

**LA DISCRIMINACIÓN
EDUCATIVA
EN ARGENTINA**

Cecilia Braslavsky

DISC La
NAC MINACIÓN
EDU CATIVA
Cecilia Braslavsky

FLAC
latinoamericana
Editor Lat

RIMI/
ION
CATIVA

CECILIA BRASLAVSKY (1952-2005) fue una destacada pedagoga argentina –licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y doctora en Filosofía por la Universidad de Leipzig (Alemania)– que se desempeñó a partir de la transición de 1982-1984 en adelante como experta e investigadora en el área Educación de Flacso, la cual llegó a dirigir; y como titular de la cátedra de Historia General de la Educación en la UBA. En la gestión pública estuvo a cargo de la elaboración de los contenidos básicos comunes en tiempos de la implementación de la Ley Federal de Educación. Llegó a ocupar por concurso el cargo de directora de la Oficina Internacional de la Educación de la Unesco. Fue una intelectual crítica muy productiva: escribió, sola y en coautoría con otros colegas, numerosos trabajos publicados en libros o en informes. Se caracterizó por una militancia democrática en defensa de una escuela igualitaria en los diferentes ámbitos en los que intervino. Era hija de la gran educadora Berta Perelstein de Braslavsky.

La discriminación educativa en Argentina

La discriminación educativa en Argentina

CECILIA BRASLAVSKY

Prólogo colectivo

Felicitas Acosta

Inés Dussel

Silvina Gvirtz

Pablo Pineau

Margarita Poggi

Claudio Suasnábar

Guillermina Tiramonti

u: unipe
editorial
universitaria

La discriminación educativa en Argentina / Cecilia Braslavsky ; prólogo de Inés Dussel ... [et al.]. - 1a ed revisada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria, 2019.
168 p. ; 24 x 16 cm. - (Ideas en la educación argentina / Pulfer, Darío; . Materiales para el estudio de la realidad educativa)

ISBN 978-987-3805-39-4

1. Discriminación en la Educación. 2. Historia de la Educación. 3. Política Educacional.
I. Dussel, Inés, prolog. II. Título.
CDD 302.343

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Adrián Cannellotto
Rector

Carlos G.A. Rodríguez
Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
María Teresa D'Meza
Directora editorial

Inés Marini
Transcripción del texto

Natalia Ciucci
Diseño de cubierta

edit•ar, Lucila Schonfeld
Maquetación y coordinación de imprenta

Estudio ZkySky
Diseño de colección

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA
(serie Materiales para el estudio de la realidad educativa argentina)
Darío Pulfer
Director

Imagen de tapa: Collage de facsimilares de las ediciones anteriores de la obra.

CECILIA BRASLAVSKY
La discriminación educativa en Argentina
Ediciones anteriores: Flacso-GEL, 1985 y Miño y Dávila, 1994

De La discriminación educativa en Argentina
© Camila Cosse, 2010

Del Prólogo colectivo a la presente reedición
© Felicitas Acosta; © Inés Dussel; © Silvina Gvirtz; © Pablo Pineau; © Margarita Poggi;
© Claudio Suasnábar y © Guillermina Tiramonti

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2019
Paraguay 1255 - (C1057AAS) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
www.unipe.edu.ar

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

Todos los derechos reservados.

Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

ISBN 978-987-3805-39-4

Presentación de la colección

Ideas en la educación argentina

LA TAREA DE REEDITAR TEXTOS sobre educación argentina actualmente de difícil acceso, agotados o sin reediciones recientes, debe ser encarada como una tarea colectiva y plural. Queremos reinstalar estos textos en los análisis y debates para actualizar viejas preguntas, generar nuevos interrogantes y someter a la mirada crítica del presente el sentido de las ideas del pasado.

Cada libro reúne una obra o una selección de escritos del autor en cuestión, precedida por la presentación de un especialista contemporáneo acerca de la vida de ese autor y del contexto en el que produce su trabajo. Esta presentación delimita también algunas claves de las preocupaciones del autor, problematiza cuestiones puntuales de cada texto y ofrece una bibliografía actualizada del autor analizado.

La colección busca continuar la huella de los prolíficos trabajos de análisis, interpretación y reposición de tradiciones y autores que han venido produciéndose en los últimos años dentro de la pedagogía, para que las nuevas generaciones de docentes se inscriban en la rica genealogía simbólica argentina.

El interés de UNIPE: Editorial Universitaria es contribuir a la circulación de conocimiento y la difusión de las diversas tradiciones pedagógicas de nuestro país, favorecer la formación de una conciencia histórica abierta y dinámica que contribuya a pensar de otro modo los problemas y temas que se presentan como nudos críticos de nuestro sistema educativo cuando tenemos serios y renovados desafíos.

DARÍO PULFER
Director de la colección

Presentación de la serie

Materiales para el estudio de la realidad educativa argentina

EL CONJUNTO DE OBRAS QUE INTEGRAN ESTA SERIE, dentro de la colección Ideas en la educación argentina, tiene como característica común el lugar que estas ocupan entre los materiales producidos para contribuir al conocimiento del sistema educativo nacional.

Unas innovaron en las problemáticas y categorizaciones propuestas. Otras contribuyeron con matrices interpretativas que tuvieron largas repercusiones en el estudio de la educación de nuestro país. Algunas de ellas pasaron a ser consideradas «clásicas» o citas obligadas en los programas de estudio de la historia de la educación o en los espacios de aproximación crítica a la realidad educacional.

Se trata de libros publicados con posterioridad al año 1970, por hacer un corte discutible y arbitrario, componiendo el repertorio de ideas con los que aún hoy seguimos debatiendo en torno a tradiciones, formatos y prácticas pedagógicas.

Es una guía plural de textos imprescindibles para la formación de los profesores. En ellos se encuentran las claves de la historia, la enunciación de las problemáticas irresueltas y la identificación de las tendencias que configuran nuestra educación.

Resulta necesaria su publicación porque los sellos editoriales que les dieron origen dejaron de existir o dejaron de reeditar estos materiales que siguen utilizándose en las aulas de los estudios superiores.

De manera adicional constituyen un reconocimiento a especialistas de nuestro campo educacional que aportaron su mirada crítica y comprometida con la transformación de la educación.

La publicación impresa junto con la disponibilidad en el sitio de UNIPE: Editorial Universitaria buscan facilitar el acceso a materiales fundamentales para los procesos de formación y revitalización del debate educativo.

D.P.

Índice

PRÓLOGO COLECTIVO A LA PRESENTE REEDICIÓN DE LA DISCRIMINACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA	13
--	-----------

LA DISCRIMINACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA

PRESENTACIÓN	33
---------------------------	-----------

INTRODUCCIÓN

Hacia la comprensión de la función social de los sistemas educativos	35
---	----

CAPÍTULO I

La diferenciación en el nivel primario del sistema educativo argentino	51
---	----

CAPÍTULO II

La selectividad social de diferentes escuelas primarias	63
---	----

CAPÍTULO III

La historia de los escolares en un sistema educativo segmentado	73
--	----

CAPÍTULO IV

Aspiraciones y motivaciones vinculadas a la continuación de estudios de nivel secundario	85
---	----

CAPÍTULO V

Un aspecto de la segmentación del nivel secundario: los requisitos de admisión a distintos colegios	103
--	-----

CAPÍTULO VI

La compra de la mercancía educación: información, inscripción y preparación para el ingreso a un colegio secundario	113
---	-----

CAPÍTULO VII

Exclusión y acceso diferenciado al nivel secundario	123
---	-----

CONCLUSIONES	141
---------------------------	-----

APÉNDICE	151
-----------------------	-----

Documento de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina. Ingreso en primer año de enseñanza media	151
--	-----

Resolución N° 2414/84 del Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina	155
---	-----

BIBLIOGRAFÍA CITADA	159
----------------------------------	-----

Prólogo colectivo

LA CONTEMPORANEIDAD DE LA DISCRIMINACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA, DE CECILIA BRASLAVSKY

Felicitas Acosta

A fines del año 1999 el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE Unesco Buenos Aires) realizó uno de sus primeros seminarios bajo el título «La educación secundaria: cambio o inmutabilidad». Una de las organizadoras de ese evento e impulsora de su título fue Cecilia Braslavsky. Quien escribe este texto era en ese momento asistente de investigación de Cecilia y colaboró en uno de los textos que ella presentó en dicho seminario sobre los procesos de transformación de la educación secundaria en América Latina. El intercambio realizado en torno de la producción de ese texto de Cecilia fue, sin duda, un insumo para interrogantes propios que luego se plasmarían en proyectos de tesis e investigación.

En retrospectiva, pueden destacarse dos: por un lado, el problema del cambio en la escuela secundaria o, más bien, ¿de dónde viene la idea de inmutabilidad de una institución que parecería destinada al fracaso?; por otro lado, la necesidad de mirar más allá de la experiencia local para intentar comprender el isomorfismo pedagógico de buena parte de las políticas de esos años destinadas a dicha escuela: ¿es solo el contexto (por ejemplo, «los noventa») lo que está detrás de ese isomorfismo?, ¿qué otros elementos pueden ser pensados como causas comunes frente a respuestas políticas parecidas?

Buena parte de estos interrogantes tenía su origen en una etapa anterior en la producción de conocimiento sobre la escuela secundaria de la que Cecilia Braslavsky también fue responsable: el Programa Nacional de la Enseñanza Media (PNEM) del Área de Educación de la Flacso y uno de sus productos más relevantes, *La discriminación educativa en Argentina*. La obra sistematiza y analiza los resultados correspondientes al proyecto de investigación del mencionado programa sobre el pasaje del nivel primario al nivel secundario. Una versión preliminar apareció como documento de trabajo en 1984 bajo el título «La función social del sistema de educación formal».

El foco del libro está puesto en las funciones sociales de los sistemas educativos y las características estructurales de segmentación, desarticulación y subsidiarización de dichos sistemas (en las que la escuela secundaria ocupaba un lugar

preponderante) como origen de los circuitos educativos en el sistema argentino y la consecuente discriminación en la distribución de los saberes.

Sin embargo, hacia fines de la década de 1990, el problema universal (tal como está definido en *La discriminación educativa en Argentina*) no estaba planteado en términos de funciones sociales y efectos de los sistemas educativos (por su propia lógica interna), sino más bien en la relación con el contexto. Decía Braslavsky en *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* «que en el contexto actual existe mucho más cambio que inmutabilidad, y que esos cambios requieren que se encaren profundos procesos de innovación y de reforma en la educación secundaria» (Braslavsky, 2001: 468). Y proponía para ello una revisión de los antecedentes de los procesos de reforma (y sus efectos sobre las instituciones y los actores) así como una renovación de las categorías para diagnosticar los problemas micro.

Más allá de cambios producto del paso del tiempo, es posible destacar en la obra de Braslavsky una perspectiva para la construcción de la escolarización como objeto de estudio. El libro *La discriminación educativa en Argentina* constituye quizá el capítulo «Escuela secundaria» de dicho objeto.

Tres elementos se destacan en esta perspectiva. Un primer elemento es la consideración de la dimensión histórica. Interesa aquí el uso que se hace del tiempo histórico, un uso más relacionado con el concepto historiográfico referido a la duración. Como señala Braslavsky en su trabajo sobre el cambio o inmutabilidad de la escuela secundaria (2001), los sistemas escolares son producto de largos procesos de sedimentación institucional: una conjunción de herencias e invenciones que comienza en el siglo XI, cobra forma entre los siglos XV y XVI y se estabiliza entre los siglos XVIII, XIX y mediados del XX. Es claro que esto no quiere decir que para comprender la escuela haya que remontarse a las escuelas catedráticas y a los colegios humanistas pero sí adoptar el uso de categorías que reflejen este proceso de herencia (Acosta, 2015). Si bien Braslavsky no escribió una historia de la educación de la escuela secundaria ni una historia de la educación en general, sí es posible apreciar en su trabajo que este era para ella un punto de partida.

El segundo elemento es la dimensión sistémica. Esta se volvió más fuerte en la última parte de su obra sobre la escuela secundaria pero estuvo sin dudas en el momento de concebir *La discriminación educativa en Argentina*. ¿Por qué considerar la dimensión sistémica en el momento de pensar la escuela secundaria? Ubicar la escuela secundaria como objeto de estudio en el marco del sistema educativo habilita explicaciones dinámicas sobre su funcionamiento (es decir, como parte de procesos de escolarización –la cuestión de las trayectorias–, en relación con las demandas y vacancias de otros niveles educativos y sus instituciones, en articulación, o sin ella, con esas instituciones y niveles).

Abundan los ejemplos sobre este elemento a lo largo del libro que aquí se comenta. Uno de los aspectos más notables, sobre todo por su escasa recuperación en la bibliografía contemporánea, es la detección con evidencia empírica de lo que la autora llama la segmentación y desarticulación del sistema educativo argentino, fenómenos que desde su perspectiva van de la mano. Algunos ejemplos textuales:

El sistema educativo argentino está sin duda alguna fuertemente segmentado [...] el proceso de segmentación escolar se inició en realidad en el preescolar y se continuó a través de una serie de episodios (pp. 66 y 73).

El detonante dentro del sistema educativo son los mecanismos de ingreso que generan los órganos de gobierno y los establecimientos de nivel secundario. Pero la escuela primaria –y a esto se quiso apuntar– responde de manera funcional (p. 122).

El acceso o no acceso de los adolescentes de los sectores populares urbanos al nivel secundario está fuertemente condicionado por el segmento del sistema de educación primaria del que se egresa (p. 124).

Por lo tanto, el resultado del proceso de pasaje no es solo el acceso o no al nivel secundario sino el acceso diferenciado a sus distintos segmentos (p. 128).

La selección meritocrática que efectivamente opera dentro de un mismo circuito educativo no alcanza a controlar los efectos de la selección social que genera la desigualdad entre circuitos. Si bien escuela y maestro discriminan poco, el sistema educativo segmentado y desarticulado sí lo hace, sirviéndose para ello de dos tipos de mecanismos: los específicos y los generales. Entre los específicos están los múltiples momentos claves, por ejemplo el proceso de pasaje del nivel primario al secundario, y entre los generales, la operación de los resortes del mercado, que sirven para que algunos compren elementos para realizar mejor ese proceso de pasaje y otros no puedan hacerlo (pp. 139-140).

Un tercer elemento es el del uso de la comparación en dos sentidos: como una forma de ubicar el problema en el plano local y como recurso para la construcción de categorías analíticas. El libro *La discriminación educativa en Argentina* re-toma categorías globales en lo que hace al desarrollo de los sistemas educativos, como las de monopolio de la educación (de Robert Alt) o unidad y diferenciación (revisadas a través de la obra de Raymond Boudon). Luego avanza sobre la información empírica para dar cuenta de los procesos de segmentación y desarticulación a través de creaciones originales como las categorías de «momentos claves» para el acceso a niveles y segmentos del sistema educativo o procesos de «diferenciación institucional». En suma, la recurrencia, a lo largo del libro, a las tablas de doble entrada dio lugar a una nueva síntesis analítica.

