d) Circuito cronológico y operativo del seguimiento, e) Reclamos telefónicos, f) Notas. Intimaciones. Cartas documento. Modelos, g) Entrevistas. Citación. Contexto. Apertura. Abordaje. Cierre. Post entrevista, h) Reportes y actualización de la base de datos de morosos, i) Padres que ofrecen cancelar aranceles mediante la realización de tareas. Encuadre de la situación. Riesgos, j) La cobranza es parte de la relación vincular. Cómo mejorar la gestión preservando los vínculos, k) La actitud Institucional frente al problema, l) Las demandas de los padres cumplidores. Riesgos.

conducir en ciertos casos a la discriminación de las familias con dificultades financieras, no sólo en el sector privado subvencionado sino también en las escuelas públicas.

Otras “marcas distintivas” que dentro del sector público funcionan como imán y contribuyen a asegurar una significativa afluencia de alumnos son, por ejemplo, el trabajo por “Proyecto 13”⁴⁶, la jornada completa o la articulación con universidades nacionales. Entre las escuelas consideradas en la muestra, una de nivel medio que gozó tradicionalmente de una muy buena reputación se valía por ejemplo de su antigua dependencia del gobierno nacional y de ser una de las pocas escuelas públicas en el país que prepara a los alumnos para el examen del Bachillerato Internacional (BI)⁴⁷ como argumento clave para realzar su perfil. Confrontada a un paulatino empobrecimiento de la matrícula, la escuela aspiraba a continuar atrayendo a alumnos de sectores medios gracias a la posibilidad de conformar clases “BI”, donde concentrar a los alumnos con mayor nivel académico:

[¿Qué distingue a la escuela de otros Polimodales de la zona?] *El proyecto distintivo es que es una escuela de origen nacional. Y como tal, tenía un proyecto especial que es el proyecto 13. Que es lo más parecido, por supuesto en una versión minimizada, a lo que son las propuestas europeas. Esta cuestión de que el profesor tiene un cargo y un número de horas de clase, y número de horas extra clase donde hace distintos proyectos: tutores por curso, clases de apoyo, actividades solidarias, participación en olimpiadas de física, química, filosofía o matemáticas, pasantías laborales, articulación en universidades... Es decir, hay distintos proyectos pedagógicos que nos permiten distinguirnos de las escuelas del barrio. Y esto siguió funcionando más o menos así después de la reforma. Nosotros decimos que ahora, en lugar de tener el proyecto 13, tenemos el 6 y 1/2. porque tenemos a la mitad de la gente con horas extra clase. Es decir, a medida que se van produciendo vacantes en los cargos docentes, la cobertura se hace solamente en las horas de clase y no en las extra clase. Pero todavía conservamos un número importante, que es el de la gente titular, pero no sabemos cuánto tiempo más va a poder sostenerse. Y el otro proyecto distintivo es el del Bachillerato Internacional, que es la única escuela en toda la provincia de Buenos Aires, pública, que tiene este plan. Entonces creo que estas dos cosas son muy fuertes comunitariamente, y ya marca una impronta en la elección. Los papás vienen buscando información sobre el Bachillerato Internacional, no es que hay que contarles cómo es la escuela. En general ya la conocen.*

[Directora escuela polimodal pública]

En cuanto a la jornada completa, es preciso señalar que sólo el 6% de las escuelas públicas de EGB de la provincia de Buenos Aires cuentan con esta oferta (el promedio de las provincias es del 11%) (CIPPEC, 2004: 125). Apreciada por directores y docentes ya que permite el trabajo en equipo -inexistente en la mayoría de las escuelas públicas por falta de tiempo de trabajo remunerado sin alumnos-, la jornada completa es altamente valorada también por las familias de sectores medios ya que, con la inclusión de materias extraprogramáticas, asemeja la propuesta a la del sector privado. Resulta interesante en este sentido el testimonio de un miembro de la asociación cooperadora de una escuela pública de jornada completa:

⁴⁶ Consagrado en el Decreto 19.514 de 1972, el Proyecto 13 establecía la designación de profesores por cargos de dedicación exclusiva en las escuelas medias. Si bien el Decreto prometía que el sistema se expandiría con el tiempo, las dificultades económicas para sostenerlo hicieron que se fuera diluyendo hasta quedar definitivamente frenado en la provincia de Buenos Aires con la implementación de la Ley Federal.

⁴⁷ Creado en 1968, el Bachillerato Internacional es un curso “diseñado para alumnos de nivel secundario altamente motivados” entre 16 y 19 años. Dicho curso prepara para una serie de exámenes finales cuya aprobación habilita al ingreso directo a diversas universidades extranjeras que participan del programa. Para mayor información consultar:

http://www.ibo.org/ibo/index.cfm?page=/ibo/programmes/prg_dip&language=EN.

En el año 1995 esta escuela estaba por cerrarse, no había matrícula y aparte estaba destruida. Cuando la directora toma el cargo, la reformaron, es lo que ves hoy. Empieza a aumentar la matrícula con otro tipo de chicos, porque antes traían chicos de los hogares a comer acá. Entonces la gente decía "no, con los chicos de la villa...". Mis hijos no venían acá, decían que el ambiente de acá era malo, que había chicos con mala conducta, que venían desalineados, que había piojos, entonces eso aleja a los papás. Cuando se inicia la jornada completa cambia, vienen chicos de escuelas privadas que ya no podían pagar la cuota, el hecho de saber que el chico está contenido las ocho horas que ellos trabajan empezó a atraerlos. La matrícula aumentó en cantidad y en calidad. Chicos con carencias tenemos muy pocos, dentro de todo vienen de familias medias.

[Miembro cooperadora escuela EGB pública]

Dentro del sector privado, las escuelas más elitistas recurren a los lazos con el extranjero como rasgo de distinción. La preparación para exámenes de idiomas como los de Cambridge, o para el bachillerato internacional, así como los viajes de estudio al extranjero (suspendidos desde la devaluación del peso), constituyen señales fundamentales para las instituciones que aspiran a reunir a familias de sectores medios en ascenso o ya consagrados. Las escuelas importan en estos casos el prestigio del extranjero, garantizando además la preparación de "ciudadanos del mundo", listos para partir a formarse o eventualmente a instalarse en el exterior una vez concluidos los estudios. Los resultados del reciente estudio coordinado por Tiramonti (2004: 27) indican lo mismo: el objetivo de "recrear un modo de vida cosmopolita" como uno de los principales rasgos que caracterizan a las instituciones englobadas en el tipo titulado "escuelas como espacio para la conservación de las posiciones ya adquiridas"⁴⁸.

En cuanto a los exámenes internacionales de inglés, en los colegios de la zona generalmente los alumnos rinden exámenes tradicionales de lengua extranjera, como el First Certificate. En cambio, nosotros rendimos una adaptación de lo que es el Cambridge, ya armado como equivalente del bachillerato inglés para acá, donde se evalúan todas las materias en inglés.

[Directora escuela privada no subvencionada]

Más recientemente, y en asociación directa con la explosión de la pobreza y la profundización de las desigualdades, un recurso que se ha ido propagando entre las escuelas privadas es el de incluir en la propuesta educativa "actividades solidarias" en las cuales los chicos ayudan a personas de sectores desfavorecidos. Viajes a escuelas del norte argentino, excursiones a villas de emergencia, visitas a hogares de ancianos o colectas de regalos en el momento de las fiestas son sólo algunas de las modalidades tanto para generar experiencias de contacto con otros sectores socioeconómicos como para apaciguar la conciencia de la comunidad educativa. Raramente enmarcadas en una reflexión más profunda acerca de la realidad social, estas acciones caritativas parecen haberse transformado en un elemento indispensable del "combo" vendedor. Así lo transmite claramente una directora:

Sin demasiada fundamentación parecería ser que el ser solidario es ir a hacer una visita para ver y llevar torta. Y hablás con los chicos, les preguntás... este... "¿y qué te parece?" "¡ay, sí porque hay que irlos a ayudar!". Los chiquitos se sienten buenos por hacer eso... cuando vuelven, vienen bastante impactados y creo que más de uno de ellos con la sensación de... "¿y ahora qué?" viste, "mejor me olvido... porque después de ver lo que vi, mejor me olvido". Porque es como que carecen de una continuidad y una sistematización y de un acompañamiento de los adultos, entonces es como una ida al zoológico.