Para concluir, la perdurabilidad de *La discriminación educativa en Argentina* no se explica solamente por sus contribuciones a la comprensión del objeto escuela secundaria, más bien ofrece una perspectiva de análisis que destaca por su contemporaneidad.

Bibliografía citada

Acosta, Felicitas

- 2015 «La escuela secundaria argentina como objeto de investigación: entre modelos globales y prácticas locales de escolarización», en Pinkasz, Daniel (comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. Ponencias presentadas en la I Reunión científica realizada los días 21 y 22 de mayo de 2013 en la sede de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Flacso, pp. 13-33.

Braslavsky, Cecilia

- 1985 *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, Flacso-GEL.
- 2001 «La educación secundaria en Europa y América Latina. Síntesis de un diálogo compartido», en Braslavsky, C. (org.), *La educación secundaria. ¿Cambio e inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires, Santillana, pp. 467-487.

SOBRE LA DISCRIMINACIÓN EDUCATIVA, DE CECILIA BRASLAVSKY

Inés Dussel

En memoria de Sandra y Rubén, de la Escuela 46 de Moreno,
dos dolores más de la desigualdad educativa.

Es difícil separar en mi memoria la primera lectura del libro *La discriminación educativa en Argentina* de mi relación con su autora, quien fue un referente intelectual central en mi formación. No recuerdo cuándo fue esa primera lectura, pero estoy casi segura de que tuvo lugar cuando cursaba, o poco después de haberlo hecho, la materia que dictaba Cecilia Braslavsky en la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires, Historia General de la Educación, en el segundo semestre de 1985.

Guardo todavía la primera edición del libro, de febrero de 1985, realizada en conjunto por Flacso y el Grupo Editor Latinoamericano. Es un raro ejercicio de memoria volver a leer mis subrayados y anotaciones de la época en que era estudiante de Ciencias de la Educación de la UBA. Una primera cuestión que me llama la atención es que casi todas mis marcas se concentran en la introducción; hay anotaciones en lápiz destacando párrafos a lo largo del libro, pero ningún otro capítulo tiene tanta intensidad de intervenciones sobre el texto como la primera parte. Lo que destaqué en aquel entonces era la discusión entre las visiones optimistas de la educación (incluyendo las liberales, a las que no se les llamaba así) y las pesimistas (los teóricos de la reproducción); también me detuve en el argumento de que la crisis de cada sistema educativo nacional tiene características específicas que se articulan a sus crisis económicas y políticas. El libro «alerta con-

tra el trasplante de tecnologías, estructuras u otro tipo de innovaciones» (p. 38, *infra*), una afirmación que me sigue pareciendo destacable frente a los neo-institucionalistas que creen ver sistemas cada vez más homólogos. Pero sin duda los apartados que más me entusiasmaron fueron los que discuten las nociones de unidad y diferenciación (que recogía términos que Braslavsky había explicitado en un artículo de la *Revista Argentina de Educación* de 1982) y la segmentación y desarticulación de los sistemas educativos. Esos están llenos de resaltados en rosa, rayas en birome y en lápiz negro, cruces y algunas pocas notas al margen.

La hipótesis del monopolio de la educación (pp. 18 y 19)* es la única que mereció de mi parte resaltador rosa y birome: fue una idea que me acompañó durante varios años, hasta que, con otras lecturas (sobre todo Foucault y Popkewitz), empecé a ver esos procesos de forma más compleja, discutiendo si lo que se monopoliza como bien cultural valioso permanece estable y neutral en las luchas o si (como pienso ahora) lleva también inscriptas las marcas de la exclusión y la dominación. Otro párrafo de la página 19,** resaltado en rosa acompañado por lápiz negro, visibiliza los mecanismos monetarios en las escuelas públicas como la cooperadora, el apoyo escolar, la preparación privada de exámenes para ingresar a ciertas escuelas públicas, que dan ventaja a ciertos sectores sobre otros. Esa atención a los espacios y operaciones múltiples en que se produce la segmentación escolar, y al interjuego de dinámicas generales y estrategias o prácticas familiares, muestra una sensibilidad antropológica en la mirada generalmente sociológica de Cecilia Braslavsky, tal vez influida por Graciela Batallán o por sus visitas al DIE de México, como ella misma lo escribió años después. En esa introducción hice muchos otros destacados, incluso párrafos enteros, que van todos en la misma línea de detenerme en las formas de la desigualdad educativa.

Mis notas (tres) son muy breves discusiones con el texto, que lo critican y hasta cierto punto se enojan porque no sigue las categorías marxistas. En la página 12,*** la afirmación de que la educación «contribuye a estamentalizar a la población» y «a legitimar la estamentalización a través de la distribución y creación de ideologías», está acompañada por una nota: «estamentos y no clases». Recuerdo el enojo, ni el primero ni el último, que me provocaban esos eufemismos de Cecilia, quizás vinculados a cómo procesó su formación en la República Democrática Alemana, con los que no me reconciliaban sus tímidos guiños a la visión althusseriana de la ideología ni su referencia, en un capítulo posterior, a la mercantilización de la educación y sus efectos desigualadores. En la misma línea de reclamarle *más marxismo* va otra anotación, esta vez sobre los mecanismos que permiten comprar el acceso a la educación: «¿quiénes?, ¿por qué no [hablar de] capital?». Otras marcas breves ponían signos de pregunta, o comentarios irónicos («¿éno??») en párrafos similares.

Un elemento que en su momento no subrayé y que hoy cobra otra relevancia es la cuestión de género. El libro muestra que las mujeres tienen más éxito escolar que los varones, lo que lleva a Braslavsky a concluir que «las escuelas no dis-

* De la edición de 1985 mencionada por Dussel. [N. de E.]

** Ídem.

*** Ídem.

criminan desfavorablemente a las mujeres» (p. 70).^{*} Pero el texto mantiene el silencio sobre la exclusión temprana de los varones de sectores populares, algo que era bastante evidente en sus cuadros. Esa reducción de la desigualdad al origen socioeconómico (entendido como ocupación y educación de los padres) es un rasgo de época; huelga decir que el género se pensaba, en línea con el segundo feminismo, como acceso de las mujeres, y no de la forma plural y fluida en que se lo piensa hoy. El ejercicio actual es volver a mirar esos datos con nuevas preguntas.

En perspectiva, considero que el libro tuvo la gran virtud de ofrecer una serie de hipótesis contundentes basadas en investigaciones sobre las funciones sociales de las escuelas argentinas. Recuerdo que su título fue criticado por antropólogos por generalizar sus hallazgos a *todas* las escuelas; pero es justamente su ambición intelectual de ofrecer una lectura de conjunto, de mirar integralmente a escuelas primarias y secundarias de distintos sectores sociales, lo que hace al libro más perdurable e interesante. La otra gran virtud fue la de fijar una agenda sobre la educación, en un momento en que la Argentina salía de la dictadura militar. El libro se proponía intervenir sobre las políticas educativas, alertando acerca de que no alcanzaba con abolir los exámenes de ingreso si no se atacaban simultáneamente otros mecanismos y formas de la desigualdad, muchas veces apropiadas por las familias y convertidas en sentido común sobre el acceso y el éxito escolares.

Antes de cerrar estas notas sobre el clima de época en el que se produjo y leyó el libro, cito una frase de Alan Pauls sobre la lectura, que creo que le habría gustado mucho a Cecilia:

Como si leer bien fuera acertar. Supongamos que sí, pero ¿acertar a qué? ¿En el centro de qué blanco dan las lecturas que se jactan de poner la bala donde ponen el ojo? No en el del sentido, en todo caso, en la medida en que el sentido nunca es un punto quieto —la presa que una mira telescópica congela por el mero hecho de apuntarle— sino un rastro o una sombra, algo que no existe *antes*, ni siquiera en el antes del deseo del cazador, algo que nace y se hace y deshace en el encuentro entre un texto y un deseo de leer (Pauls, 2018: 13, destacado del autor).

Había en la prosa de Cecilia, y también en su actividad como docente, un impulso que alimentaba permanentemente ese encuentro y que habilitaba la crítica, el comentario y el reajuste de argumentos. El sentido de *La discriminación educativa* no es un punto quieto sino, como dice Pauls, un rastro que nace y se deshace con cada nueva lectura. La reedición del libro y su encuentro con nuevas generaciones de estudiantes y docentes van a generar otros sentidos, que permitirán releer la historia reciente y también este presente que todavía sufre los efectos de desigualdades viejas y nuevas en la educación argentina.

^{*} Ídem.

Bibliografía citada

Pauls, Alan

2018 *Trance: un glosario*, Buenos Aires, Ampersand.

NI RETORNISTA NI MESIÁNICA

Silvina Gvirtz

En 1985 Cecilia Braslavsky publica *La discriminación educativa en Argentina*. Este libro es el resultado de las investigaciones realizadas por la autora entre 1983 y 1984, y contribuyó a generar un cambio de paradigma en las investigaciones en materia educativa en nuestro país. Allí, Cecilia se ocupó de presentar, por primera vez, evidencia empírica que diera cuenta de la segmentación y desarticulación del sistema educativo argentino, una problemática fundamental y que aún posee una enorme vigencia.

Además de llevar adelante una recolección minuciosa de datos, la autora utilizó categorías teóricas si no ausentes, por lo menos poco utilizadas hasta aquel entonces entre los educadores. Si bien existen algunos antecedentes de esta línea, como el mentado *Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982* (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983), estos en general son escasos. Concebir las diferencias entre escuelas por el nivel socioeconómico en el que se encontraban insertas resultaba ser una perspectiva de estudio muy diferente. Hasta ese momento, la universidad de la dictadura explicaba que las diferencias entre la enseñanza y el aprendizaje se producían más bien por los cambios generacionales, desconociendo la incidencia de los niveles de ingreso en la educación.

La investigación parte del proceso de pasaje del nivel primario al medio, concebido como un momento clave que actúa en la orientación del tránsito de la población escolar por el sistema de educación formal. Su autora reflexionó sobre los factores que influyen en este pasaje y que entendía determinantes en el fracaso escolar, siguiendo la clasificación propuesta por Tedesco (1983), entre factores endógenos y exógenos. El estudio de los primeros, es decir, de los factores situados dentro del sistema educativo, presentó una enorme relevancia para el diseño de políticas educativas asertivas. Por ejemplo, Cecilia descubrió que la jornada completa aparecía en todas las escuelas privadas analizadas, pero apenas en una pública. Sumado a esto, una de las escuelas públicas del corpus de análisis para aquel entonces solo contaba con dos horas diarias de clase por grado, es decir, era de jornada reducida. ¿Qué posibilidad de obtener iguales resultados educativos tiene un alumno que asiste a jornada reducida frente a uno que asiste a jornada completa? Otro de los indicadores que analiza Braslavsky es la asistencia de los niños al jardín de infantes. Mientras que en las escuelas más pobres o carenciadas la asistencia se encontraba entre el 40 y el 70%, la asistencia al nivel inicial de los niños que asistían a escuelas privadas era del 100%.

En aquel momento, estas afirmaciones resultaron revolucionarias, y si bien hoy parecerían obvias, aún tienen una enorme vigencia. Los sectores sociales pudientes poseen beneficios diferenciales en las escuelas a las que asisten respecto de los menos pudientes. O, en palabras de la autora, «la segmentación del sistema educativo argentino cristaliza la provisión de mejores condiciones para el cumplimiento de la primera función –distribución de conocimientos, habilidades y pautas de socialización para la participación en su propio beneficio– a algunos sectores más que a otros» (p. 146).

La discriminación educativa en Argentina es un texto pesimista en su diagnóstico pero que expresa optimismo en sus propuestas. El libro presenta un escenario para que los nuevos actores políticos puedan mejorar los problemas planteados en él. Reconoce la crisis, pero considera inconducentes tanto una postura retornista, que implicaría volver al sistema educativo de fines del siglo XIX, como el mesianismo, que apunta a destruir lo que hay y comenzar a construir desde cero. En las conclusiones señala la importancia del Estado para la conformación de un sistema educativo democrático que no discrimine –este optimismo era necesario en estos primeros años tan difíciles de la transición democrática– y expone lineamientos interesantes para la política educativa en aquel momento.

No deseo concluir sin señalar que este libro estructuró el modo de pensar los sistemas educativos de varias generaciones y nos dejó planteados desafíos por los cuales aún hoy seguimos luchando: la extensión de la jornada escolar, la presencia de docentes con mayor antigüedad en escuelas vulnerables, la necesidad de asistencia al jardín de infantes y la necesidad de trabajar con datos a la hora de hacer diagnósticos precisos. Continúa siendo una lectura fundamental para todos aquellos que quieran comprender y mejorar el sistema educativo actual.

Bibliografía citada

Tedesco, Juan Carlos

1983 «Modelo pedagógico y fracaso escolar», en *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, n° 21, diciembre.

Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo

1983 *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, Flacso-GEL.

UNA LECTURA GENERACIONAL EN EL CONTEXTO DE LA RECUPERACIÓN DEMOCRÁTICA

Pablo Pineau

Empezaré con una presentación clásica. *La discriminación educativa en Argentina* es uno de los más importantes productos de las investigaciones llevadas a cabo en la década de 1980 por el Programa Nacional de Enseñanza Media (PNEM), del Área Educación de Flacso (Buenos Aires), con la participación en un primer momento, y luego bajo la dirección, de su autora, Cecilia Braslavsky.

En su armado, es destacable la impronta del marxismo alemán, debido en gran parte a la formación doctoral de la autora en la República Democrática Alemana. Pedagogos como Robert Alt y su concepto «monopolio de la educación» están presentes en forma constante en la obra. A esto, se suman las contribuciones de las llamadas «teorías críticas de la educación», también de cuño marxista (los escritos de Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis), que en ese período circulaban profusamente por los espacios intelectuales latinoamericanos cercanos a posiciones progresistas y democratizadoras.

Uno de sus mayores aportes fue incorporar al debate pedagógico argentino categorías de gran potencia por entonces y posteriormente, tales como «unidad y diferenciación de los sistemas educativos», segmentación «horizontal y vertical», «circuitos educativos», «saberes socialmente válidos», «vaciamiento de contenidos», «compra de la mercancía educación», etc.

A su vez, cuenta con una rigurosa investigación empírica de corte sociológico, que partía de la denuncia de la falta de datos confiables sobre el sistema educativo por el desmantelamiento de las oficinas estatales responsables de tal fin. Este trabajo «científico» (al decir de su autora) de búsqueda y construcción de información es lo que permite ver la obra no como una aplicación al caso nacional de las «grandes teorías explicativas» generadas en los espacios centrales, sino como una forma original de producción de conocimiento local para el armado de interpretaciones originales en el diseño de políticas concretas.

Dado que uno de sus objetivos principales era identificar los efectos de la última dictadura cívico-militar, más que hacer hincapié en sus acciones represivas «clásicas» (prohibiciones, cesantías, censuras, etc.), lo hizo en el quiebre de la función social del sistema educativo en la distribución equitativa de saberes socialmente válidos. Por eso, identifica como su consecuencia más traumática la profundización de la diferenciación interna del sistema educativo mediante la creación de circuitos segmentados de distribución del «bien social educación» – como lo llama en este trabajo – de acuerdo a los grupos sociales atendidos, y su conversión en mercancía para ser adquirida en el mercado.

Pero una obra no se compone solo de su propuesta, sino también de su lectura. Esto se amplía, además, cuando se trata de un clásico como es este caso. *La discriminación educativa en Argentina* fue un libro central para los educadores que empezamos nuestra formación en la década de 1980. La investigación que le dio origen se nos presentaba a la vez tanto como una obra que nos permitía comprender los temas que nos inquietaban cuanto como un ejemplo para nuestras

producciones a futuro. Alimentaba nuestras ganas de una formación intelectual que nos volviera capaces de *investigar la realidad y proponer soluciones* en un país que tomaba nuevos y más interesantes rumbos. Fue el puntapié de un gran semillero que quería pensar la educación en nuestro país con renovadas categorías y metodologías.

En una formación superior que se volvía masiva –entre otros motivos, por la supresión de los exámenes de ingreso, a la que la obra de Cecilia Braslavsky contribuyó–, los jóvenes de entonces nos acercábamos a los maestros para que nos enseñaran a pensar qué era eso que tanto se había anhelado y al final logrado: la democracia, base incuestionable de la salud, de la educación y de otros derechos sociales.

Uno de los debates principales de tal coyuntura se refería a lo que luego se conceptualizaría teóricamente como un «significante vacío»: lo *democrático* lograba un consenso absoluto sobre su necesidad social, pero no sobre su significado compartido. El horror dictatorial aglutinaba en él a todos los que se le oponían, a la vez que la situación convocaba a discutir cuáles podían ser mejores contenidos y concepciones.

En esa querella, ya desde el título de la obra Cecilia Braslavsky acercaba una nueva concepción al campo pedagógico. Para su autora, en educación, lo contrario a la democracia era la discriminación, una marca del sistema educativo presente desde sus orígenes que se había profundizado en la última dictadura. Confrontando y superando los abordajes tecnocráticos contemporáneos que se limitaban a la oposición democracia-autoritarismo, su abordaje crítico sumaba los procesos de distribución y monopolización de la educación. De esta forma, recuperaba y reactualizaba las mejores tradiciones de debate pedagógico con hondas raíces en la izquierda ilustrada que había conocido en su casa natal, y establecía algunas de las pautas que guiaron su andar futuro.

En los años siguientes, Cecilia Braslavsky fue una luchadora incansable por una distribución igualitaria del «bien social educación» en cuanto forma de democratización social. Fue muy genuina en esa empresa, aun cuando posteriormente adoptó posiciones criticables y criticadas. A esos cuestionamientos nos sumamos oportunamente muchos de esos jóvenes en formación en los ochenta, quienes jamás dejamos de reconocer que no los podríamos haber hecho sin su impronta primaria. Con toda probabilidad, esa marca sea la mayor deuda que tengamos con una obra que tempranamente nos impuso el imperativo de «la rigurosidad», nos enseñó a desconfiar de las explicaciones totalizadoras y exportables, y nos ayudó a soñar y a seguir soñando con la generación de una educación que para ser democrática debe ser justa e igualadora.

**LA DISCRIMINACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA,
DE CECILIA BRASLAVSKY, PRIMERA LECTURA
Y RELECTURA ACTUAL**

Margarita Poggi

Me resulta imposible valorar mi primera lectura de *La discriminación educativa en Argentina* de Cecilia Braslavsky sin la perspectiva que ofrece el momento histórico en el que fue originalmente publicado. Fue a mediados de los años ochenta, en el marco de la continuidad de mi formación, luego del grado en la UBA y de los primeros trabajos que realicé en Flacso Argentina. La lectura de este texto en ese período, cuando aún era muy joven, está para mí indisolublemente asociada con la recuperación de la democracia en el país.

Entonces se abrió el acceso a lecturas y autores que habían estado ausentes o habían sido escasamente abordados, para muchos de nosotros, en la formación previa. Tal vez a generaciones más jóvenes, que felizmente no han vivido en los períodos autoritarios, estas líneas puedan resultarles extrañas, ya que tales lecturas se incorporaron desde ese momento en las carreras de educación. Se trataba de abordar en detalle las teorías de la reproducción, las teorías críticas, para pensar el funcionamiento de los sistemas educativos, no solo definidos desde aspectos formales, sino a partir de distintos mecanismos —explícitos algunos; informales, muchos de ellos; ocultos aún, casi todos—. Estos estaban ausentes en los análisis de entonces, por la ausencia de investigación previa que proveyera evidencia empírica sobre el sistema educativo durante la etapa que concluía en diciembre de 1983, como la que sí aportó el estudio que dio origen a *La discriminación educativa en Argentina*.

La dictadura se caracterizó —en relación con la educación primaria y secundaria, aunque no solo en ella— por el cercenamiento o censura de contenidos y la renuncia a transmitir ciertas capacidades y habilidades, todo lo cual podía constatare en diversas regulaciones y prácticas vinculadas con el conocimiento que se distribuía en la educación primaria y secundaria, como lo eran los diseños curriculares y los enfoques que estos proponían. En la educación secundaria, muchos de los contenidos de los programas de las distintas modalidades habían sido elaborados en 1957, en otro gobierno de facto, y estaban lejos de incorporar nuevos aportes.

Otra cuestión caracterizaba ese período: la presencia de una fuerte visión selectiva respecto de la educación secundaria, la cual estaba pensada, en la mayor parte de sus modalidades, para una población seleccionada de antemano en el momento del ingreso al nivel. No obstante, la matrícula no dejaba de expandirse, aunque con ritmos cambiantes, tal vez por la convicción de las familias respecto de la importancia de este nivel en la educación de sus hijos.

La etapa democrática inaugura cambios auspiciosos. Por una parte, el movimiento de reforma curricular iniciado en la década de 1980 hace que más de la mitad de las jurisdicciones elaborara nuevos diseños curriculares, fundamentalmente para la educación primaria. Más tarde se acordaron nuevos marcos curriculares (CBC y NAP) de carácter nacional, diseños y políticas de desarrollo

curricular contruidos de forma variada en las diferentes provincias. Más allá de matices y controversias, sin duda hace ya algunas décadas que en el país se encuentran normativas curriculares que han actualizado los contenidos de diferentes áreas y disciplinas, así como sus estrategias y enfoques de enseñanza.

Por otra parte, a partir de ese momento, comienzan a tener lugar distintos procesos de cambio en la educación secundaria a la luz de hallazgos y decisiones políticas, que también se van sucediendo por iniciativas de distintos gobiernos, entre los cuales la supresión del examen de ingreso, algunas experiencias de rediseño institucional y curricular del nivel y la promoción de mecanismos participativos para los estudiantes fueron solo el puntapié inicial.

En este marco, *La discriminación educativa en Argentina* aportó evidencia sobre distintos aspectos importantes para comprender el funcionamiento de la educación formal, a partir del análisis de diversos mecanismos de diferenciación claramente antidemocráticos, enmarcados en el examen de las tendencias hacia la unidad o diferenciación del sistema educativo, tanto dentro de un mismo nivel como entre los niveles que lo integran.

Así, sin ánimo de sintetizar todos los valiosos hallazgos señalados en el texto, este ofreció evidencia relevante para sustentar cómo podían entenderse la segmentación y la desarticulación del sistema educativo de nuestro país. Se analizaron tanto su organización en «circuitos diferentes que han cristalizado como segmentos educativos» (p. 144), en una variedad aún insuficientemente analizada hacia la fecha de la publicación, como la reproducción de organismos de conducción que no pueden «ofrecer modos de operar que articulen, por ejemplo, un nivel del sistema educativo al siguiente» (ibíd.). En ese momento, se trataba de resaltar las características de un sistema que no es tal, sino que se definía por subniveles desarticulados. Es más, cabe preguntarse cuántos de estos mecanismos y procesos subsisten aún hoy en día en nuestro sistema educativo.

Además, se afirmaba que la preponderancia de las funciones estamentalizadoras y legitimadoras del sistema educativo impedía que los conocimientos, habilidades y pautas de socialización fueran distribuidos de tal modo que se garantizara una participación más igualitaria de los sectores sociales.

Distintas y variadas pueden ser las relecturas de la investigación a más de treinta años de su publicación inicial. En ocasión de una nueva edición, cabe resaltar, desde mi perspectiva, algunos de sus valores, especialmente para las nuevas generaciones de educadores que están en proceso de formación en la actualidad.

Por un lado, puede destacarse la importancia de un estudio que, en ese momento, se propuso combinar metodologías cuantitativas y cualitativas y se realizó en una escala infrecuente para la época en que se produjo, con los límites que los recursos y tecnologías disponibles planteaban, tanto para la recolección como para el procesamiento y análisis de la información.

Por otro lado, de algún modo, el trabajo resultó anticipatorio de temas que, en años posteriores, serían objeto de múltiples investigaciones: el análisis de factores endógenos y exógenos de los sistemas educativos y, principalmente, sus relaciones, a lo que se suma lo que hoy denominaríamos un estudio de trayectorias escolares en distintos grupos poblacionales.

Asimismo, la valoración de la palabra de los docentes, los padres y estudiantes, a partir del protagonismo de sus voces, permitía rastrear opiniones, repre-

sentaciones y aspiraciones sobre procesos educativos hasta el momento velados, tanto para analistas como para actores clave del sistema educativo argentino.

Por último, puede subrayarse también la intención de producir una investigación socio- y político-educativa, según se caracteriza en el mismo texto, con el propósito de incidir en las políticas públicas. Más allá del impacto que en este sentido haya tenido, *La discriminación educativa en Argentina* marcó un tiempo en el cual el compromiso de la investigación con el cambio estaba explícitamente formulado, tanto en su enfoque conceptual y en su diseño cuanto en los procesos y resultados que permitió revelar.

APRENDER DE LOS CLÁSICOS

Claudio Suasnábar

Los clásicos son producto de la investigación a los que se les concede un rango privilegiado frente a las investigaciones contemporáneas del mismo campo. El concepto de rango privilegiado significa que los científicos contemporáneos dedicados a esa disciplina creen que entendiendo dichas obras anteriores pueden aprender de su campo tanto como puedan aprender de la obra de sus propios contemporáneos (Alexander, 1987).

El libro *La discriminación educativa en Argentina* de Cecilia Braslavsky constituye en la actualidad un verdadero clásico que ciertamente inaugura lo que podríamos denominar los *nuevos clásicos*, para diferenciarlos de aquellos trabajos producidos y consagrados hasta la primera mitad del siglo XX. En este sentido, y como señala Jeffrey Alexander en el fragmento inicial, el rango privilegiado de este libro publicado en 1985 se manifiesta en por lo menos tres cuestiones que justifican la condición de clásico del pensamiento educativo contemporáneo.

En primer lugar, *La discriminación educativa en Argentina* es un texto central para entender el proceso de reconfiguración del campo académico de la educación en nuestro país en la posdictadura y los primeros años de la transición democrática. Como hemos analizado en Suasnábar (2013), este proceso se inicia a comienzos de los ochenta en el marco de la apertura política posterior a la guerra en las Islas Malvinas. Esta nueva coyuntura permitirá no solo la emergencia y mayor visibilidad de un conjunto de experiencias de disidencia intelectual (revistas político-culturales, grupos de estudio y centros de investigación), sino también posibilitó que comenzaran a cruzarse y articularse las viejas formaciones intelectuales del campo educativo provenientes de los años sesenta y setenta, y las nuevas formaciones que nuclearán segmentos del exilio intelectual interno y externo como también de distintas generaciones. De tal manera, la creación del Área de Educación en la Flacso resulta imposible de desligar de las figuras de Juan Carlos Tedesco y Cecilia Braslavsky, quienes en sus respectivas trayectorias académicas expresarán no solo generaciones diferentes sino también concepciones

teóricas que convergerán en un nuevo paradigma socioeducativo cuyos primeros productos serán los libros *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982* y *La discriminación educativa en Argentina*.

En segundo lugar, el libro de Cecilia Braslavsky es un texto central para comprender la renovación del pensamiento socioeducativo que se manifestará en una nueva concepción de los debates sobre las funciones sociales de los sistemas educativos y su especificidad en Argentina. En buena medida, un artículo suyo publicado en noviembre de 1982 en la *Revista Argentina de Educación*, «Conceptos centrales de política educativa: unidad y diferenciación», bien puede considerarse la primera formulación de esta perspectiva y, a la vez, la introducción de nociones como la de «monopolio de la educación» tomada del pedagogo alemán Robert Alt, la cual constituye uno de los aportes más novedosos, que se diferencia de la analítica reproductivista. Básicamente esta noción alude a la capacidad que tienen los grupos dominantes en sociedades divididas en clases de decidir la orientación y profundidad de los contenidos de la educación entre los diferentes sectores sociales, o, dicho en otros términos, el monopolio de la educación actúa en dos direcciones: a) limitar la educación de los grupos dominados solo a los conocimientos para el trabajo; y b) transmitir solo contenidos que coadyuven a una conciencia y comportamiento estabilizador. Desde este marco conceptual, la posición del Estado frente al problema de la unidad y diferenciación del sistema educativo puede interpretarse como «una toma de posición frente al [...] monopolio de conocimiento, ya sea en dirección a su conservación o de su ruptura». Sin embargo, en el plano de las ideas generalmente se ha asociado la tendencia a la unidad como expresión del rompimiento de ese monopolio, y a la inversa, la tendencia a la diferenciación se identificó con su mantenimiento y fortalecimiento, cuando en rigor son las circunstancias histórico-concretas las que determinan esas funciones (Suasnábar, 2012: 40-41).

En tercer lugar, por último, *La discriminación educativa en Argentina* también es un clásico porque constituye un modelo ejemplar de cómo hacer investigación educativa. Así, en su introducción la autora nos presenta muy claramente el problema de investigación, el estado en el que se encuentra su discusión y los objetivos de la indagación. Los distintos capítulos presentan de manera sistemática las distintas dimensiones del objeto de estudio, tales como las características de las escuelas y de los alumnos, las historias escolares y motivaciones de la continuidad de estudios y las dinámicas de exclusión e ingreso al colegio secundario. De esta manera, la investigación combina la utilización de metodologías cuantitativas y cualitativas sin descuidar las fuentes documentales y la estadística educativa, todos aspectos que permiten dar cuenta de la complejidad de la problemática.

Por ello, y retomando la idea de clásico de Alexander, podemos decir que el libro de Cecilia Braslavsky es un clásico (y ella, por cierto, también), porque a pesar de los casi treinta y cinco años que pasaron desde su primera edición, todavía seguimos aprendiendo tanto como aprendemos de las nuevas producciones.

Bibliografía citada

Alexander, Jeffrey

- 1987 «La centralidad de los clásicos», en Giddens, Anthony; Turner, Jonathan y otros, *La teoría social hoy*, México, Conaculta-Alianza Universidad, pp. 22-82.