⁴⁸ En uno de los capítulos de la obra citada Tiramonti (2004: 40) detalla las características de este posicionamiento "cosmopolita": "la forma en que los jóvenes operan en el espacio globalizado constituye otro factor de estratificación que está presente en los resultados de la investigación. [...] Hacer la experiencia de vivir en el extranjero, estudiar un posgrado afuera, hacer turismo o idear una vida cosmopolita donde se combinan los viajes con períodos de permanencia en el país forman parte del imaginario de los jóvenes provenientes de los sectores medios altos y altos de la población".

Un elemento que ha cobrado relevancia a raíz del incremento de la violencia urbana es el cuidado de la seguridad. Las promesas de atención meticulosa de los alumnos –a la entrada, salida y dentro de los establecimientos- tranquilizan a las familias de los sectores medios ante la creciente sensación de inseguridad, generalizada en el Conurbano con la crisis de 2001⁵⁰. Muchas familias de sectores medios con escasos recursos consideran a la seguridad como definitoria para la elección de la escuela; entienden que las privadas garantizan una mayor vigilancia y cuidado de los chicos que las públicas, aunque éstas medidas como la construcción de rejas, la instalación de alarmas o los límites para la salida de los chicos resultan también muy importantes a los ojos de las familias. Estas estrategias derivan en la segmentación de la oferta educativa de acuerdo con la capacidad de protección de los alumnos, además de implicar en el funcionamiento interno de las escuelas la desviación de recursos del área pedagógica.

Puertas adentro, ciertos directores suelen promocionar el régimen disciplinario de la escuela como una estrategia más para captar alumnos. Este argumento pareciera ser más bien propio de los establecimientos que congregan a los sectores medios-bajos, no sólo por las dificultades de la convivencia interna, sino también por las demandas de los padres de dicho estrato, más preocupados que otros por la amenaza de exclusión y la caída en la delincuencia o el consumo de drogas por parte de sus hijos. La atención puesta en el orden y el control de los hábitos de conducta de los alumnos parecería caracterizar al tipo de escuelas designadas por Tiramonti (2004: 30) como *“escuelas para resistir el derrumbe”, “que contienen una promesa de ‘protección tutelar’ contra las tendencias a la desintegración del medio”*.

En todo caso, esta tendencia palpable en ciertas escuelas públicas y privadas parecería estar impactando, por un lado, el funcionamiento interno de las escuelas, por la propensión a la rigidización o al “tinte conservador” en los códigos internos de convivencia, o la desviación de la tarea pedagógica de los docentes hacia un rol más bien “disciplinario”. Por otro lado, la preocupación diferencial por la disciplina según el nivel socioeconómico del alumnado al que aspira cada escuela genera indefectiblemente una segmentación en las pautas de socialización de los niños.

Si en las estrategias hasta aquí mencionadas las escuelas se comportan independientemente de las otras, ciertas ocasiones propician la implementación de estrategias conjuntas. Las escuelas –tradicionalmente poco abiertas al intercambio entre ellas- pueden llegar a recurrir a la asociación como un excelente medio para atraer y seleccionar a su matrícula. Un contexto paradigmático para la adopción de esta estrategia fue el de la reestructuración de los niveles educativos introducida con la Ley Federal de Educación⁵¹. La provincia de Buenos Aires previó para la instrumentación de esta reestructuración distintos modelos institucionales según la opción de localización del tercer ciclo de la EGB. Uno de ellos consistió en la “primarización” del EGB3 a través de la incorporación de los octavos y novenos años en las ex escuelas primarias. En el segundo modelo, el EGB3 fue repartido entre un establecimiento de EGB, que en general comprende hasta el 7° año, y un

⁴⁹ Entrevista realizada por Carla del Cueto (2003) para su tesis de maestría.

⁵⁰ Si bien la sensación de inseguridad es superior al aumento real de los delitos, cabe subrayar que, según un estudio reciente, la cantidad de hechos delictivos denunciados aumentó un 69% entre 1993 y 2001 (Gorgal y Labaqui, 2002).

⁵¹ A la tradicional enseñanza primaria que comprendía siete años de escolaridad se impuso una EGB conformada por tres ciclos denominados EGB1, EGB2 y EGB3; éste último correspondiente al año final de la antigua enseñanza primaria y al ciclo inicial de la ex escuela media. Una vez completados estos diez años de escolarización le sigue el nivel Polimodal de tres años.

establecimiento de enseñanza polimodal, que alberga en la mayoría de los casos a los octavos y novenos años. Esta distribución de un mismo ciclo educativo en dos establecimientos requirió el surgimiento de la figura de la *articulación* entre ambas instituciones.

Si para las antiguas escuelas medias la articulación con una escuela primaria garantizaba mantener en funcionamiento los antiguos primeros y segundos años (y por lo tanto los cargos docentes requeridos), las escuelas de EGB evitaban confrontarse a complicadas obras de infraestructura. Ahora bien, estas articulaciones fueron concretadas por los supervisores y directores de establecimiento según sus propios criterios e intereses, sin una clara coordinación por parte de la Dirección General de Cultura y Educación, cuya capacidad de dar coherencia a las importantes transformaciones que estaba experimentando el sistema educativo se vio limitada por el ritmo político del proceso de reforma en la provincia⁵². Según lo confirman varias de las entrevistas realizadas, las “asociaciones” institucionales se habrían realizado en gran medida en función del nivel socioeconómico de los alumnos. Así lo manifiestan las palabras de una directora de una escuela de EGB:

[¿Sabe de casos en que una escuela no haya querido articular con otra por el tipo de alumnado que recibía?] *Yo misma sentí eso, la nuestra era una escuela chica que iba a articular con dos escuelas monstro. El director de una de ellas me dijo ‘a mi me tocó bailar con la renga’, estaba enojado con la situación. Después me comentó que tenía que agradecer haber articulado con nosotros.*

[Directora escuela EGB pública]

El testimonio de la siguiente supervisora se orienta en el mismo sentido:

La decisión, entonces, se dio de común acuerdo entre los directores, se partió de un acuerdo personal, para después formalizarlo. Hubo resistencias de algunos directores para articular con determinadas escuelas, entonces ahí los inspectores tuvimos que decirles es así, no queda otra. A veces el criterio era por prejuicio, la resistencia, “no porque esos chicos son del barrio tal”. Cuando este era el único argumento, yo personalmente me puse firme. Entonces la articulación se resolvió de acuerdo a arreglos micro, yo lo resolví de acuerdo a mi criterio, tal vez otro lo resolvió distinto.

[Supervisora establecimientos EGB públicos]

Un estudio de Cassassus y Mella (1998) sobre la transformación educativa en la Provincia de Buenos Aires basado en una muestra de 392 establecimientos señala que los datos estadísticos indican una clara distancia entre el nivel socioeconómico de las EGB completas y el de las EGB articuladas. El informe precisa: “los datos nos permiten decir que el modelo de EGB pura es mucho más frecuente en las escuelas de nivel socioeconómico bajo. En cambio, en zonas donde predomina la clase media, hay preferencia por la asistencia a una escuela media articulada, preparando la expectativa de completar luego esa escuela para acceder a una carrera universitaria. Esta relación del modelo institucional como reforzamiento de la estructura social, si bien cumple con el objetivo de la retención de alumnos, que es un núcleo estratégico de la política educativa, podría conformar una situación que es necesario revertir” (Cassassus y Mella, 1998).