Braslavsky, Cecilia

- 1982 «Conceptos centrales de política educativa: unidad y diferenciación», en *Revista Argentina de Educación*, año 1, n° 2, noviembre, pp. 37-47.

Suasnábar, Claudio

- 2012 «El aporte de la Maestría en Educación de Flacso en la recomposición del campo intelectual de la educación en la Argentina a comienzos de los años ochenta», en *Propuesta educativa*, año 21, n° 38, vol. 2, noviembre, pp. 39-43.
- 2013 *Intelectuales, exilios y educación. Producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura*, Rosario, Prohistoria Ediciones.

Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo

- 1983 *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, Flacso-GEL.

LA DISCRIMINACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA, EL INICIO DE UNA SAGA DE INVESTIGACIONES SOBRE LA DESIGUALDAD EN EL PAÍS

Guillermina Tiramonti

El libro *La discriminación educativa en Argentina* de Cecilia fue publicado en 1985, en un momento crucial para la historia del país. Veníamos de la oscuridad de la dictadura y éramos muchos los que intentábamos, desde nuestros lugares y posibilidades, disfrutar de la oportunidad que nos brindaba una vida en democracia y aportar a su sostenimiento. Algunos, como era mi caso, retomamos estudios e intentamos vincularnos a los espacios de producción de conocimiento para ejercitar el pensamiento, la reflexión y el diálogo que se habían congelado en 1976.

Más allá de lo educativo, la escena intelectual y académica estaba animada por quienes buscaban retomar el hilo de las discusiones abandonadas por la irrupción del 1976 o que se habían seguido tejiendo discretamente en los refugios de algunas instituciones nacionales y fundamentalmente en los organismos internacionales. La otra gran fuente de provisión de ideas, saberes y materiales eran los exiliados que retornaban desde diferentes lugares del mundo, con nuevas titulaciones y experiencias, que ocuparon cátedras universitarias, generaron instancias de diálogo y reflexión y se constituyeron en referentes y animadores del espacio público.

En el campo de la educación, Cecilia Braslavsky, que retornaba con un doctorado obtenido en la Universidad de Leipzig en Alemania Oriental, y junto con ella Juan Carlos Tedesco, quien durante el exilio había estado trabajando en la Unesco,

crearon el Área de Educación de la Flacso y la orientación en Educación de la Maestría en Ciencias Sociales de esa institución. Desde el Área realizaron investigaciones a las que me sumé como apoyo de los auxiliares mientras cursaba la Maestría. En ese ámbito, Cecilia realizó la investigación que dio lugar al libro *La discriminación educativa en Argentina*.

La publicación produjo un sacudón en el campo de la producción educativa que estaba dominado aún por posicionamientos dilemáticos propios de la mitad de siglo y otras preocupaciones agregadas durante el período militar. Hacemos referencia a las disputas entre privado y público, al tema de la subsidiaridad del Estado o las preocupaciones geopolíticas. La bibliografía que estábamos leyendo en la Maestría trataba la desigualdad en términos de acceso a los diferentes niveles de la educación, comparando países, regiones dentro de los países y también nivel socioeconómico de los alumnos. Comenzábamos a leer a los sociólogos críticos (Bourdieu, Althusser, Bowles y Gintis, de la mano de profesores visitantes). *La discriminación educativa en Argentina* fue el primer libro producto de una investigación empírica realizada en el país, que mostró que la configuración de la desigualdad estaba íntimamente relacionada con el origen socioeconómico de los alumnos y que la escuela no solo no cumplía con su promesa emancipadora sino que, por el contrario, reproducía la desigualdad social.

La publicación de *La discriminación educativa en Argentina* nos proporcionó un conjunto de herramientas conceptuales que marcaron nuestro pensamiento y el discurso educativo de la época. Comenzamos a hablar de los saberes socialmente relevantes que la escuela solo proveía a aquellos alumnos que procedían de los sectores sociales más altos, los cuales los monopolizaban en su favor dejando fuera a los grupos sociales más pobres.

La desigualdad pasó a ser un producto que resultaba de la suma de la inacción del Estado y su burocracia (por eso mi tesis de maestría estuvo centrada en el estudio de las burocracias), de la ausencia de contenidos relevantes en los currículos que alimentaban las prácticas escolares (de allí la colección de *Currículum presente, ciencia ausente*) y de la capacidad de los sectores más altos de seleccionar para sus hijos instituciones con capacidad de transmitir aquellos saberes requeridos socialmente (la tesis de Nora Krawczyk retomaba este tema).

El libro de Cecilia estuvo presente en la discusión sobre el sentido de la democracia cuyas derivaciones comprometían no solo el ámbito educativo sino también el político. De allí las tensiones entre el alfonsinismo, que hacía su mayor apuesta al valor de la institucionalidad democrática, y un texto que acentuaba, por sobre todas las acciones, la necesidad de procurar una distribución más igualitaria de los saberes considerados socialmente relevantes. El corazón de la discriminación estaba en la incapacidad del Estado de dar todo a todos, y desde esta postura la recuperación del Estado exigía esa política más allá de las relaciones que se construyeran en el sistema y sus instituciones.

Al mismo tiempo, leíamos y reproducíamos el discurso de la discriminación e incursionábamos en los textos de los sociólogos críticos, a quienes leíamos en la clave braslavskiana, que nos proporcionaba una salida política para la educación; un proyecto para adelante, que contrastaba con la dificultad de remontar el futuro si solo nos basábamos en la crítica de los sociólogos. *La discriminación educativa en Argentina* fue nuestro discurso de época, nos permitió sobrevolar la ingenui-

dad de los textos que seguían sosteniendo la capacidad igualadora de la escuela con la sola inclusión, y nos proporcionó una plataforma de despegue para elaborar nuestra propia mirada sobre los temas de desigualdad.

Cuando en el 2001 la crisis refiguraba la sociedad argentina, inicié desde la Flacso un proyecto de investigación que tenía como referencia y antecedente la investigación que dio lugar a *La discriminación educativa en Argentina*. Los primeros meses de la investigación estuvieron centrados en discutir y repensar buena parte del instrumental conceptual con el que Cecilia había encarado su trabajo. El país había cambiado y también el conjunto de teorías que teníamos a disposición para encarar el tema, de modo que en nuestro avance construimos una nueva mirada que creíamos más acorde con la realidad que teníamos que tematizar. Sin embargo, en el comienzo del camino estaba su obra, que sigue estando presente en cada reflexión sobre la desigualdad educativa en la Argentina.

Bibliografía citada

Krawczyk, Nora

- 1987 *Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios de Argentina*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, Flacso.

La discriminación educativa en Argentina

Presentación

ESTE LIBRO ES UNO DE LOS PRODUCTOS del Programa Nacional de Enseñanza Media (PNEM) que se lleva a cabo en el Área Educación y Sociedad del Programa Buenos Aires de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).

El PNEM se propone elaborar un diagnóstico de algunos aspectos de la educación secundaria argentina a partir de seis proyectos de investigación. Estos seis proyectos de investigación son: 1) la incidencia de la expansión del subsistema de nivel secundario sobre el gasto social en educación; 2) el pasaje del nivel primario al nivel secundario del sistema de educación formal; 3) algunos problemas de los estudiantes de primer año de colegios secundarios; 4) el trabajo de adolescentes que concluyen la escuela primaria y no ingresan al colegio secundario o lo abandonan en primer año; 5) algunos problemas de los estudiantes de quinto año de colegios secundarios; y 6) el trabajo de los egresados de quinto año del colegio secundario sin capacitación laboral específica.

En el presente libro se sistematizan y analizan gran parte de los resultados correspondientes al proyecto de investigación sobre el pasaje del nivel primario al nivel secundario del sistema de educación formal. Esos mismos datos podrán ser analizados desde nuevos ángulos al contar con los provenientes de los proyectos que continúan en el PNEM. Es por eso que este escrito debe verse como un anticipo de un proceso de investigación y reflexión que continúa.

El equipo que llevó a cabo el proyecto de investigación acerca del pasaje del nivel primario al nivel secundario del sistema de educación formal estuvo coordinado por la autora de este trabajo e integrado además por Carlos Borsotti (consultor en la etapa de recolección de datos), César Aguiar (consultor en la etapa de análisis de datos), Susana Vior, Daniel Filmus y Nora Krawczyk, investigadores que asistieron a la coordinación en todas las etapas del proyecto. Cristina Diríé cumplió funciones de asistencia en la etapa de recolección de datos. Todos ellos participaron en las discusiones teóricas y metodológicas que tuvieron lugar a lo largo de más de un año de trabajo y aportaron elementos para que este libro fuera

posible. César Aguiar, Daniel Filmus y Susana Vior colaboraron además mediante la redacción de materiales para discusión o, en el caso de los primeros, de algunos apartados de la versión preliminar de este libro, aparecido como documento de trabajo con el título «La función social del sistema de educación formal», en junio de 1984.

Dicha versión preliminar fue presentada a la comunidad educativa, académica y política en el Programa Buenos Aires de la Flacso en diciembre de 1984 y en diversas reuniones a las que fueron invitados miembros del equipo de investigación. Quienes asistieron a esas presentaciones realizaron críticas y comentarios que se tuvieron en cuenta para transformar aquel documento en este libro. Si algunas de esas críticas y comentarios no aparecen reflejados en el texto es, justamente, porque nos sirvieron para reafirmarnos en nuestro análisis o porque se requiere de más datos y tiempo para profundizar en el tratamiento de un tema que por primera vez merece la atención de la investigación educativa de nuestro medio.

El proyecto cuyos resultados se presentan pudo realizarse gracias a la ayuda de numerosos funcionarios públicos, directores, maestros de grado, familias y alumnos que nos brindaron toda la información necesaria. Se agradece además a Juan Carlos Tedesco su impulso inicial y a Silvia Llomovatte sus comentarios, al personal administrativo, y a los alumnos de la Maestría en Educación y Sociedad, todo el apoyo brindado para resolver aspectos técnicos y llevar a cabo las encuestas del proyecto.

El apoyo de todas las personas citadas no nos exime sin embargo de ninguna responsabilidad sobre el texto que, por el contrario, asumimos plenamente.

El Programa Nacional de Enseñanza Media (PNEM) cuenta con el apoyo del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID-IDRC).

CECILIA BRASLAVSKY

Febrero de 1985

Introducción

Hacia la comprensión de la función social de los sistemas educativos

1. FUNCIONES Y CRISIS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

a. El estado de la discusión

Los sistemas de educación formal son una de las redes institucionales más extendidas y costosas de todos los países del mundo. Son, sin embargo, uno de los conjuntos de sistemas sobre cuya función social existe menos consenso. Para algunos son el paradigma de red institucional al servicio de las transformaciones sociales. Para otros son en cambio el paradigma de los mecanismos de la reproducción de un orden social cuyo centro es la dominación de determinados grupos, sectores o clases sociales sobre otros. Este antagonismo teórico tiene una larga génesis y, aunque es creciente el número de autores que intenta superarlo (por ejemplo, Nassif, 1984, y Tedesco, 1983a), domina la escena de la discusión teórica en educación.

El origen de concepciones tan contradictorias acerca de la función social de los sistemas de educación formal se ubica en el siglo XIX. Si bien no es el caso reproducir aquí su historia, sí vale la pena señalar que esta tiene un momento catalizador en el surgimiento de las investigaciones político- y socioeducativas. Estas investigaciones rompieron una tradición de asignación de funciones al sistema de educación formal, para permitir iniciar un esfuerzo de comprensión. Hasta avanzado el siglo XX el discurso educativo otorgaba al sistema de educación formal la función de distribuir la educación necesaria para diversas transformaciones sociales (véanse entre muchos otros Campomanes, 1978, y Dewey, 1969). Con el desarrollo de las ciencias sociales surgió en algunos ámbitos el interés y se desarrolló el material metodológico para estudiar la función social real de los sistemas de educación formal. Este interés cristalizó en los Estados Unidos de Norteamérica y en Europa. En estas regiones se llevaron a cabo estudios orientados a describir el funcionamiento y a comprender la función social de sus sistemas de

educación formal, los cuales tuvieron dos grandes vertientes. La primera tendió a corroborar la función previamente asignada en el discurso, o sea a demostrar que el sistema de educación formal distribuye la educación necesaria para determinadas transformaciones y que lo hace, además, del modo adecuado para promover el crecimiento económico y la movilidad social (Halsey, Floud y Anderson, 1968). La otra en cambio descubrió que esos mismos sistemas de educación formal contribuyen a la reproducción social transmitiendo ideologías con ese propósito (Bourdieu y Passeron, 1977) o distribuyendo diferencialmente conocimientos (Baudelot y Establet, 1975; Bowles y Gintis, 1981). Estas corrientes no solamente se desarrollaron en el plano teórico. Tuvieron repercusiones y articulaciones diversas con las propuestas político-educativas de los Estados y de los grupos sociales de cada país.

En la mayoría de los países de América Latina y en particular en la Argentina el desarrollo tardío de las investigaciones empíricas en ciertas ramas de las ciencias sociales constituyó una traba importante en la investigación de la función social de los sistemas educativos. Unido a otros elementos, tales como el desinterés de algunos Estados por promover la investigación educativa y a pautas de comportamiento propias de sociedades dependientes, contribuyó a que las teorías que se elaboraron en Europa y en los Estados Unidos de Norteamérica para explicar el funcionamiento de sus sistemas educativos se adoptaran aquí como válidas. Se operó en consecuencia de acuerdo a la modalidad precientífica de los países centrales y se asignó a los sistemas de educación formal dos funciones que se consideraron excluyentes. Cada quien optó entre transformar o reproducir. Esta asignación de funciones tuvo tres características: 1) fue consecutiva, primero se optó por la función transformadora y luego por la reproductora; 2) fue consensual en cada uno de los momentos consecutivos, pues fueron muy pocos quienes en el primer momento cuestionaron la potencialidad transformadora del sistema y en el segundo su éxito reproductor; y 3) fue sincrética, ya que no se procuró analizar a través de qué características o procesos el sistema cumplía con sus funciones, ni respecto de qué o en beneficio de quiénes se transformaba o reproducía, sino que se habló indiscriminada y abstractamente del «sistema de educación formal en función de la sociedad».

La manera precedente de ver las cosas no puede obviamente considerarse un debate teórico. En consecuencia, puede decirse que la ausencia de investigación empírica junto a la vigencia del mecanismo de asignación derivaron en la carencia de comprensión de cómo funcionan muchos sistemas educativos latinoamericanos y, en particular, el argentino. Lo que no se dio en la teoría se desarrolló en cambio en la Argentina –y en otros países de América Latina– en el terreno de las propuestas político-educativas. Estas propuestas surgieron urgidas por la así llamada «crisis del sistema educativo».

El término crisis del sistema educativo se generalizó ya en la década de 1930. Desde la década de 1950 es de uso obligado en la literatura pedagógica de las más variadas corrientes (por ejemplo, Ocerín, 1981, y Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983). Pero autores distintos le asignaron a la crisis causas y características diversas a partir de lo cual propusieron también alternativas diferentes para superarla.