Si bien, como lo indica la cita y como lo señalamos en un trabajo anterior (Veleda, 2003), la segmentación de la matrícula entre ambos modelos institucionales responde en gran medida a las preferencias de las propias familias, los testimonios de los directores y los supervisores sugieren que dichas preferencias fueron anticipadas por algunas escuelas,

⁵² En efecto, la reestructuración de los niveles educativos, iniciada en el año 1996, siguió en la provincia de Buenos Aires tiempos récord, marcados por las elecciones presidenciales del año 1999, para las cuales Duhalde aspiraba a constituirse en el candidato del oficialismo como opción frente al modelo menemista. Fue justamente en este marco de disputa entre el gobernador de la provincia más importante del país y el presidente, que la reforma educativa ocupó un lugar central durante la segunda mitad de la década del '90 no sólo en la agenda de la política educativa, sino en la del gobierno provincial en su conjunto (Olmeda y Cardini, 2003).

interesadas en articular para mantener y mejorar el perfil socioeconómico de su población. Además de contribuir a consolidar entonces la segregación educativa, la articulación entre antiguas escuelas primarias y secundarias parecería haber generado indirectamente importantes desajustes en la distribución de la matrícula entre las escuelas. Aunque no contamos con información estadística como para comprobarlo, los supervisores comentaron los conflictos generados por la superpoblación de los establecimientos de EGB articulados y el vaciamiento de aquellos de EGB “completa”.

Sin embargo, la lógica estratégica no es unívocamente adoptada por los directores. En ciertos casos, la inclusión de los tres ciclos de la EGB es vista como una posibilidad de dar mayor coherencia, continuidad e identidad a la propuesta pedagógica de la escuela. Tal fue la experiencia de la siguiente escuela, que recibe a alumnos de sectores medios-bajos:

Como no tenía espacio suficiente para que los alumnos de los 8° y 9° años permanecieran, la escuela tenía que enviar a sus alumnos a dos colegios ex secundarios, con todo el problema organizativo que eso generaba de articulación, traslado de los directores, la supervisión... Y hablando mucho con los padres y viendo su preocupación en relación a que sus hijos no lograban una identidad con la escuela y porque se sentían como extraños en esas dos escuelas, juntamos 500 firmas e hicimos varias reuniones para solicitar a las autoridades la centralización del servicio. En ese momento no contábamos con todo el espacio, pero hay una cooperadora muy activa y ocurrió que ellos comenzaron a gestionar acciones para conseguir dinero y se terminó edificando un aula grande que había en el subsuelo se transformó en dos salones y pude trasladar los chicos a esta escuela.

[Directora escuela EGB pública]

Fuera de esta estrategia indirecta de selección de la población escolar, ciertas escuelas públicas que cuentan con una importante demanda ponen en práctica medios más directos de “filtrado”, como pudimos constatarlo. Así, si algunas escuelas niegan directamente la vacante a determinadas familias, otras fijan montos altos para la cuota de la cooperadora o exigen su pago como requisito para la inscripción, como fue mencionado en el apartado anterior. Asimismo, ciertas escuelas públicas llegan incluso a evitar la apertura del comedor escolar, aun en los casos en los que las necesidades alimentarias de los niños lo exijan, con tal de impedir el empobrecimiento de su alumnado:

[¿Hay directores que puedan tener alguna resistencia a incluir el comedor escolar?] Sí, pero las razones reales tendrías que preguntárselas a los propios directores. Si yo tengo que hacer una hipótesis, creo que ellos piensan que esto les puede bajar el nivel social del colegio y por ende el nivel pedagógico. Pero esto es algo que no te puedo confirmar, es algo que se dice. Que la persona que elige un colegio sin comedor es porque tiene la solvencia económica para no necesitarlo.

[Miembro Consejo Escolar]

En otros casos, los directores acceden a los pedidos especiales de ciertos padres o personas influyentes en el distrito para aceptar a candidatos “protegidos”. Esta era la situación en una de las escuelas de nuestra muestra, como lo señala una madre “beneficiada”:

No entra cualquiera en la escuela X. Pero pasa en todos los colegios, el modo de selección es... primero entran los hermanos de los alumnos. Después supuestamente se abre la inscripción a la comunidad. En un momento tomaban en cuenta -o decían tomar en cuenta- a los que vivían más cerca del colegio. Pero después yo me di cuenta de que no era así. Porque una vez que nosotros entramos, había gente que vivía tan lejos como nosotros. ¿Cómo entramos? Yo le dije... le comenté a mi viejo 'Mirá vos sabés que no lo pude hacer entrar al nene, me dijeron que este año no...' Él es conocido acá... habló él y consiguió que entrara.

[Entrevista madre de un alumno inscripto en un establecimiento público de EGB]

Muy frecuentemente, las escuelas públicas aplican discrecionalmente el ya abandonado sistema de la sectorización para rechazar a ciertos alumnos. En efecto, si bien la distancia que separa al domicilio particular de las familias preferidas no constituye un obstáculo para su aceptación, los directores se sirven oportunamente de esta razón para evitar la inscripción de los indeseados. Más sutilmente, en otros casos la simple imposición del orden de llegada (en lugar del sorteo, que incluye a todos los aspirantes) como criterio de inscripción favorece indudablemente a las familias más informadas. Este método ha conducido en ciertas situaciones extremas a la organización de sofisticadas esperas en la puerta de la escuela durante la noche previa a la inscripción:

No están esperando que salga un famoso. Tampoco aguardan por conseguir una entrada para un partido de fútbol. Para los papás y mamás de 40 chicos que acampan en la puerta de la EGB N° 16 de Monte Grande, la premisa es diferente. Ellos buscan conseguir alguna de las 25 vacantes que quedan disponibles para que sus hijos cursen 1º grado en el colegio durante 2004. La espera, que en algunos casos comenzó el 10 de noviembre, seguirá hasta el 15 de diciembre, cuando arranque la inscripción en todos los establecimientos públicos de la Provincia. "Vinimos porque en el barrio se comentó que este año iban a otorgar pocas vacantes. No es fácil estar en la calle, pero preferimos quedarnos porque la enseñanza de esta escuela es la mejor de la zona", contaron tres de las mamás que ocupan la primera de las cinco carpas instaladas.

[Diario Clarín, 6/12/03, "40 Padres acampan en una escuela para reservar vacante"]

Por último, ciertas escuelas públicas muy demandadas también escogen su alumnado según los resultados escolares. En estos casos, la inscripción suele estar condicionada por las calificaciones reflejadas en los boletines de años precedentes, la revisión de los cuadernos del postulante o en una evaluación de ingreso. Así lo testifica la siguiente madre:

A mí no me pidió boletín, pero a otros sí se los ha pedido... el cuaderno, la carpeta, para saber el nivel de los chicos. Además, como no tienen gabinete pedagógico no querían chicos con dificultades. Hay una mamá que conozco y a ella no le aceptó los chicos.

[Entrevista realizada con una madre de sectores medios-bajos cuyo hijo asiste a un establecimiento de EGB público]

La selección en la entrada se complementa, a su vez, con una constante selección a lo largo de la trayectoria escolar de los alumnos: en estos casos el "pase" (es decir, la derivación de un alumno a otro turno o a otra escuela) permite a los directores deshacerse de los alumnos vistos como perturbadores, o con dificultades escolares. Resulta evidente que estas prácticas ilegales de "filtrado" de alumnos contribuyen directamente a la profundización de la segregación educativa.

En contraste con las escuelas altamente demandadas, aquellas escuelas públicas que necesitan imperiosamente abultar su cantidad de alumnos suelen recurrir a diversas modalidades de publicidad, más o menos enmarcadas en la normativa oficial. Las modalidades publicitarias más extremas fueron la instalación de sendos carteles en el frente de los establecimientos donde se exhibían las propuestas pedagógicas de la escuela, ya mencionado en el punto anterior, y la distribución de volantes publicitarios en la zona:

Vicente López es un partido que tiene matrícula en disminución. Es un fenómeno demográfico, demostrado por el censo. Entonces las escuelas han tenido que buscar estrategias y constituir su oferta en algo atractivo para que realmente los padres las elijan. Por eso, todos los años hay una jornada de puertas abiertas donde se muestra el trabajo de los chicos. Hubo un plan el año pasado que se llamaba "el trabajo del aula merece mostrarse" donde todas las escuelas hicieron una jornada abierta con invitación a la comunidad. Se invitó a través de los alumnos o mediante afiches colocados en los comercios del barrio, algunas escuelas incluso han logrado aparecer en publicaciones locales. Porque ningún padre puede elegir si no conoce las opciones. Por otra parte, todas las escuelas tienen folletos, o algún cartel en la puerta.