Durante algún tiempo coexistieron quienes veían a la crisis del sistema educativo como un reflejo de la crisis de las sociedades latinoamericanas, debida a su

vez al carácter capitalista dependiente de esas sociedades (Vasconi, 1975) y quienes procuraban especificar más acotadamente su carácter, aceptando como un dato inmodificable los rasgos estructurales de las sociedades latinoamericanas. Los primeros subsumían la respuesta a la crisis del sistema educativo en una propuesta revolucionaria de reemplazo de la estructura de la sociedad latinoamericana por otra, asumiendo implícita o explícitamente que tal cambio traería aparejada en forma más o menos automática la transformación del sistema educativo en el sentido de la superación de su crisis. Los segundos vinculaban estrechamente la crisis del sistema educativo a los problemas de crecimiento de la sociedad capitalista.

La mayor parte de los autores pertenecientes al segundo grupo definió en las décadas de 1950 y de 1960 que la crisis del sistema educativo se debía a su falta de crecimiento. Se procuró entonces salir de ella a través de «propuestas reformistas» para hacer crecer el sistema educativo. En los años sesenta y setenta el diagnóstico de un sistema en crisis persistió e incluso se acentuó pese a su crecimiento. El carácter de la crisis se redefinió y pasó a ser para muchos de exceso de crecimiento. Quienes así lo conceptualizaron propusieron detener el crecimiento del sistema educativo. Los sectores que más consecuentemente se enrolaron en estas posiciones difundieron desde las cátedras universitarias y los institutos de formación docente una «propuesta apocalíptica»: la destrucción del sistema de educación formal.¹

En los ámbitos educativos de varios países de América Latina y en particular de Argentina se renunció en los últimos años a definir de qué crisis se trata y se ofrecen directamente soluciones. En parte, como reacción a las propuestas apocalípticas algunos sectores elaboran en la Argentina las que pueden llamarse «propuestas retornistas». Ellos reivindican la posibilidad de superar la crisis del sistema educativo argentino de la década de 1980 volviendo al sistema educativo de hace cien años (*Clarín*, 21/1/1982). Otros sectores elaboran las que pueden llamarse «propuestas mesiánicas»: un nuevo método pedagógico, una acción social, una tecnología educativa o una estructura probada en otros países pueden salvar al sistema. Las «propuestas mesiánicas» y las «retornistas» hegemonizaban hasta hace muy poco la escena político-educativa argentina y no han sido todavía reemplazadas.

Muchas de las propuestas reformistas, las apocalípticas, las mesiánicas y las retornistas coinciden en dos aspectos: ignoran 1) el carácter social y 2) el carácter específico de la crisis de cada sistema educativo nacional. El primero las lleva a obviar que la crisis del sistema educativo se articula con la crisis de la economía y la política y se refiere a la disconformidad de ciertos grupos o sectores sociales o políticos con las funciones que cumple el sistema educativo en su perjuicio o beneficio. Es así como, por ejemplo, todos los sectores sociales pueden coincidir en que el sistema educativo de su país está en crisis, pero los aspectos del sistema que están en crisis y la manera en que los afecta son distintos para cada uno de

1. Véanse por ejemplo muchos de los programas de materias de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y algunas publicaciones de los profesores a cargo de las cátedras en el período previo a 1975. Estos contenían gran influencia de las concepciones de ILLICH (1972) y REIMER (1975).

ellos. El segundo aspecto alerta contra el trasplante de tecnologías, estructuras u otro tipo de innovaciones.²

b. El carácter social y específico de la crisis de los sistemas educativos en relación a sus funciones

Todo sistema de educación formal cumple al menos las siguientes funciones sociales en relación a su matrícula: 1) distribuye habilidades instrumentales, conocimientos científicos y pautas de socialización necesarias para la participación; 2) contribuye a estamentalizar a la población; y 3) contribuye a legitimar la estamentalización a través de la distribución y creación de ideologías. Al cumplir cada una de estas funciones específicas, el sistema educativo contribuye –como tantas otras instituciones y prácticas sociales– a la vez a la transformación y a la reproducción de la sociedad. En ciertas coyunturas se acentúa su contribución a la transformación y en otras a la reproducción social, pero ambas están siempre presentes. Es por esto que definir la función del sistema educativo como transformar o reproducir la sociedad no agrega demasiado. Parece más fértil procurar comprender a través de qué características y en beneficio de qué sectores sociales el sistema educativo cumple con sus tres funciones específicas.

El sistema educativo de la mayor parte de los países de América Latina, comprendido el de Argentina, está, en crisis para sectores sociales numerosos porque no se benefician de la manera en que este cumple con las funciones mencionadas más arriba. Estos sectores no adquieren los conocimientos, habilidades y pautas sociales que requieren para participar en la economía, la política y la sociedad en un sentido satisfactorio para ellos. Por otra parte no adquiere esos conocimientos, habilidades y pautas sociales en forma adecuada para ocupar lugares relativos en la estamentalización que los conformen. Por último, la educación que adquieren no los induce a legitimar o cuestionar aspectos diversos del orden social de acuerdo a sus propios intereses.

Resta agregar que el sistema educativo de la mayor parte de los países de América Latina no está en crisis por su mera existencia, sino porque existe con ciertas características estructurales específicas. No es la esencia de los sistemas de educación formal lo que debe cuestionarse, pues toda sociedad requiere de las funciones específicas que cumple, sino su existencia concreta en sociedades concretas.

Las proposiciones de los dos párrafos anteriores implican la conceptualización del carácter social y específico de la crisis de los sistemas educativos de la región.

Aceptar el carácter social de la crisis lleva a interpretar que la posibilidad de su comprensión y superación pasa por: 1) discriminar las funciones sociales del sistema educativo en relación al cuerpo social y a cada uno de los sectores que lo

2. Justamente las propuestas «apocalípticas» y «mesiánicas» coinciden además en haber sido generadas en países altamente industrializados y trasladadas a los latinoamericanos, característica que comparten también con muchas de las propuestas reformistas. Mayores referencias a algunas de estas concepciones –aunque bajo otras denominaciones– pueden encontrarse en NASSIF (1984).

componen; 2) generar elementos para la formulación de «propuestas alternativas» a través de las cuales diversos sectores propongan cómo orientar las funciones del sistema educativo en su beneficio; y 3) comprender que los distintos grupos sociales formulan, confrontan y articulan esas propuestas alternativas en la escena política.³ Esta conceptualización no niega el carácter nacional de la crisis de los sistemas educativos, ni la posibilidad de construcción de «proyectos», «modelos» o «estilos» educativos nacionales,⁴ ya que en la medida que los grupos afectados por la crisis sean los sectores sociales más numerosos, esta asume carácter nacional y en la medida en que el resultado de la confrontación y articulación de las propuestas alternativas permite generar un «proyecto», «modelo» o «estilo» educativo que posibilite el máximo nivel de participación en su propio beneficio a la mayor parte de los habitantes de una nación, se tratará de un proyecto educativo nacional.

Aceptar el carácter específico de la crisis de los sistemas educativos conlleva aceptar que su comprensión requiere: 1) desarrollar términos conceptuales específicos; y 2) referirse a un país y a un momento histórico también específicos para elaborar la dirección de los cambios operados en su sistema educativo tomando cuenta de los cambios operados en la sociedad y en el Estado. Es por eso que a continuación se presentan ciertos términos conceptuales que permitirán avanzar sobre aspectos poco conocidos del sistema de educación formal argentino y notas sobre la metodología de un proyecto de investigación diseñado, precisamente, para elaborar aspectos concretos vinculados a la función social del sistema educativo argentino a comienzos de la década de 1980.

2. TÉRMINOS CONCEPTUALES PARA DESCRIBIR E INTERPRETAR LAS FUNCIONES Y CRISIS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Las características estructurales de los sistemas educativos y de sus órganos de conducción están íntimamente ligadas a las funciones que esos sistemas cumplen. Por otra parte, esas funciones se realizan cuando la población escolar hace uso o se ve sometida a esas estructuras. Sin dejar de reconocer que otros aspectos de los sistemas educativos pueden tener igual influencia en la determinación de sus funciones, se adjudica a estas un papel decisivo. Por ello se definen a continuación términos conceptuales útiles para describir la estructura de los sistemas educativos, explicar su funcionalidad social y comprender los procesos que tienen lugar cuando la población asiste a un sistema educativo con determinadas características estructurales, así como los factores que inciden en esos procesos.

3. Es obvio que esta dinámica se establece de acuerdo a pautas diferentes según el modelo de Estado, pero aun en los Estados autoritarios existe, aunque solo sea en el juego intraburocrático de las instituciones estatales. Naturalmente la posibilidad de la mayor parte de los sectores sociales de incidir en ella aumenta en los Estados democráticos.

4. Si bien aquí los términos *proyecto*, *modelo* y *estilo* educativos se usan como sinónimos, no se refieren a lo mismo. Véase RAMA (1978).

a. Definiciones

En todo sistema educativo y en todo momento histórico se manifiestan simultáneamente tendencias a su unidad y diferenciación (Kienetz, 1971). Una manera de conceptualizar estas tendencias es definir que unidad significa prestación de iguales oportunidades educativas para toda la población y articulación del conjunto de la prestación educativa. Diferenciación significa en cambio prestación de distintas oportunidades educativas para grupos diferentes de población e independencia de los niveles de la prestación (preprimario, primario, medio y superior o universitario).

Se ve entonces como ambas tendencias tienen dos dimensiones: 1) horizontal y 2) vertical. La primera se refiere a las similitudes y diferencias entre las oportunidades educativas de un mismo nivel del sistema de educación formal (por ejemplo, en el caso del nivel medio, a la existencia de distintas modalidades –enseñanza media tradicional, industrial, comercial, etc.–; subsistemas –nacional o provincial–; sectores –público y privado– o tipos de colegios –bien o mal equipados, buenos o malos, diurnos o nocturnos–; etc.). La segunda se refiere al tipo de conducción existente en los distintos niveles del sistema.

Un sistema educativo en el que prevalece la tendencia a la unidad horizontal está compuesto fundamentalmente por instituciones muy similares en cada uno de sus niveles. En el caso del nivel primario, un sistema en el que prevalece la tendencia a la unidad horizontal está integrado por escuelas únicas o comunes. Estas escuelas ofrecen un mismo currículum para todos los niños que asisten al nivel primario y tienen además condiciones equivalentes para el aprendizaje (maestros con un mismo nivel de formación y de salarios, aulas igualmente equipadas, etc.).

Un sistema educativo en el que prevalece en cambio la tendencia a la diferenciación horizontal está compuesto fundamentalmente por escuelas donde se ofrece un currículum diferente y que tienen además distintas condiciones para el aprendizaje (algunas tienen por ejemplo maestros formados en establecimientos de nivel medio y otras en universidades, algunas están mejor y otras peor equipadas, algunas tienen una jornada más larga y otras una jornada más corta, etc.).

Cuadro 1. Tendencias

Dimensiones		Unidad	Diferenciación
	Horizontal	Instituciones con currícula y condiciones para el aprendizaje similares dentro de un mismo nivel.	Instituciones con currícula y condiciones para el aprendizaje diversos dentro de un mismo nivel.
	Vertical	Sistemas educativos con conducción centralizada para todos los niveles.	Sistemas educativos sin conducción centralizada para todos los niveles.

Si en el sistema educativo prevalece la tendencia a la unidad vertical, se desarrollan órganos centrales de orientación de la prestación educativa. Si prevalece en cambio la tendencia a la diferenciación vertical, los órganos de orientación y conducción de cada nivel del sistema educativo son independientes (véase Cuadro 1, de Tendencias).

¿Qué está en juego detrás de la promoción de la tendencia a la unidad del sistema y qué detrás de la búsqueda de su creciente diferenciación? ¿Cómo evaluar la función política y social de cada una de estas tendencias y sus consecuencias para la crisis del sistema educativo?

b. Unidad y diferenciación de los sistemas educativos desde la perspectiva de la democratización de la educación

Los primeros partidarios de la unidad del sistema educativo conceptualizaron esta tendencia como el paradigma de realización absoluta de democratización del sistema educativo, es decir, de su falta de crisis respecto de los objetivos de distribución socialmente equitativa de los conocimientos relevantes para la participación económica, política y social de los sectores populares. Según aquellos partidarios, bastaba con ofrecer a todos los niños la misma educación para garantizar la contribución de los sistemas educativos a la justicia social y a la participación política de los ciudadanos, contribución que por otra parte se consideraba definitoria. Unidad se entendía entonces en sus dos dimensiones: 1) como un camino único, iguales contenidos e iguales métodos para la educación general de toda la población; y 2) orientación y conducción centralizada de todos los niveles del sistema educativo.

Respecto de la propuesta de un camino único para la educación general de toda la población es ya un lugar común reiterar que, aunque la escuela sea la misma para todos, sus condiciones de vida no lo son. Las posibilidades de hacer uso de ese camino único son entonces distintas. Las mismas oportunidades educativas en condiciones de desigualdad social no garantizan las mismas oportunidades de acceder a la educación que se imparte en ese camino único. Para garantizar equidad educativa en sociedades donde los puntos de partida de la población escolar no son iguales, se requieren diferentes «ecualizadores», es decir un sistema educativo diferenciado en el sentido de brindar mejores oportunidades de educación a quienes tienen peores puntos de partida. Cuando en cambio pueden igualarse los puntos de partida, el camino único garantiza la equidad de educación. Es decir entonces que tanto la tendencia a la unidad horizontal como a la diferenciación horizontal del sistema educativo pueden actuar en condiciones determinadas en dirección a crear oportunidades educativas que promuevan la conservación o el rompimiento del monopolio de la educación en sectores minoritarios de la población.⁵ Si la tendencia a la diferenciación horizontal del sistema educativo actúa en dirección a la creación de opciones educativas que promueven la ruptura del monopolio de la educación en un momento histórico determi-

5. Respecto del monopolio de la educación, véase ALT (1978).

nado, se trata de aquella que sirve a la democratización del sistema educativo.⁶ Si la tendencia a la unidad horizontal contribuye a que sectores más amplios de la sociedad puedan disponer de opciones educativas para acceder al conocimiento socialmente acumulado, a prácticas sociales y a habilidades previamente monopolizadas por sectores minoritarios, ella se inscribe en el proceso de democratización del sistema. La promoción de la escuela única en la mayoría de los países latinoamericanos en el siglo XIX tuvo como resultado la ampliación de las oportunidades educativas en un grado y modalidad tales que se logró una significativa ruptura parcial del monopolio de la educación. Hasta ese entonces solo sectores francamente minoritarios tenían acceso a oportunidades educativas conducentes a la adquisición de conocimientos y habilidades útiles para incrementar la participación social.

Un razonamiento similar permite aproximarse a la función social de la unidad o diferenciación vertical del sistema educativo. En cuanto la orientación y conducción centralizada de los distintos niveles de un sistema educativo facilita el acceso de sectores sociales cada vez más amplios a los niveles subsiguientes del sistema educativo (y obviamente también la permanencia en ellos y el aprovechamiento de las posibilidades de aprendizaje), promueve su democratización; pero si es utilizada para limitar el acceso, por ejemplo de los sectores rurales o de los sectores vinculados a las economías regionales alejadas de los espacios geográficos en donde están enclavados los órganos centrales de orientación y conducción del sistema, promueve su carácter elitista.

c. La segmentación y desarticulación de los sistemas educativos en cuanto formas antidemocráticas de diferenciación

La diferenciación horizontal y vertical de los sistemas educativos tiene modalidades específicas en la segmentación y desarticulación respectivamente.

En muchos casos, los sistemas educativos son en apariencia unitarios horizontalmente, pero en realidad están profundamente diferenciados. La apariencia de unidad surge de las pautas fijadas en la legislación, de acuerdo a la cual se debe ofrecer en casi todos los países latinoamericanos iguales oportunidades de educación –al menos en el nivel primario– a toda la población. La diferenciación horizontal se hace evidente cuando se demuestra, a partir del análisis institucional, que establecimientos que de acuerdo a la legislación deberían ser iguales tienen currícula y ofrecen condiciones para aprender muy diferentes.

El agrupamiento de instituciones de un mismo nivel del sistema educativo que tienen características similares da lugar a lo que se denomina un circuito diferenciado de educación dentro de ese nivel del sistema educativo. En el caso de que las posibilidades de pasar de un circuito a otro sean (real y no formalmente) bajas o nulas y la selectividad social de la población reclutada sea muy alta, puede hablarse de distintos segmentos del nivel correspondiente del sistema de educa-

6. Naturalmente, la democratización del sistema educativo incluye también otras dimensiones, tales como el carácter de las prácticas institucionales y de los contenidos.

ción formal. Un circuito *x* dentro del nivel primario se continúa idealmente en un circuito correspondiente también *x* del nivel secundario, y el del secundario, en otro *x* del superior o universitario. Lo mismo sucede con un segmento *y*. Un sistema educativo en el que se puede demostrar esto es lo que se llama un *sistema educativo segmentado*.

A medida que los sistemas de educación formal se diferencian verticalmente, cada nivel puede tender a funcionar como un coto cerrado, aislado de los niveles restantes. Cuando esto sucede, el *sistema educativo* está *desarticulado*: lo que pasa en el nivel preescolar no se define en consonancia con lo que pasa en el nivel primario y así sucesivamente.

La segmentación y la desarticulación suelen ser perfectamente funcionales a la conservación del monopolio de la educación en grupos sociales minoritarios o a una forma menos aparente de monopolio de conocimientos, habilidades y pautas sociales relevantes para la participación económica, social y política. Esta forma menos aparente consiste en permitir el acceso a años formales de instrucción, pero reservando el acceso a conocimientos, habilidades y pautas sociales decisivos para participar en mejores condiciones a ciertos segmentos y niveles del sistema educativo. Son precisamente la segmentación y la desarticulación las características de la estructura de prestación y de gobierno del sistema educativo que operan para generar o consolidar esta forma menos aparente de educación no democrática.

La funcionalidad de la segmentación y desarticulación se logra además a través de la operación de los mecanismos del mercado. En efecto, en las sociedades de mercado los bienes sociales se transforman en mercancía, para que la población los adquiera de acuerdo a su capacidad de consumo. La libre operación de las leyes del mercado en relación a la educación se garantiza además a través de la adopción del principio neoliberal de la subsidiarización de la prestación educativa. Esta última consiste en declarar al Estado subsidiario respecto del servicio educativo y promover que la responsabilidad sobre la educación de la población recaiga en las comunidades, otorgando además a cada familia un rol protagónico dentro de las comunidades. Gracias a la segmentación y desarticulación del sistema de educación formal, el bien social educación se parcializó en una serie de mercancías de distinto valor de uso y de cambio que se pueden comprar o no en el mercado. Este mecanismo puede ser más o menos transparente. En el caso de que las parcelas de educación con mayor valor estén concentradas en el sector privado pago de la educación, es muy transparente. En el caso de que lo estén en segmentos del sector público, o parcialmente en unos y otros, el mecanismo es oculto, pero igual o más efectivo. Mecanismos tales como el pago de cooperadoras escolares, la preparación paga fuera del sistema educativo para aprobar los exámenes de ingreso a ciertas escuelas públicas, etc., que permiten la «compra» del acceso, permanencia y éxito dentro de las instituciones del sector público en las que se adquiere educación con mayor valor, garantizan la realización de los efectos de la segmentación y desarticulación en el contexto de las sociedades que se denominan de mercado.

d. Segmentación, desarticulación y función social del sistema de educación formal: el pasaje de nivel como instancia de orientación

Recapitulando algunos elementos de las páginas anteriores surge claramente que los distintos grupos sociales que hacen uso de un sistema educativo crecientemente segmentado y desarticulado acceden a distintos niveles de educación formal, pero además, aun en caso de acceder a niveles de educación formal iguales (por ejemplo, de terminar el nivel primario), acceden a niveles de conocimiento no equivalentes. A esto se agrega que tienen posibilidades de continuar dentro del sistema de educación formal no equivalentes en términos de su formación, aunque sí lo sean en términos formales. Los sectores que acceden a los mejores segmentos de un nivel del sistema de educación formal acceden a mayores niveles de conocimiento y tienen mayores posibilidades de continuar dentro del sistema de educación formal y dentro de los mejores segmentos del nivel siguiente. Los sectores que acceden a los peores segmentos de un nivel del sistema de educación formal acceden a menores niveles de conocimiento y tienen menores posibilidades de continuar dentro del sistema y dentro de los mejores segmentos del siguiente nivel.

El acceso a los distintos niveles y segmentos del sistema educativo se resuelve en algunos momentos claves. Estos momentos claves son la incorporación al preescolar, el pasaje del preescolar a la escuela primaria o la incorporación a la escuela primaria, el pasaje del nivel primario al secundario, la definición de especialidades dentro de los establecimientos de nivel medio que las tienen y el pasaje del nivel medio al superior. Estos cumplen las funciones de una instancia de orientación, un filtro que permite o no el paso de ciertos individuos de un nivel del sistema educativo a otro y, además, de un segmento del primer nivel a otro del nivel siguiente.⁷ La ubicación y comprensión de estos momentos claves permiten también generar estrategias de comportamiento a los sujetos que se educan y de intervención a los agentes educativos (Estado, corporaciones y comunidades, escuela, directivos y docentes) para acelerar o frenar el proceso de democratización del sistema de educación formal.

Queda claro ahora que el proceso de pasaje del nivel primario al nivel medio es un momento clave que actúa como instancia de orientación del tránsito de la población escolar por el sistema de educación formal. El Estado y las instituciones educativas toman posiciones durante dicho proceso. Los egresados del nivel primario y sus familias deben ir tomando una serie de decisiones antes de acceder a un colegio secundario. Si desean que el ingreso se produzca el año inmediato posterior al egreso de una escuela primaria, muchas de ellas deben tomarse a lo largo del último grado de la escolarización primaria.

Estas decisiones pueden consistir en seleccionar un colegio secundario, inscribirse, prepararse para cumplir con los requisitos de ingreso a los colegios secundarios en caso de que los haya y, finalmente, cumplirlos. Resta para el año lec-

7. Se emplea aquí en una interpretación libre el término *instancia de orientación* acuñado por SOROKIN (*Social Mobility*, 1927) y reinterpretado por BOUDON (1983).

tivo siguiente comenzar a cursar de acuerdo a los resultados obtenidos en los requisitos de ingreso.⁸

El comportamiento de la población escolar y de sus familias está, como es obvio, condicionado.

e. Factores que inciden en el pasaje de un nivel a otro en un sistema educativo segmentado y desarticulado

El análisis de los comportamientos de la población escolar se ha centrado en general en la influencia que factores aislados tuvieron para que dejaran de ocurrir, ocurrieran o, aún más, ocurrieran de una manera y no de la otra.

Este tipo de análisis ha sido utilizado por distintos investigadores para estudiar comportamientos tales como el rendimiento escolar, la asistencia al jardín de infantes, etc. Existen por lo menos dos grupos de estudios realizados de este modo. Cada uno emplea una aproximación teórica diferente. El primero considera que los factores que inciden en los comportamientos escolares son las características de los niños (sexo, edad, capacidad, temperamento). Estas características explicarían ciertos comportamientos (por ejemplo, el fracaso escolar o la conducta en el aula). El segundo grupo considera que los factores explicativos de esos mismos comportamientos provienen del medio escolar y extraescolar. Habitualmente estas perspectivas se emplean en forma excluyente y no integradora.⁹

Con el propósito de ordenar los aportes realizados por quienes consideran a los factores del medio escolar y socioeconómico como determinantes del fracaso escolar, se propuso recientemente su clasificación en cuatro grupos: 1) endógeno-materiales; 2) endógeno-culturales; 3) exógeno-materiales; y 4) exógeno-culturales (Tedesco, 1983c). Los primeros corresponden a la situación material y organizativa de las instituciones escolares; los segundos, al currículo, las representaciones ideológicas, las actitudes de los docentes y su adecuación a las características culturales de los alumnos; los terceros, a la situación de vida de los alumnos y de sus familias; y los cuartos, a las representaciones ideológicas y al capital cultural de alumnos y familias.

Esta sistematización de factores puede adoptarse como punto de partida para ordenar a los que inciden en el proceso de pasaje de la escuela primaria al colegio secundario. En este caso debe diferenciarse además: a) entre los factores endógeno-materiales, los referidos a la escuela primaria de la que se egresa de los referidos al colegio secundario al que se aspira ingresar, o al nivel secundario en su conjunto; y b) a los factores endógeno-culturales referidos a la escuela primaria de la que se egresa de los referidos al colegio secundario al que se aspira ingresar o al nivel secundario en su conjunto.

8. La atención que se presta a los individuos que transitan por esa instancia de orientación, en cuanto sujetos activos que toman decisiones (aunque estas tengan grados de libertad restringidos), es lo que diferencia nuestra concepción de «instancia de orientación» de la de Sorokin y Boudon.

9. Para una descripción más detallada y un acercamiento crítico a los estudios que analizan el fracaso escolar de este modo, véase BORSOTTI y BRASLAVSKY (1983). Uno de los temas que se discute más insistentemente es la capacidad explicativa de estos estudios para comprender la manera en que se generan y las consecuencias que tienen algunos procesos.

Del conjunto de factores que influyen en el pasaje de la escuela primaria al colegio secundario, los endógenos, es decir los situados en el sistema educativo, tienen particular significación para los educadores y políticos educacionales. La modificación de algunos factores endógenos, en particular la del comportamiento de las instituciones y sus miembros, está sin duda dentro del campo de la política posible (Girod, 1981) aun en contextos de relativa estrechez presupuestaria e inmovilidad estructural.

3. UNA BASE DE DATOS PARA LA COMPRENSIÓN DE LAS FUNCIONES Y CRISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

En la Presentación de este libro se señaló que se trata de poner a disposición de los lectores los resultados de un proyecto de investigación que está articulado con un programa de investigaciones sobre la enseñanza media argentina. Sin embargo, la organización e interpretación de los datos con el propósito de brindar un diagnóstico integral de algunos aspectos del funcionamiento del nivel secundario del sistema educativo argentino quedará pendiente para cuando se cuente con los datos de los restantes proyectos del Programa Nacional de Enseñanza Media (PNEM).

En esta ocasión la organización e interpretación de los datos persiguen un propósito particular. Este propósito particular consiste en brindar elementos para aclarar algunas de las consecuencias sociales de la segmentación, desarticulación y subsidiarización del sistema educativo argentino en un momento clave del tránsito de la población escolar por dicho sistema: el pasaje del nivel primario al nivel secundario, con el objetivo de aclarar algunos aspectos referidos a: 1) la descripción y comprensión de la crisis del sistema educativo para distintos sectores sociales, incluyendo aspectos tales como sus propias orientaciones y decisiones; y 2) las funciones que cumple el sistema de educación formal respecto del tejido social en una coyuntura histórica determinada.

Concretamente, se investigó el pasaje del nivel primario al nivel secundario del sistema educativo entre 1983 y 1984. Ese fue el período en que el gobierno electo asumió las funciones públicas después de un largo período de gobierno militar. En consecuencia, los hechos y procesos registrados corresponden fundamentalmente a la herencia del estilo educativo que tenía vigencia hasta 1983.

A los efectos de facilitar la lectura de los restantes capítulos, es necesario presentar muy brevemente algunas notas sobre la metodología empleada para recolectar y analizar el material empírico proveniente de la investigación sobre el pasaje del nivel primario al nivel secundario del sistema educativo.

La metodología elaborada tiene dos características que se quiere destacar: 1) recurre al mismo tiempo a los sujetos –alumnos y familias– y a los agentes del proceso de pasaje que están en contacto directo con los sujetos –directivos y docentes de las escuelas primarias de las cuales se egresa–; y 2) utiliza tanto técnicas cuantitativas como cualitativas.

Técnicas cuantitativas se utilizaron para establecer las redes de factores que inciden en el proceso de pasaje del nivel primario al secundario. Técnicas cualitativas permitieron realizar algunas formulaciones acerca de los procesos a lo

largo de los cuales se articulan dichos factores y de cómo participan los agentes educativos en esos procesos.

Para indagar a los alumnos y a sus familias, se utilizaron encuestas, y para recoger información del personal de las escuelas primarias, entrevistas semiestructuradas. Con el propósito de recabar mayor información acerca del contexto escolar del cual se egresa, se realizaron también observaciones en las escuelas.

Los datos utilizados corresponden entonces a tres series de encuestas, una serie de entrevistas semiestructuradas y otra de observaciones realizadas en ocho escuelas primarias, la mayoría dependientes de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.¹⁰

Las encuestas fueron administradas del siguiente modo. La primera serie se tomó a alumnos del último grado (séptimo) de ocho ámbitos escolares primarios diferentes en forma colectiva en noviembre de 1983, es decir a fines del año lectivo. La segunda serie se administró a las familias de los mismos alumnos pocos días después de administrar la encuesta a los escolares. En las escuelas situadas en contextos urbanos de capas medias y altas la encuesta para cada familia se envió a través de los hijos en sobres cerrados. Las familias la devolvieron contestada o no, ya que su respuesta era –naturalmente– voluntaria.¹¹ En las escuelas

10. Las escuelas se caracterizan en el capítulo I. Estaba previsto llevar a cabo este proyecto de investigación en la Capital Federal. Se contaba para ello con la autorización de las últimas autoridades de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires correspondientes al período 1976-1983. Es más, entre julio y octubre de 1983 se iniciaron las tareas de campo en seis escuelas de dicha dependencia. En ese período se entrevistó a su personal. No pudo sin embargo encuestarse al alumnado y a sus familias. La razón de esta imposibilidad es un ejemplo típico de las trabas existentes durante el período 1976-1983 para llevar a cabo investigaciones socioeducativas y merece por ello ser expuesta.