[Supervisora escuelas EGB públicas]

Otros medios de promoción del establecimiento pueden asentarse en una detallada organización del “boca en boca” a través de los integrantes de la cooperadora, quienes difunden en el barrio las bondades de la escuela que apoyan; la inclusión de la página de internet de la escuela en el sitio de la DGCyE⁵³, la convocatoria a jornadas de puertas abiertas a la comunidad donde se presentan los trabajos, actividades y resultados escolares de los alumnos; o las visitas de los propios directores o docentes a establecimientos del nivel inferior para tentar a los alumnos con su proyecto educativo. Esta última es la opción del siguiente director de una antigua escuela técnica:

Lo que hacemos nosotros son las visitas a las escuelas aledañas, vamos los profesores y les comentamos a los chicos los contenidos que se dictan y sus alcances. Tratamos de no irnos a otras escuelas más alejadas por cuestión de ética. También el año pasado con la feria de ciencias hicimos una jornada de puertas abiertas. Se les avisa por cuaderno de comunicados y eso después se propaga a familiares y vecinos.

[Director escuela polimodal pública]

En sentido inverso, detectamos casos donde las escuelas se preocupan por evitar la “mala publicidad”, lo que las conduce a acallar eventuales conflictos, que son resueltos internamente para no generar alarmas que puedan perjudicar la imagen de la escuela. La siguiente cita de una entrevista con un miembro de cooperadora ilustra bien este punto:

No hay comunicación entre los padres y la directora. La directora nunca dice “se necesita ayuda”, nunca habla de los problemas de la escuela con los padres porque no quiere que empiecen a correr rumores y la escuela se desprestige. Un día estaban por sacarnos la merienda porque no le pagaban al proveedor, y yo decía no puede ser que ninguno se haga responsable. Yo quería llamar a la radio, a los diarios, hacer notas a La Plata, a medio mundo. Pero la directora no lo permitió.

[Madre de un alumno inscripto en una escuela EGB pública]

Una estrategia publicitaria que merece una mención particular es la publicación de la propuesta pedagógica de las escuelas en los diarios nacionales de gran tirada. Desde el año 2001, el diario La Nación incluye un suplemento especial anual con una guía de colegios privados de la Capital Federal y el Conurbano. Por su parte, el diario Clarín publica desde el mismo año sendas guías de escuelas –tanto privadas como públicas– en los suplementos zonales de Vicente López y San Martín ya que, como nos comentaba uno de sus responsables, “el día de la publicación de las guías de escuela la venta de diario sube un 5%”⁵⁴. Asimismo, algunas editoriales dedicadas a temas educativos, como Eudeba, han sacado guías aún más detalladas sobre los establecimientos de la capital y sus suburbios⁵⁵. Otras veces, las propias escuelas han ido elaborando páginas de internet a través de las cuales se aseguran una difusión constante de su proyecto, sus actividades y resultados. Menos elegante y más circunstancial es la instalación de pasacalles en la ciudad que convocan a los padres a la escuela.

La difusión de estas estrategias publicitarias en las escuelas privadas y públicas conduce a la pregunta sobre la medida en la que los directores de escuela deben desviar cantidades crecientes de tiempo y la energía de las tareas específicamente pedagógicas hacia la actividad de “marketing institucional”. Otro efecto no menor de estas actividades en el

⁵³ Los sitios web de las escuelas están disponibles en: <http://abc.gov.ar:10081/Escuelas/SitiosWeb/>.

⁵⁴ Entrevista realizada con el director del suplemento zonal de General San Martín, mayo de 2005.

⁵⁵ Es importante destacar en este sentido el reciente surgimiento de consultoras especializadas, como Consultores en Educación y Desarrollo Profesional (CEDP), dedicadas no sólo a la elaboración de guías de escuelas (El libro de los Colegios, desde 2003), sino también al asesoramiento a padres en la elección de la escuela para sus hijos.

funcionamiento interno de las escuelas está ligado a la relación director-docentes. La importancia otorgada por los directores de establecimientos privados a la construcción, mantenimiento y comunicación de determinada imagen ante la comunidad educativa puede generar tensiones con los docentes, quienes muchas veces no comparten las prioridades fijadas por los directores en función de la promoción de la escuela. Si bien el material empírico recabado no incluyó entrevistas a los docentes, algunas entrevistas con madres-docentes nos permiten plantear esta hipótesis:

En el colegio privado los chicos son un cliente, me daba cuenta trabajando. En la escuela pública el docente trabaja realmente por vocación y no al servicio de un negocio. Muchas veces los directivos no tienen buen trato con los docentes. Como que tienen que hacer las cosas para hacer más propaganda. Hay que estar organizando fiestas, días de puertas abiertas, hacer propaganda para el colegio. Y a algunos nos molesta mucho porque estas cosas nos sacan tiempo para lo importante. Otros maestros están más preocupados por quedar bien con los directivos antes que en enseñarles bien a los chicos.

[Docente escuela privada no subvencionada]

Es preciso señalar, sin embargo que, como la necesidad de promocionar la escuela surge generalmente ante la carencia de alumnos, puede transformarse en una maniobra riesgosa. Parecería que las estrategias de *marketing* institucional resultan más eficaces, aceptables y seguras cuanto más sutiles, solapadas o confundidas con la publicidad de otras escuelas se encuentren. El mayor orgullo de las escuelas es atraer alumnos simplemente gracias al “boca a boca”: frente a la propaganda que realizan los mismos niños y sus familias, las modalidades de publicidad abierta mencionadas pueden convertirse en una señal negativa. En este sentido, el despliegue de los uniformes de la escuela caminando multiplicados por las calles constituye la máxima marca publicitaria de una escuela: el alumno se convierte así en la propaganda viviente, que en sus actitudes y rasgos de clase genera el “deseo” por la escuela, invitando a nuevos clientes. Sumados al uniforme, otros símbolos institucionales puestos de manifiesto en las fiestas escolares (o *concerts*), las competencias deportivas, las revistas institucionales o los carteles al frente de la escuela se combinan para construir la identidad simbólica institucional orientada a capturar nueva matrícula, implícitamente pre-seleccionada a través de los mensajes divulgados, que apelan a públicos bien específicos.

A este respecto, resulta interesante señalar una ausencia llamativa en los instrumentos promocionales de las escuelas: la publicación de los resultados en las evaluaciones nacionales de la calidad educativa. Este dato, al que podrían echar mano las escuelas mejor posicionadas, no parece formar parte del *kit* vendedor sino en una cantidad marginal de casos (entre las escuelas de nuestra muestra, sólo hallamos una que había pegado en su cartelera una nota periodística donde se destacaban específicamente los buenos resultados obtenidos por sus alumnos). En contraste con la falta de esta información formal clave, ciertos directores se abocan a la elaboración de imágenes, discursos y promesas “a medida”, en función de las expectativas formuladas por los padres en las entrevistas iniciales. Así lo manifestaba una madre:

Fue sumamente difícil elegir la escuela porque había que descubrir en las entrevistas qué había detrás del discurso marketinero de los directores. Porque resulta que pedía entrevistas para conocer las escuelas y cuando empezaba a preguntar cuáles eran los objetivos, cómo enseñaban, etc., me retrucaban preguntándome a mí qué estaba buscando, qué era lo que yo quería de un colegio. No podía darme cuenta qué era discurso y qué era realidad. Todos hablaban de lo mismo: de la contención, el seguimiento de los chicos, la educación personalizada.

[Madre de un alumno inscripto en una escuela privada no subvencionada]

Frente a las escuelas públicas y privadas ubicadas en lo alto de la jerarquía en la percepción social o a aquellas que aún tienen algo para publicitar, otras escuelas reciben a los alumnos desechados por el resto. Aunque muchas veces por esta misma razón algunos establecimientos cuentan con una afluencia considerable de alumnos, en otros casos, cuando los establecimientos estigmatizados se encuentran en una situación deficitaria, apelan a ciertas estrategias defensivas. En el caso de las escuelas públicas, por ejemplo, un medio utilizado para atraer alumnos reside en la inclusión de comedores para los niños con necesidades alimentarias.