Al realizar las gestiones para que las autoridades de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires autorizaran esta investigación, se acordó entregar al personal técnico-administrativo encargado de coordinar entre el equipo investigador y el organismo de conducción la puesta en práctica del proyecto, los cuestionarios de las encuestas con cierta anticipación. Tres semanas antes de la fecha prevista para encuestar a los niños se hicieron llegar esos cuestionarios a quien correspondía. En ese momento fue negada la posibilidad de realizar las encuestas. El motivo que ofreció el personal técnico (un supervisor) fue la falta de pertinencia de algunas preguntas. A modo de ejemplo se mencionaron dos cuestiones: 1) entre las preguntas destinadas a reconstruir la historia escolar de los alumnos figuraba una sobre cambios de escuela y a continuación otra sobre los motivos de eventuales cambios. Entre las respuestas posibles a esta última se incluyó la alternativa «porque esta escuela es mejor». De acuerdo al personal de referencia esta respuesta inducía a los alumnos a juzgar los establecimientos educativos y eso no sería prudente; 2) se formulaban preguntas sobre la estructura familiar y la vida cotidiana, lo que constituiría una invasión a la privacidad de las familias. Las características del cuestionario hacían necesaria –a juicio del personal técnico– la mediación directa del Secretario de Educación de la Municipalidad. Este funcionario, que con anterioridad había autorizado la investigación, finalmente demoró su respuesta de modo que el proyecto corriera riesgos de no concluir.

Se recurrió entonces a las autoridades de la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires, de quienes se obtuvo inmediata autorización. Como puede verse, la reacción de ambas dependencias es una muestra más del carácter no monolítico de la burocracia educativa, aun en períodos autoritarios como el de 1976 a 1983. La excelente y rápida disposición de las autoridades de una dependencia para la realización de una investigación socio- y político-educativa contrasta con el recelo de otra. Por otra parte, el recelo de las autoridades municipales contrasta también con la acogida de las familias, a la que se hará referencia más adelante.

11. La colaboración de los chicos y de sus familias fue generalizada en las encuestas de fin de año y algo menos fluida a comienzos del año lectivo siguiente. Se notó cierta diferencia entre las respuestas de las familias pertenecientes a distintos sectores sociales. La menor respuesta se obtuvo en las familias de sectores más altos. En muchas familias de sectores populares en cambio fue visible una especie de aidez por colaborar. Parte de las familias de estos sectores se comportaron como si siempre hubieran esperado ser consultadas sobre la educación de sus hijos. La dificultad para obtener respuestas a la tercera serie de encuestas en estos sectores radicó frecuentemente en la movilidad geográfica de las familias. Esta movilidad dificultó su ubicación.

situadas en contextos urbanos de sectores populares, donde podía preverse la presencia de adultos sin o con pocos años de instrucción formal, se trabajó con encuestadores puerta a puerta. La tercera serie de encuestas se administró en abril de 1984, es decir cuando los niños ya debían haber comenzado a cursar primer año en los colegios secundarios.

Las tres encuestas correspondientes a un niño y a su familia llevaron el mismo número, de modo que pudieran cruzarse los datos de una con los de la otra. Los datos pueden así ser organizados de maneras diversas y con distintos niveles de desagregación. Esa misma masa de datos puede ser analizada con propósitos variados. La organización de un archivo por escuela permite volver a ellos en cualquier momento.

Como cada alumno y su familia son identificables, también es posible volver a las familias para continuar con estudios longitudinales y/o ampliar la información.

De las encuestas a los alumnos se procesaron para esta investigación solamente aquellas que corresponden a niños cuyas familias contestaron la segunda serie de encuestas.¹² Se procesaron también todas las encuestas familiares –segunda y tercera serie– (véase Cuadro 2).

Dado que en cada escuela se trata un universo, generalmente se trabajó con porcentajes para el análisis de resultados. Sin embargo, al releer los datos, el lector debe tener siempre presente que en algunas escuelas ese universo tiene un número de casos reducido y que ese número de casos se reduce aún más para la información proveniente de la tercera serie de encuestas. Estos datos son los que corresponden al resultado del pasaje (capítulo VII, escuelas 7 y 8). Además, se debe tener en cuenta que lo que se designa como escuela 6 es en realidad un conjunto heterogéneo. Se trata de dos grupos de alumnos que concurren a escuelas primarias de la Capital Federal. El primero concurre a una misma escuela municipal.¹³ El segundo asiste a una serie de escuelas primarias diferentes, también de la Capital Federal. Los miembros de este último grupo tienen en común su participación en un curso de preparación para el examen de ingreso dependiente de un sindicato. La inclusión de los datos correspondientes a estos niños tiene solo la función de ejemplificar la situación de un conjunto de niños de la Capital Federal para facilitar una eventual réplica de esta investigación en un mayor número de escuelas de esta jurisdicción.

Entre julio y diciembre de 1983 se entrevistó al personal directivo y a todos los maestros de séptimo grado de los ámbitos escolares considerados. Se realizaron en total veintisiete entrevistas.¹⁴ Con el resultado de estas entrevistas se armó otro archivo de datos igualmente útil para investigar algunos aspectos no considerados en esta investigación.

12. En la mayoría de los casos las encuestas fueron contestadas por las madres, aunque el porcentaje no es abrumador (oscila entre el 55 y el 67%).

13. Haber llevado a cabo esta investigación en una escuela de la Capital Federal refleja nuevamente las contradicciones intraburocráticas. El personal directivo de este establecimiento supo de las reservas de sus superiores pero evaluó que este proyecto podría brindar resultados de interés y ofreció –aun corriendo ciertos riesgos– su escuela para esta investigación.

14. Cabe resaltar que también el personal de los establecimientos tuvo una actitud abierta, brindando respuestas a todas las preguntas realizadas.

Cuadro 2. Cantidad de encuestas administradas por serie y por escuela

Número de escuela*	Primera serie de encuestas (alumnos de séptimo grado, noviembre de 1983)	Segunda serie de encuestas (familias, noviembre de 1983)	Tercera serie de encuestas (familias, abril de 1984)
Total de encuestas administradas	613	503	386
Total de encuestas procesadas	503	503	372
E1	97	97	71
E2	72	62	51
E3	119	76	70
E4	92	84	71
E5	141	119	68
E6	36	26	21
E7	25	20	14
E8	31	19	6

* Los números asignados a las escuelas son ficticios.

Por último, también entre julio y diciembre de 1983, se realizaron observaciones en todas las escuelas primarias del proyecto. Las observaciones fueron realizadas por la misma investigadora que entrevistó al personal y permitieron tener una imagen comparable de los ámbitos escolares de los cuales se egresa y controlar parte de la información que brindó el personal.

4. PRESENTACIÓN DE LOS CAPÍTULOS SIGUIENTES

El análisis de los datos de las encuestas, entrevistas y observaciones sirve de base a los capítulos I a VI de este libro, los cuales se refieren a los siguientes aspectos.

En el capítulo I el análisis se centra en los factores endógenos de la escuela primaria que inciden en el pasaje del nivel primario al nivel secundario. Se trata de superar las limitaciones de la presentación de un conjunto de factores interdependientes, tratando de definir «ámbitos escolares». En el capítulo II se analizan los factores exógenos materiales y algunas características de los alumnos que están asociadas al pasaje entre ambos niveles, pero tal como se presentan e interactúan en los ámbitos escolares definidos previamente. En el capítulo III se presenta la historia escolar de los alumnos de séptimo grado. Por motivos que se explican se da un lugar destacado al rendimiento escolar. En el capítulo IV se organizan algunos elementos sobre las aspiraciones y opiniones de las familias de los alumnos

que están por finalizar su escolarización primaria y de esos mismos alumnos. Estas aspiraciones y opiniones pueden ser consideradas factores del tipo exógeno-cultural, pero de ninguna manera los agotan. Finalmente se vuelven a presentar en el capítulo V factores endógenos, pero en este caso correspondientes al nivel secundario. Pero, más allá de la ubicación y sistematización de *qué* factores influyen, quisiéramos destacar nuevamente, aun a riesgo de aburrir con redundancias, que es políticamente relevante saber *cómo* lo hacen, es decir intentar reconstruir la lógica que se establece entre ellos y los sujetos que, si bien están sometidos a su acción, también la condicionan. Este conocimiento puede precisamente permitir que los sujetos dominen a sus condicionantes. Con el propósito de aportar a la reconstrucción de esa lógica, se hace una serie de referencias y observaciones en cada uno de los capítulos mencionados. También con ese propósito se intenta reconstruir en el capítulo VI el proceso de información, inscripción y preparación para el examen de ingreso, prestando especial atención a la manera en que la escuela primaria participa del proceso de pasaje de los alumnos entre los niveles primario y secundario del sistema educativo. El capítulo VII presenta finalmente el resultado del proceso de pasaje de la escuela primaria a distintos colegios secundarios.

También se puede sintetizar la información presentada y discutida en cada capítulo de acuerdo a las categorías de diferenciación, segmentación, desarticulación y subsidiarización del sistema educativo. El capítulo I brinda elementos acerca de la diferenciación del nivel primario y de la desarticulación de este nivel respecto del secundario. Los capítulos II, III y IV presentan evidencias acerca de por qué esa diferenciación se ha transformado en segmentación. El capítulo V ofrece información acerca de algunas dimensiones de la diferenciación del nivel secundario y de su desarticulación respecto del primario. El capítulo VI presenta algunos mecanismos de subsidiarización del sistema educativo, y el VII, una serie de resultados del proceso de pasaje del nivel primario al nivel secundario en un sistema educativo segmentado, desarticulado y subsidiarizado.

En las Conclusiones se avanza sobre tres dimensiones: 1) una interpretación de los procesos descriptos integrada a los lineamientos de políticas públicas y prácticas sociales de los últimos años; 2) algunas reflexiones sobre la relación existente entre el carácter segmentado, desarticulado y subsidiarizado del sistema educativo argentino con referencia a las funciones sociales que cumple a comienzos de la década de 1980 en relación a la crisis de la educación para los sectores populares; y 3) algunas propuestas para superar esa crisis.

En el Apéndice se reproduce documentación oficial relativa a una medida adoptada en 1984 por el gobierno electo en 1983 que tiene estrecha vinculación con los problemas presentados en este libro.

Capítulo I

La diferenciación en el nivel primario del sistema educativo argentino

EN ESTE CAPÍTULO SE PRESENTAN ALGUNOS elementos que ponen de manifiesto la diferenciación del nivel primario del sistema educativo argentino. Esos elementos provienen de la comparación de las ocho escuelas comprendidas en la investigación sobre el pasaje del nivel primario al secundario entre 1983 y 1984 y de otras investigaciones con mayor número de instituciones realizadas en años anteriores. En lo que respecta a las escuelas de la investigación de base para este libro, seis son públicas y dos son privadas. Sin embargo, esas mismas ocho escuelas dependen de cuatro organismos distintos de conducción. Cada uno de estos cuatro organismos tiene sus propias normas, reglamentaciones, currícula y prácticas consuetudinarias, que se realizan además en cada escuela de acuerdo a características institucionales específicas.¹ Estas últimas se refieren, entre otros aspectos, a: 1) sus recursos materiales y humanos; 2) el modelo pedagógico o de conducción del aprendizaje; 3) la organización institucional –relación entre los distintos funcionarios–; y 4) problemas específicos, vinculados a la diferenciación vertical, por ejemplo, la preparación intencional para el egreso de la escuela primaria.

1. LOS RECURSOS MATERIALES Y HUMANOS

Los recursos que posee un establecimiento educativo contribuyen a configurar la calidad de los procesos de aprendizaje que se generen en su interior. En este sentido son igualmente importantes los recursos materiales y los humanos.

1. Resulta imposible determinar en esta investigación cómo se combinan las diferencias entre los organismos de conducción del nivel primario con las diferencias institucionales entre las escuelas. Este tema figura entre las carencias de la investigación educativa. Solo se hará una aproximación a este al tratar la orientación prevocacional.

a. Los recursos materiales

Dentro de las condiciones infraestructurales de las escuelas, el edificio parecería ser el elemento más permeable a la diferenciación. Esto es claro para las escuelas privadas. Es obvio que la calidad del edificio de una escuela privada depende principalmente de las características de los grupos que la apoyan. En el caso de las escuelas públicas podría esperarse mayor homogeneidad. Sin embargo, también en ellas la calidad del edificio está fuertemente asociada a sus organizaciones de apoyo. Por otra parte, la calidad de los edificios escolares parece ser una de las características de la infraestructura escolar con mayor influencia sobre aspectos tales como la motivación en el aprendizaje y el rendimiento escolar (Arriaga, 1983). En las últimas décadas del siglo XIX se construyeron en la Argentina un gran número de escuelas públicas. Posteriormente hubo momentos de auge de las construcciones escolares, por ejemplo entre 1945 y 1955. Sin embargo, las nuevas creaciones no llegaron a cubrir las necesidades derivadas de la explosión matricular de la década de 1950 ni el crecimiento acelerado de la década de 1960, o el vegetativo de las más recientes (Zalduendo, 1973). Por otra parte, el porcentaje del presupuesto nacional destinado a gastos de capital ha sido siempre muy bajo (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983) y no ha alcanzado para ampliar o reparar los edificios existentes.

El cuidado y mejoramiento de los edificios de las escuelas públicas ha quedado librado a la iniciativa de los padres y de la comunidad. Más aún, en los últimos años se ha generalizado la concepción según la cual las asociaciones cooperadoras de padres de alumnos son las responsables de reunir los fondos necesarios para la ampliación y el mejoramiento de los edificios escolares.²

Las diferencias entre los edificios escolares se manifiestan tanto en la disponibilidad de espacios como en su estado de conservación.³ Dos escuelas de la ciudad de La Plata (E3 y E5), la escuela privada confesional (E7) y la de González Catán (número 2) poseen suficientes espacios. El edificio de cinco escuelas (E3, E4, E6, E7 y E8) está bien conservado. Si se combinan la disponibilidad de espacio y su estado de conservación, se ve que solo la escuela 1 funciona en un edificio deficiente, la 2 y la 7, en uno regular y el resto, en edificios buenos. El funcio-

2. Recién entre 1976 y 1983 se pusieron en marcha planes de construcciones escolares en la Provincia de Buenos Aires, la Capital Federal y algunas zonas rurales. Estos planes resolvieron los problemas para algunos sectores, pero fueron objeto de las siguientes críticas: 1) tuvieron costos que no se corresponden estrictamente con lo realizado, por lo que se supone mala administración de los fondos asignados, negociados, etc.; 2) contribuyeron a acentuar las diferencias en la prestación educativa; 3) se construyó sin consultar a los docentes; y 4) resultaron edificios poco funcionales y culturalmente inapropiados para los sectores populares. Mientras se llevaba a cabo esta investigación, se estaba construyendo un nuevo edificio para la escuela 1. La historia de cómo se logró que se construyera forma parte de la historia de las demandas de los sectores populares y de sus maestros y excede los objetivos de este trabajo. Respecto de los puntos 3) y 4) los maestros criticaban fuertemente la inclusión de piezas móviles en los baños y otros accesorios. Argumentaban que se romperían rápidamente por la edad de los alumnos y que la cooperadora de esa escuela no tenía recursos para reponer esas piezas. Criticaban también la pomposidad del edificio y el criterio de «representación» con que fue construido, que aumenta la distancia entre los ámbitos de aprendizaje y los otros ámbitos de vida cotidiana de los chicos de un modo innecesario para la adquisición de nuevos conocimientos y una permanencia confortable.