Otra modalidad propia tanto de las escuelas públicas como privadas para captar alumnos rechazados por otras escuelas como consecuencia de la repetición de un año o por las dificultades aprendizaje consisten en la relajación abierta de las exigencias académicas. Una situación similar se constata en torno a los problemas “de conducta” de los alumnos, para los cuales algunas instituciones se afaman por recibir los “casos difíciles”. Si se considera que el rendimiento educativo se encuentra directamente ligado con el nivel socioeconómico de los alumnos, se comprende que estas prácticas contribuyen a la profundización de la segregación educativa. La siguiente directora da cuenta de estas prácticas:

Muchas escuelas bajan el nivel sabiendo que eso va a atraer a los alumnos que fracasaron en otras escuelas. Porque esto se corre entre los padres y muchos, por ejemplo, cambian al chico para evitar que repita. Los directores y docentes clasifican directamente a los alumnos según la escuela de la que provienen.

[Supervisora escuelas EGB públicas]

Dentro del sector privado, los directores suelen incurrir en estrategias vistas por el resto como “desleales”, como la reducción de las cuotas, la extensión de las becas a una porción importante de los alumnos o incluso la desinformación sobre la situación de escuelas próximas (es decir el lanzamiento de rumores falsos acerca de la suerte de establecimientos competidores). Una de las escuelas privadas subvencionadas de la muestra constituye un caso sumamente interesante, ya que ante la imperiosa necesidad de elevar la cantidad de inscriptos para no perder el aporte estatal, puso en práctica una maniobra que podría calificarse por lo menos de heterodoxa:

En determinado momento decidí hablar con una diputada del municipio para que nos ayudara dando becas. Y nos ayudó muy bien. Ahora nos atiende su secretaria, con la que estamos siempre en contacto y nos manda chicos. Ellos vienen directamente porque les dejamos unas becas. La secretaria se contacta con los directivos de hogares para chicos y ellos vienen acá, trabajamos en conjunto. Ellos [los hogares] deciden los chicos que vienen, yo no intervengo.

[Directora escuela privada subvencionada]

En el siguiente cuadro se resumen y ordenan las diversas estrategias de competencia hasta aquí analizadas. Para cada una de ellas destacamos los condicionantes necesarios para que las escuelas puedan ponerlas en práctica y, más significativo aún, los efectos que dichas estrategias tienen en términos sociales, pedagógicos y organizativos. La tipología aquí condensada no aspira a agotar las modalidades de captación y selección de alumnos por parte de las escuelas, sino simplemente a detallar los hallazgos parciales de nuestra investigación cualitativa. Queda abierta la puerta para mayores especificaciones a través de futuros trabajos, que profundicen la mirada propuesta y confirmen algunas de las afirmaciones que sólo se presentan aquí como conjeturas.

Cuadro 14: Objetivo, condicionantes y efectos de las estrategias de competencia de las escuelas.

Estrategia	Objetivo	Condicionante	Efecto
<i>Conservación y fomento del prestigio</i>	Atracción de la cantidad necesaria de alumnos	Antigüedad del establecimiento	Social: autoselección de las familias, segregación educativa.
	Selección del alumnado.	Matrícula selecta	Pedagógico: trabajo sobre el nivel académico en algunos casos.
		Escuelas públicas: localización céntrica	
<i>Consolidación de un equipo docente estable y competente</i>	Atracción de la cantidad necesaria de alumnos	Proyecto educativo institucional claro y motivador	Social: segmentación de la oferta docente, mayor capacidad para atraer familias de sectores medios.
	Mejora de la enseñanza	Matrícula selecta	Pedagógico: mayor compromiso e identificación de los docentes con el proyecto institucional.
		Liderazgo del director	Organizativo: facilidades para el trabajo en equipo.
<i>Inclusión de materias extraprogramáticas</i>	Atracción de la cantidad necesaria de alumnos	Escuelas públicas: cooperadora que genere los recursos necesarios y director interesado.	Social: segmentación de la oferta de materias extraprogramáticas.
	Satisfacción de la demanda de los padres	Escuelas privadas: recursos excedentes para solventar los profesores.	Pedagógico: enriquecimiento de la propuesta educativa de la escuela.
	Selección del alumnado		Organizativo: conflictos internos por insolvencia en escuelas privadas, conflictos entre director y cooperadora en escuelas públicas.
<i>Generación de recursos</i>	Asegurar el normal funcionamiento de la escuela	Escuelas públicas: fortalecimiento asociación cooperadora	Pedagógico: mayores posibilidades para enriquecer la propuesta educativa.

Cuadro 14: Objetivo, condicionantes y efectos de las estrategias de competencia de las escuelas (continuación)

Estrategia	Objetivo	Condicionante	Efecto
<i>Atención a la seguridad de los alumnos</i>	Atracción de la cantidad necesaria de alumnos	Recursos para instalación rejas o muros, alarmas, seguridad privada, urgencia médica.	Social: segmentación de las posibilidades de protección de los niños.
		Personal para el cuidado de los alumnos en horas libres, salidas de clase y traslados.	Organizativo: desviación de recursos y personal en torno a la seguridad.
<i>Promoción del régimen disciplinario</i>	Atracción de la cantidad necesaria de alumnos	Liderazgo del director y consenso en torno a las normas entre el director y los docentes.	Organizativo: tendencia conservadora en los regímenes de convivencia. Tensiones entre el director y los docentes.
		Reclamo de orden y control de la conducta por parte de los padres.	Social: segmentación de los códigos y normas de convivencia entre las escuelas. Pedagógico: desgaste de los docentes por excesivo peso de las tareas de socialización frente a las pedagógicas.
<i>Asociación con otras escuelas</i>	Atracción de la cantidad necesaria de alumnos	Cercanía.	Social: segregación educativa.
		Selección del alumnado.	Organizativo: dificultades para la coordinación entre las instituciones asociadas; afluencia excesiva de alumnos y vaciamiento de otras escuelas.
		Buen entendimiento entre los directores.	Pedagógico: incoherencia en los proyectos, objetivos y tipo de formación entre las escuelas.

Cuadro 14: Objetivo, condicionantes y efectos de las estrategias de competencia de las escuelas (continuación)

Estrategia	Objetivo	Condicionante	Efecto
<i>Filtrado abierto de los alumnos</i>	Selección del alumnado	Cantidad excesiva de demandas.	Social: segregación educativa.
		Desinformación de las familias.	Organizativo: tensiones entre el director y los docentes.
<i>Publicidad</i>	Atracción de la cantidad necesaria de alumnos	Disponibilidad de recursos económicos y humanos.	Pedagógico: desviación de recursos, personal y tiempo hacia las actividades publicitarias.
	Selección del alumnado	Fuerte liderazgo y compromiso del director.	Organizativo: tensiones entre el director y los docentes (presión sobre estos últimos para elaborar "productos" publicitarios).
<i>Apertura comedor (escuelas públicas)</i>	Atracción de la cantidad necesaria de alumnos	Piso mínimo de necesidades alimentarias justificadas.	Social: segregación educativa.
			Organizativo: tensiones con los docentes por la realización de tareas no pedagógicas.
<i>Disminución abierta de la exigencia académica</i>	Atracción de la cantidad necesaria de alumnos	Rechazo de alumnos por parte de escuelas relativamente próximas.	Social: segregación educativa.

Reflexiones finales

El análisis de la segregación educativa, o separación y concentración de los alumnos en el sistema educativo según su condición socioeconómica, exige la consideración conjunta de los factores exógenos –es decir, ajenos al campo educativo- y endógenos –derivados del funcionamiento del sistema educativo- que contribuyen a su persistencia y profundización. Entre los factores exógenos hemos destacado el impacto de la segregación urbana, analizando el caso paradigmático del Conurbano Bonaerense, que condensa en su estrecho territorio los contrastes existentes entre las provincias más y menos favorecidas del país.

Los datos estadísticos considerados nos permiten corroborar que existe una estrecha relación entre la condición socioeconómica de la población de cada partido y sus oportunidades educativas. En primer lugar, el nivel socioeconómico de los alumnos varía significativamente entre los partidos de acuerdo con sus niveles de pobreza (o NBI), lo cual denota una primera parcelación del espacio escolar, determinada por el espacio urbano. Esta distribución predice otra serie de desigualdades: las posibilidades de que un alumno asista al ciclo polimodal, obtenga un alto porcentaje de respuestas correctas en las evaluaciones de matemáticas o pase de año varían significativamente entre los partidos. Así, puede afirmarse que el acceso a la educación en el Conurbano Bonaerense se encuentra claramente segregado entre sus distritos.

El análisis más detallado de dos partidos de clase media del primer cordón del Conurbano Bonaerense adyacentes, General San Martín y Vicente López, sugiere que existen marcadas disparidades entre ellos: el nivel socioeconómico de los alumnos, la presencia y características diferenciales del sector privado, las diferencias en los resultados educativos o el peso dispar de las cooperadoras escolares en las escuelas públicas son algunos de los indicadores que nos permiten ejemplificar dichos contrastes. Asimismo, los gobiernos municipales de cada partido contribuyen, mediante el apoyo material otorgado a las escuelas provinciales de su perímetro, a profundizar las brechas en las características de la oferta educativa respectiva.

No obstante, el análisis longitudinal –desde los años '80 hasta la actualidad- de ciertos datos estadísticos sobre la oferta educativa, sugiere que el partido no constituye la unidad de análisis más pertinente para analizar la variación de la segregación socio-educativa a lo largo del tiempo. Las disparidades parecieran reflejarse de manera mucho más pronunciada en el interior de los partidos, donde se verifican los mayores contrastes entre los barrios ricos y pobres. Así parece indicarlo, de manera indirecta, el incremento en cada uno de los partidos del porcentaje de alumnos de nivel primario beneficiarios de comedor escolar en escuelas públicas y, simultáneamente, el aumento de alumnos asistentes a escuelas privadas. El posible análisis longitudinal de estos indicadores al nivel de la localidad, que excede el presente trabajo, constituye por lo tanto una línea de investigación futura de significativo interés.

La consideración de este primer factor exógeno de la segregación educativa debe ser complementado con la exploración del modo en que las mismas escuelas contribuyen a la profundización de la segregación a través de sus prácticas cotidianas. En el marco de la libre elección de las familias, las escuelas procuran atraer la mayor cantidad posible de alumnos y, en el caso de las más demandadas, seleccionar su población en función de criterios sociales y escolares. Frente a las escuelas que se posicionan en lo alto de la jerarquía, consiguiendo de un modo u otro congrega a los alumnos más favorecidos y realzando así su propuesta, el resto debe atenerse a recibir la población escolar que no osa o que no logra ingresar en las

máspreciadas. En el último eslabón, las escuelas que no consiguen asegurarse una determinada cantidad de alumnos, recurren al comedor o a la disminución de la exigencia académica como anzuelos para atraer a los más desfavorecidos.

Las estrategias de diferenciación y competencia de las escuelas –ofensivas o defensivas, selectivas o inclusivas, etc.- dependen de varios factores, tales como el perfil socioeconómico del alumnado, la posición de la escuela en la jerarquía local, las características del director y de los docentes, la cultura institucional, y los recursos disponibles. Los desiguales condicionantes externos e internos de las escuelas explican que las lógicas de competencia contribuyan a reforzar la segregación interinstitucional. Ante la falta de datos estadísticos para demostrar este fenómeno a través del tiempo –el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela en una serie histórica- el análisis cualitativo ha permitido documentar la “cara dinámica” de la segregación, es decir el modo en que las escuelas, a través de sus estrategias de competencia, perfilan su propuesta educativa, se diferencian y construyen así la segregación educativa.

Cabe destacar, en forma complementaria, que la ausencia de información estadística longitudinal puede ser parcialmente suplida por la comparación internacional, que contribuye a fundamentar la gravedad de la situación argentina en lo referido a la segregación educativa. Como lo muestran los resultados de la evaluación internacional PISA (Programme for International Student Assessment) del año 2003, en el que participaron 28 países pertenecientes a la OECD y 15 no pertenecientes, Argentina se ubicaba en el 6° lugar entre los países con mayor variación de los resultados entre las escuelas, lo cual significa que los alumnos encuentran ambientes de aprendizaje muy diferentes en términos de equipamiento, gestión y nivel socioeconómico de los alumnos según el establecimiento al que asisten (PISA, 2003:189).

Ahora bien, es preciso señalar que en la puja por la atracción de alumnos, existen distintas redes: la competencia no involucra a todas las escuelas situadas en un mismo espacio geográfico, sino que se encuentra estratificada. Un primer corte evidente separa al sector público del sector privado: los datos estadísticos muestran la significativa distancia en el nivel socioeconómico de los alumnos de ambos subsistemas en todos los partidos del Conurbano. Sin embargo, el análisis cualitativo permite distinguir sub-fraccionamientos al interior de ambos sectores y dividir a la oferta educativa de los partidos considerados en al menos tres segmentos: por un lado, las escuelas privadas más elitistas (en general de altas cuotas y no subvencionadas), por otro, las escuelas privadas subvencionadas y las escuelas públicas “prestigiosas” y, por último, las escuelas públicas más desfavorecidas. Así, una escuela privada elitista no compite por el mismo segmento de alumnos que una escuela situada en un barrio de bajos recursos. Al interior de cada una de estas redes, las escuelas compiten por apropiarse de la cantidad necesaria de alumnos, lo que suele conducir a nuevos fraccionamientos según las características socioeconómicas del alumnado y, por lo tanto, a una mayor segregación.

Aunque nuestro estudio no permite confirmarlo, parecería que el “espacio de competencia” –es decir, el contorno geográfico del grupo de escuelas de una misma red susceptibles de disputarse los mismos alumnos- estaría expandiéndose. Este fenómeno –sólo verificable mediante un estudio estadístico longitudinal-, estaría respondiendo a la inclinación cada vez mayor de las familias hacia la elección y, consecuentemente, al desplazamiento a escuelas alejadas de su domicilio. La creciente movilidad de la matrícula ha sido parcialmente demostrada con las cifras expuestas para el caso de los distritos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que limitan con el Conurbano Bonaerense, cuyos alumnos de la provincia se encuentran en franco aumento. Los procesos detectados a través

de estos datos y del análisis cualitativo estarían sugiriendo la emergencia de escuelas cada vez más “cosmopolitas” –a las cuales afluyen alumnos residentes en barrios alejados- y otras cada vez más “locales” –que congregan alumnos de las proximidades-. Estos flujos de matrícula estarían generando, ante todo, ineficiencias en la gestión de la distribución de los alumnos entre las escuelas. Pero, más importante aún, la movilidad diferencial de los alumnos –ya que no todas las familias son igualmente capaces de ejercerla- estaría contribuyendo a pronunciar la segregación educativa.

Como lo muestra un reciente estudio que analiza la relación entre la regulación y las desigualdades educativas en cinco países europeos (Maroy, 2004: 109), la inclinación de las familias a la elección de escuelas alejadas es uno de los factores que determina la intensidad de la competencia entre las escuelas. A este elemento, dicho estudio suma los siguientes: la declinación demográfica (situación vigente en el partido de Vicente López), la presencia de pocos alumnos “de calidad” –es decir, sin mayores dificultades académicas ni sociales- (tal es el caso del partido de General San Martín), el carácter ofensivo de las estrategias de las escuelas, la inhabilidad de las autoridades para evitar o reducir la competencia y la medida en que la regulación estimula la elección.

Estos dos últimos puntos conducen a la pregunta acerca de la modalidad de regulación del sistema educativo bonaerense y la medida en que estimula la competencia entre las escuelas. Entendida en un sentido amplio, la regulación constituye un proceso complejo de producción de las “reglas del juego” y conducción de la conducta de los actores (Maroy y Dupriez, 2000). Dichas reglas son definidas no sólo “de arriba hacia abajo” a través de los mecanismos de orientación, coordinación y control del sistema educativo fijados por las autoridades políticas (mediante la normativa y políticas estatales), sino también “de abajo hacia arriba”, a través de la acción de los actores de base o “ejecutores”, quienes construyen la realidad cotidiana del sistema. Según Maroy (2004: 15) *“las diferentes fuentes de regulación no se encuentran necesariamente en un sistema de acción organizada; ellas simplemente comparten el mismo campo, en una coexistencia comprometida o, por lo contrario, se encuentran en conflicto y negociación para definir las reglas del juego”*.

Partiendo de esta concepción constructivista y conflictualista de la regulación –diferenciada de una perspectiva funcionalista donde la regulación es ejercida a través de la ley u otras organizaciones burocráticas verticalistas- el estudio de Maroy (2004) diferencia tres fuentes de regulación: central, intermedia y local. La primera se refiere al modo en que las autoridades públicas guían los contextos de acción de los actores sociales a través de las normas y controles. La segunda se desarrolla entre las autoridades centrales y las escuelas –si bien no siempre se sitúa en un “territorio intermedio- y emana tanto de las autoridades públicas de supervisión como de otras redes de actores (públicas o privadas) que pretenden influenciar la conducta de los actores en las escuelas. Por último, la regulación local se desarrolla desde las escuelas y se refiere a las modalidades corrientes de abordaje y resolución de los problemas de la comunidad educativa (escuelas y familias).

Si bien nuevas investigaciones serán necesarias para elucidar las particularidades de la regulación bonaerense y sus efectos, la nuestra permite avanzar sucintamente en la precisión de algunos de sus rasgos. En cuanto a la regulación central, ciertos aspectos merecen especial atención. Ante todo, la libertad de elección otorgada a los padres por la ley provincial de educación de 1994. A diferencia de otros países –como Chile-, donde esta medida formó parte de un conjunto más amplio de disposiciones tendientes a introducir mecanismos de mercado en el sistema educativo, en el caso bonaerense la elección parece haber nacido más bien justificada como una decisión propia del contexto democrático, en el cual se procuró extender las libertades de los actores sociales, restringidas durante la

dictadura. Así, este significativo cambio en la modalidad de distribución de los alumnos entre las escuelas careció de un sentido último ligado al “bien común” (por ejemplo, mejorar la calidad o la equidad del sistema) y sus efectos sobre las desigualdades educativas no han sido en apariencia objeto de problematización por parte de las autoridades.

Por su parte, el sistema de categorización de las escuelas públicas y privadas subvencionadas –por número de alumnos, del cual se deriva la cantidad y tipo de docentes asignados a la escuela-, constituye un incentivo meramente cuantitativo de cooptación de alumnos que omite las necesidades y condiciones propias de cada escuela. En cuanto a las políticas y regulaciones (o su omisión) que incitan a la selección de los alumnos, cabe destacar el lugar otorgado a las asociaciones cooperadoras en la generación de recursos dentro del sector público, las prerrogativas y ausencia de control para la selección operada en el sector privado, las falencias de la formación docente para el trabajo con niños y adolescentes desfavorecidos y, en términos más amplios, la falta de políticas claras de discriminación positiva que contribuyan a mejorar las condiciones de enseñanza en los contextos más pobres.

En lo concerniente al nivel intermedio de regulación, éste se encuentra representado por los supervisores, los consejos escolares, los municipios y la dirección de educación privada de la DGCyE. La tarea de los supervisores se caracteriza por la excesiva cantidad de escuelas a su cargo (32 en la EGB según Olmeda y Cardini, 2003) y la gran discrecionalidad en la toma de las decisiones. En efecto, la extensión del territorio bonaerense, sumada a la autonomía construida históricamente por el cuerpo de supervisión frente a las autoridades centrales (Olmeda y Cardini, 2003: 91) explican en cierta medida que los márgenes de libertad para interpretar las normas, implementar programas y resolver los problemas de las escuelas sean considerables. Esta libertad en las atribuciones puede conducir a ciertos supervisores a favorecer a determinadas escuelas en detrimento de otras o a actuar en complicidad con las prácticas ilegales de las escuelas. En cuanto a los Consejos Escolares o los municipios, su rol en la distribución de recursos a las escuelas se encuentra teñido por las variables político-partidarias y expuesto a las presiones de las escuelas, tanto más eficaces cuanto más elevado en nivel socioeconómico de las familias que las representan.

Por último, la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP) podría considerarse como otro de los actores que ejercen una regulación intermedia sobre las escuelas privadas. La autonomía de dicha dirección dentro de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia es tal, que gran parte de las decisiones –entre ellas, por ejemplo, el otorgamiento de los subsidios- son tomadas directamente por la DIPREGEP, no sin la influencia de las organizaciones que nuclean a las escuelas privadas (Idem, 2003: 82).

En la regulación local, originada en las escuelas, se constata una tendencia a las prácticas individualistas, la ausencia de cooperación, la predisposición a la competencia y a la adopción de medios oficiosos o simplemente ilegales en sus estrategias. De todos modos, como se señaló previamente, las estrategias de las escuelas son el resultado del interjuego de las formas externas de regulación, la posición en la jerarquía local, y sus características internas.

Sin dudas, el Estado cuenta con ciertas herramientas para limitar los factores endógenos de la segregación educativa, modificando algunos aspectos de la modalidad de regulación del sistema que acabamos de describir brevemente. No obstante, las políticas dirigidas a disminuir la segregación no pueden limitarse únicamente al campo educativo. Las políticas urbanas orientadas a contrarrestar la excesiva segregación espacial, así como las

políticas económicas y sociales orientadas a reducir las brechas sociales resultan indispensables pueda cumplir un rol en la integración social.

Bibliografía

ANDRENACCI L., *La política social de los gobiernos locales en la región metropolitana de Buenos Aires*, VI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Buenos Aires, Argentina, 5-9 nov, 2001.

ARIZAGA M. C., "Prácticas e imaginarios en el proceso de suburbanización privada", en CUENYA B., FIDEL C. y HERZER H. (coord.), *Fragmentos sociales. Problemas urbanos de la Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

ARIZAGA M. C., "Murallas y barrios cerrados.", *Nueva Sociedad*, n° 166, p.22, 2000.

BELTRAN G. y HEREDIA M. "La emergencia de los barrios privados: algunas reflexiones sobre la distribución del espacio a partir de Simmel y Eliás", *Apuntes de Investigación del CECYP*, año 6, n° 8, junio, p.118-136, 2002.

BRASLAVSKY C., "Autonomía y anomia en la Educación Pública Argentina.", *Documento para la Discusión*, Buenos Aires, FLACSO, n° 8, 1993.

BRASLAVSKY C., KRAWCZYK N., *La escuela pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988.

BRASLAVSKY C., *La discriminación educativa en Argentina*, Grupo Buenos Aires, Editor Latinoamericano, 1985.

BRASLAVSKY C., y BIRGIN, A., ¿Quiénes enseñan hoy en Argentina?, en Tiramonti, G. et al., *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, Buenos Aires, Tesis/Norma, 1995.

CARRO S., NEUFELD M., PADAWER A., THISTED S., "Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana.", *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, FLACSO, año 7, n° 14, p. 60 a 66, 1996a.

CARRO S., PADAWER A., THISTED S., "El ajuste en las escuelas del Conurbano Bonaerense.", *Cuadernos de antropología social*, UBA, Facultad de Filosofía y Letras, n°9, 1996b.

CASSASSUS J. y MELLA O., *Estudio de seguimiento y evaluación de la Transformación Educativa en la Provincia de Buenos Aires*, UNESCO, Buenos Aires, 1998.

CIPPEC, *Los estados provinciales frente a las brechas socio-educativas. Una sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas*, Área de Política Educativa, 2004.

CRAVINO M. C., "Los asentamientos del Gran Buenos Aires. Reivindicaciones y contradicciones", en Neufeld, M.R. et al. (comp.), *Antropología social y política. Hegemonía y poder: un mundo en movimiento*, Eudeba, Buenos Aires, 1998.

DEL CUETO C., *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las nuevas clases medias*, Tesis de Maestría, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de General San Martín, 2003.

DELVAUX B., (2005, à paraître), « Régulation des interdépendances entre écoles : vers un modèle de la responsabilité collective ? », *Recherches sociologiques*, 2005/1.

DELVAUX B. y VAN ZANTEN A., *Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne*, Rapport de recherche, Cerisis-UCL et OSC-Sciences-Po, 2004.

- DIKER G. Y TERIGI F., *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós, Colección Cuestiones de Educación, 1997.
- DURU-BELLAT M., *Les inégalités sociales à l'école*, Paris, PUF : Education et Formation, 2002.
- DURU-BELLAT M., *Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire: l'éclairage de la recherche, ¿Quel est l'impact des politiques éducatives? Les apports de la recherche*, Comisión du Débat National sur l'Avenir de l'Ecole, Paris, 2004.
- DUSSEL I. y THISTED S., *La descentralización educativa: el caso del municipio de San Fernando, Provincia de Buenos Aires*, Serie de Documentos e informes de investigación. Programa Buenos Aires, Buenos Aires, FLACSO, 1995.
- FACCIOLO A. M. y DICHTER M. B., "Los barrios de loteo en el Gran Buenos Aires", *Boletín de Medio Ambiente y Urbanización*, n° 19, Año 5, Junio, 1987.
- FERNANDEZ M. A., LEMOS M. L., WIÑAR D., *La Argentina fragmentada. El caso de la educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.
- FILMUS D., *El pasaje de la primaria a la secundaria*, Buenos Aires, 1986.
- FILMUS D., KAPLAN C., MIRANDA A., MORAGUES M., *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*, Buenos Aires, Santillana, 2001.
- FISZBEIN A., *Institutions, Service Delivery and Social Exclusion : A case study of the Education Service in Buenos Aires*, World Bank, Human Development Department, 1999.
- GORGAL D. y LABAQUI J., *Delito y violencia en el AMBA: una propuesta de política*, Documento de Trabajo n° 8, Buenos Aires, Grupo Sophia, 2002.
- GRAFMEYER Y., *Sociologie urbaine*, Paris, Nathan Université, 1994.
- GRAVANO A. y GÚBER R., *Barrio sí, villa también. Dos estudios de antropología urbana sobre producción ideológica de la vida cotidiana*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.
- GRAVANO A., *Antropología de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*, Buenos Aires, FLACSO, Buenos Aires, 2001.
- HIRSCHBERG S. L., *Los consejos de escuela: Un estudio sobre las políticas educativas de convocatoria a participación en las escuelas medias del Conurbano Bonaerense*, Tesis de Maestría: Ciencias Sociales: Buenos Aires: FLACSO: 1999.
- INDEC, *¿Qué es el Gran Buenos Aires?*, Secretaría de Política Económica, Ministerio de Economía y Producción, 2003.
- INSTITUTO DE ESTUDIOS FISCALES (IEFE), *Radiografía Fiscal de la Provincia de Buenos Aires. 1ª Etapa: Indicadores de Gestión Fiscal Municipal*, Estudio n° 4, Buenos Aires, 2000.
- INSTITUTO PROVINCIAL DE LA VIVIENDA, *Villas y Asentamientos Precarios en el Conurbano*, IPV, Ministerio de Trabajo y Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires, 2002.

- KESSLER, G., *La experiencia fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2002.
- KRAWCZYK N., *Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios de Argentina.*, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales y Educación, Buenos Aires, FLACSO, 1984.
- LATTES A. E. y RECCHINI DE LATTES Z., "Auge y declinación de las migraciones en Buenos Aires", en JORRAT, J. R., SAUTU, R., *Después de Germani. Exploraciones sobre la estructura social de la Argentina*, Buenos Aires, Paidós, 1992.
- LOPEZ N. y TEDESCO C., *Las condiciones de la educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*, IIPE. Buenos Aires, 2002.
- MAROY C. (coord.), *Regulation and Inequalities in European Educational Systems*, GIRSEF, Louvain, 2004.
- MERKLEN D., "Organización comunitaria y práctica política. Las ocupaciones de tierras en el Conurbano de Buenos Aires", *Nueva Sociedad*, n° 149, mayo-junio, Venezuela, 1997.
- MEURET D., BROCCOLICHI S., DURU-BELLAT M., (1999), *Accroissement de l'autonomie des établissements, assouplissement de la carte scolaire : quelle réalité pour quels effets ?*, Rapport intermédiaire, IREDU-CNCRE, Dijon.
- MINUJIN A., *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*, Buenos Aires, UNICEF/LOSADA, 1992.
- OLMEDA J.C. y CARDINI A., "Provincia de Buenos Aires", *Informe Jursidiccional n° 4 Proyecto "Las Provincias Educativas"*. Estudio Comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 Provincias Argentinas, Buenos Aires, CIPPEC, 2003.
- OLMEDA J.C., *La política estatal de aportes a la educación privada*. Informe Preliminar de Investigación, Mimeo, Fundación Gobierno y Sociedad/C.E.D.I., 1998.
- OSZLAK O., *Merecer la ciudad. Los pobres y el derecho al espacio urbano*, Estudios CEDES, Buenos Aires, Editorial Humanitas, 1991.
- PIREZ P., *Buenos Aires Metropolitana*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994.
- POLIAK N., "Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada, en TIRAMONTI G. (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*, Manantial, Buenos Aires, 2004.
- POLIAK N., *Buenos Aires, ciudad fragmentada: la nueva configuración de la escuela media*, Informe de Investigación Programa de Becas CLACSO-Asdi para jóvenes investigadores, Mimeo, Buenos Aires, 2003.
- REDONDO P., *Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós, 2004.
- SVAMPA M., "Clases medias, cuestión social y nuevos marcos de sociabilidad", *Punto de Vista*, Buenos Aires, 2000, n° 76, p. 35.

SVAMPA M., *Los que ganaron*, Buenos Aires, Ed. Biblos, 2001.

TENTI FANFANI E., *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*, Buenos Aires, LOSADA, 1992.

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

TORRES H. "Cambios en la estructura socioespacial de Buenos Aires a partir de la década de 1940", en JORRAT, J.R., SAUTU, R., *Después de Germani. Exploraciones sobre la estructura social de la Argentina*, Buenos Aires, Paidós, 1992.

TORRES H., "Procesos recientes de fragmentación socioespacial en Buenos Aires: la suburbanización de las élites", *Mundo Urbano*, julio, n° 3, 2000.

TORRES H., "Evolución de los procesos de estructuración espacial urbana. El caso de Buenos Aires", *Desarrollo Económico*, vol. 15, n° 58, julio-septiembre, 1975.

TORRES H., *El mapa social de Buenos Aires (1940-1990)*, Buenos Aires, UBA, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Dirección de Investigaciones, Secretaría de Investigación y Postgrado, Serie Difusión 3, 1993.

VAN-ZANTEN A., *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001.

VAN ZANTEN A., VELEDA C., (2001), "Contextes locaux et stratégies scolaires : clivages et interactions entre classes populaires et classes moyennes dans la périphérie urbaine", *Questions éducatives*, n°20 : Ecole et logiques de marché, 57-87.

VELEDA C., *Mercados educativos y segregación social. Las clases medias y la elección de la escuela en el Conurbano Bonaerense*, Documento de Trabajo n°1, Área de Política Educativa, CIPPEC, 2003.

VELEDA C. y DEL CUETO, "Las clases medias y el sistema educativo argentino: percepciones y expectativas", *Education et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 14, 2004.

VITORES A. B., *Distancia entre la ley y las prácticas en la gestión de unidades educativas. La gestión participativa desde la perspectiva de los docentes y directores. El caso de un conjunto de unidades educativas de San Martín*, Tesis de Maestría en Gestión Educativa, Universidad Nacional de General San Martín, Escuela de Posgrado, 1999.

WYNARCZYK H., CONSTANTINO N. y MONTEIRA M., *Desarrollo humano y sociedad en cinco partidos del Conurbano Bonaerense*, Buenos Aires, UNSAM-Jorge Baudino Ediciones, 2003.