3. El último trabajo disponible sobre el estado de los recursos físicos es de 1973 (ZALDUENDO). En él no se contemplan aspectos tales como la disponibilidad de espacio en relación al número de alumnos o el uso que se hace de los espacios disponibles.

namiento en un edificio deficiente tiene por consecuencia la reducción de la jornada de trabajo escolar. En la escuela 1 la jornada es de solo dos horas por grado.⁴ En la 2 este año es de cuatro, pero hasta 1981 lo fue de tres.

Otro aspecto de diferenciación entre las escuelas es cómo hacen para resolver sus problemas de espacio o, simplemente, para variar o ampliar sus ámbitos educativos. Solo una de las dos escuelas que no tiene espacio suficiente se extiende hacia el medio. También lo hace una escuela que no está en esa situación. La escuela de La Matanza sale hacia la comunidad y utiliza, aunque limitadamente, el local de una sociedad de fomento barrial para llevar a cabo actividades coprogramáticas, aunque no clases. La escuela privada laica tiene recursos para alquilar un campo de deportes. Del grupo de escuelas que tiene suficiente espacio solo se extiende hacia el medio la número 7. Esta institución hace uso de las instalaciones de la parroquia anexa a la escuela.

El personal de ninguna de las 8 escuelas menciona la utilización de espacios abiertos (parques y otros), ni visitas a museos u otras actividades similares como prácticas habituales. La expresión de una directora, «la escuela se basta a sí misma», parece expresar la norma de funcionamiento de las escuelas: la actividad educativa *debe* desarrollarse o *es* la que se desarrolla dentro de los límites físicos de la escuela.

La tendencia al aislamiento traspone incluso los límites de la escuela con el afuera y se instala dentro de esta. La ciudad de La Plata y sus escuelas, por dar un ejemplo, fueron fundadas a comienzos del siglo XX, en pleno auge del período positivista. Las corrientes pedagógicas positivistas otorgaban un lugar destacado al estudio de las ciencias naturales (véanse por ejemplo los escritos de Joaquín V. González, rector de la Universidad de La Plata: González y Ponce, 1980). Por eso muchos establecimientos escolares de la ciudad tienen instalado un museo de ciencias naturales. Este museo se subutiliza y pocas veces se actualiza. Daría la sensación de que muchos docentes trabajan bajo el lema «el aula se basta a sí misma».

Parecería que la escuela y el aula fueran, en relación con el afuera y con la escuela respectivamente, dos «zonas seguras» (Entel, 1984a). La escuela y el aula son dos ámbitos donde los actores hegemónicos (directivos y maestros) se sienten seguros frente al exterior, crecientemente agresivo y con una crisis cada vez más profunda y menos comprensible para ellos, en particular durante el período 1976-1983.

En síntesis: la disponibilidad de espacios y la manera en que están conservados diferencia a las escuelas significativamente. En cambio las pautas para su uso (incluyendo su extensión a espacios del medio) parecen semejarse y tienden a una priorización del aula y a una subestimación de los espacios interiores restantes así como a un aislamiento físico de la escuela respecto de su medio, excepto en instituciones y ante situaciones muy particulares.

4. En el momento de publicar este libro el edificio en construcción ya estaba funcionando y la jornada se había ampliado, pero como este hecho es posterior al estudio del pasaje entre 1983 y 1984 siempre que se hace referencia al establecimiento de la escuela 1 se trata del edificio precario en que funcionó esta escuela hasta 1983.

Cuadro 1. Características básicas de las escuelas primarias seleccionadas

Ubicación	Sector	Organismo de dependencia	Edificio	Jornada*	Equipamiento material y didáctico
E1 La Matanza (Prov. de Buenos Aires)	Público	Dirección General de Escuelas de la Prov. de Buenos Aires	Deficiente	Reducida	Deficiente
E2 González Catán (Prov. de Buenos Aires)	Público	Dirección General de Escuelas de la Prov. de Buenos Aires	Regular	Simple	Deficiente
E3 La Plata (Prov. de Buenos Aires)	Público	Dirección General de Escuelas de la Prov. de Buenos Aires	Bueno	Simple	Bueno
E4 La Plata (Prov. de Buenos Aires)	Público	Dirección General de Escuelas de la Prov. de Buenos Aires	Bueno	Simple	Regular
E5 La Plata (Prov. de Buenos Aires)	Público	Dirección General de Escuelas de la Prov. de Buenos Aires	Bueno	Simple	Regular
E6 Chacarita (Capital Federal)	Público	Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires	Bueno	Completa	Regular
E7 Saavedra (Capital Federal)	Privada	Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada	Bueno	Completa	Regular
E8 Martínez (Prov. de Buenos Aires)	Privada	Dirección de Escuelas No Oficiales de la Prov. de Buenos Aires	Bueno	Completa	Regular

* Jornada reducida: 2hs diarias por grado. - Jornada simple: 4hs diarias por grado. - Jornada completa: 8hs diarias por grado.

Es probable que esta actitud aislacionista aparejada al regular o deficiente equipamiento físico de la mayoría de las escuelas conlleve una autolimitación de las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los alumnos. Demostrarlo exigiría la consideración de nuevas dimensiones en el análisis institucional y de estudios comparativos, que no poseemos. Pero, más acá de ello, la tendencia al aislamiento físico de las actividades educativas contribuye sin duda a lo que llamamos extrañamiento del sistema educativo de los restantes ámbitos sociales y tiene consecuencias directas en la manera en que la escuela primaria participa del egreso de sus alumnos.

b. Los recursos humanos

En la literatura pedagógica reciente ha sido destacada la importancia que tiene la relación entre las características y las actitudes de los docentes y algunos procesos educativos (Mello, 1982). Interesa tomar aquí algunas características de los docentes que parecen tener significación sobre los procesos educativos. Ellas son la antigüedad de los docentes en el cargo, su capacitación y estabilidad.

Bianchi y Meier (1976) mostraron que la experiencia de los maestros y profesores influye positivamente en el rendimiento escolar hasta el intervalo de entre trece y veinte años de antigüedad. A partir de allí el rendimiento escolar de sus alumnos disminuye.

El mismo estudio sugiere que la formación docente también influye sobre el rendimiento de los alumnos. En la Argentina están empleados en este momento docentes con formación muy heterogénea. Pueden distinguirse al menos cuatro perfiles formativos diferentes: 1) docentes sin formación profesional; 2) maestros normales nacionales, egresados de las viejas escuelas normales que formaban maestros a nivel medio, brindando en los últimos dos de los cinco años de colegio secundario capacitación profesional [este tipo de formación era la única existente hasta 1968]; 3) profesores o maestros normales superiores, egresados de institutos de nivel terciario con planes de estudio de 2 o 3 años de duración; 4) maestros normales nacionales o profesores de nivel primario con estudios universitarios completos o incompletos en ciencias de la educación o en otras disciplinas. En 1980 los maestros con los perfiles 1 y 3 predominaban en las escuelas de partidos con mayor concentración de población de sectores populares, mientras que los maestros con el perfil 2 predominaban en las escuelas de áreas urbanas habitadas por sectores medios y altos (Vior, 1983). Aunque no hay datos al respecto, parecería que los maestros con el perfil 4 se concentran en las ciudades universitarias.

Si bien no existen investigaciones sistemáticas acerca de las diferencias entre los cuatro perfiles formativos mencionados, algunos investigadores sostienen que la calidad profesional de los maestros normales nacionales, en especial para la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados, es mayor que la de los maestros y profesores formados en el nivel terciario (Braslavsky, B., 1984). Su superioridad es indudable en comparación con los docentes sin formación específica y se encuentra probablemente compensada por ciertos aspectos de la formación general de los estudiantes y egresados universitarios, aunque no en aspectos

tan específicos y esenciales como la metodología para la enseñanza de la lengua en los primeros grados.

Por último, habría indicios de que también en nuestro país (véase para América Latina, Moura Castro *et al.*, 1980) los cargos docentes en escuelas de sectores populares se utilizan como vía de entrada a la carrera docente, son ocupados por maestros suplentes⁵ y tienden a ser abandonados rápidamente. Este hecho y las limitaciones presupuestarias del período 1976-1983 en materia educativa tendrían como consecuencia una mayor movilidad docente en las zonas urbanas con predominio de sectores populares y en las áreas rurales. No hay investigaciones que demuestren la incidencia de la estabilidad en el cargo sobre la calidad de los aprendizajes escolares. Sin embargo, no es difícil suponer que docentes más inestables tienen un menor compromiso con su tarea y obtienen, por lo tanto, resultados inferiores.

Si se combinan las dimensiones presentadas, puede decirse que el docente con mayores probabilidades de promover procesos de enseñanza-aprendizaje de más alta calidad es el que tiene una antigüedad media, formación en escuelas normales y estabilidad en el cargo. Aun corriendo los riesgos propios de transferir características de los individuos de un grupo a las características del grupo que conforman, puede hipotetizarse que el grupo de docentes que tendrá más probabilidades de promover procesos de enseñanza-aprendizaje de alta calidad en todo un establecimiento es aquel que tiene un promedio de antigüedad media, predominio de maestros normalistas y alta estabilidad en el cargo. Por otra parte, puede agregarse a este perfil del personal docente de cada escuela la proporción de maestros especiales por alumno que integran la planta docente. Estos maestros de música, dibujo, labores, gimnasia, etc., no solo diversifican el perfil de educación que se brinda en cada escuela, sino que contribuyen a disminuir la carga de horas de clase directa que debe asumir cada maestro de grado y a liberarlo para la preparación de clases, corrección de deberes y reuniones de intercambio de experiencias. La cantidad de maestros especiales por alumno que trabaja en una escuela es en consecuencia un indicador significativo de las condiciones para una educación de alta calidad.

Las características del plantel docente de cada escuela de nuestra muestra es significativamente diferente (véase Cuadro 2). Las diferencias no vuelven homogéneas a las escuelas públicas ni a las privadas entre sí, aunque las diferencias son más significativas entre las primeras. En virtud de esto puede decirse que la caracterización del cuerpo docente por escuela es un buen indicador del clivaje institucional de las escuelas, al margen de su pertenencia a uno u otro sector o dependencia administrativa. Esta situación se hace más evidente al tomar, por ejemplo, las escuelas 1 y 3. Ambas dependen de la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Ellas tienen sin embargo los perfiles extremos dentro de nuestra muestra. En la escuela 1 el cuerpo docente tiene poca antigüedad, una mí-

5. Maestro suplente es aquel contratado para trabajar solo una parte del año. Esa parte pueden ser incluso los nueve meses de clase directa, pero en este caso el Estado se ahorra parte de los gastos correspondientes a la contratación de un maestro interino y logra un mayor control sobre la planta docente, que puede tener tendencia a un comportamiento más disciplinario por temor a que no le sea renovada su contratación. Sin embargo, ese mayor «disciplinamiento» se referiría más a los aspectos formales que a los aspectos sustantivos de su rol.

nima presencia de maestros especiales, la estabilidad en el cargo más baja del conjunto y el nivel de docentes egresados de establecimientos de nivel terciario más alto. Hasta el año 1982 tenía además una presencia significativa de docentes sin capacitación profesional y una proporción aún inferior de maestros estables.

Cuadro 2. Característica del cuerpo docente, por escuela

	Antigüedad en el cargo	Estabilidad en el cargo	% maestros de nivel terciario	Presencia de maestros especiales
E1	baja	media baja	alto	mínima
E2	media	media alta	medio	mínima
E3	media	media alta	bajo	media
E4	alta	media alta	bajo	media
E5	media	media baja	bajo	mínima
E6	media	baja	medio	alta
E7	alta	alta	medio	alta
E8	media	alta	medio	alta

El cuerpo docente de la escuela 3 tiene en cambio el promedio de antigüedad considerado por Bianchi y Meier como ideal, la mayor estabilidad dentro de las escuelas públicas, pocos egresados de nivel terciario, ningún docente sin título, pero sí muchos perfeccionándose o con título universitario y la mayor proporción de maestros especiales entre las escuelas públicas provinciales del conjunto. Decir que esta situación tiene consecuencias directas sobre el proceso de pasaje de la escuela primaria al colegio secundario sería una extrapolación. Lo que sí puede afirmarse es que sin duda las tiene sobre toda la vida del establecimiento, la calidad de la enseñanza, la disposición a responder eventuales preguntas de padres y alumnos, etc. Puede decirse, en fin, que forma parte de configuraciones institucionales respectivamente favorables (escuela 3) y desfavorables (escuela 1) para la promoción de una mayor permanencia en el sistema de educación formal.

2. ALGUNAS NOTAS SOBRE EL MODELO PEDAGÓGICO

Por «modelo pedagógico» se entiende la propuesta educativa que hace la escuela, o sea qué y cómo se propone enseñar.

Una de las maneras de plasmar un modelo pedagógico es a través de la formulación de objetivos institucionales y de la previsión de medios para alcanzarlos.

Dos de las escuelas de esta investigación no poseen objetivos institucionales explícitos. Las otras sí, aunque sus directivos, salvo en un caso, no pueden expresarlos. Cuando se les pregunta cuáles son, buscan una carpeta y los leen o los dan a copiar. En la escuela 3, en cambio, la directora explica en detalle qué objetivo general orienta las actividades de la escuela durante este año escolar, cómo se elaboran los proyectos para alcanzarlo y cómo participan los maestros y el personal

del gabinete psicopedagógico en su elaboración. Solo en esta escuela el objetivo institucional es expresamente el aprendizaje de contenidos, con especial énfasis en la lengua materna. Esto se refleja también en una dimensión significativa del cómo: la actitud de la institución frente al currículum.

En nuestro país los contenidos educativos mínimos para el nivel primario se definen a nivel central. El organismo de esa definición es el Consejo Federal de Educación. El Consejo Federal de Educación está integrado por los ministros de Educación de las provincias y el ministro de Educación de la Nación.⁶

En la práctica los contenidos educativos son definidos por comisiones técnicas que elaboran los llamados diseños curriculares. Esas comisiones técnicas respetan solo relativamente las orientaciones generales del Consejo Federal de Educación y se guían más bien por el juego de fuerzas políticas y técnicas dentro de la dependencia de conducción que las nombró. Actualmente cada provincia tiene una comisión técnica adscrita a su organismo de conducción y un diseño curricular. La Municipalidad de Buenos Aires tiene otro. Las escuelas privadas pueden elegir qué diseño curricular aplican. Las escuelas que están bajo cada dependencia tienen un cierto margen de libertad para servirse del diseño curricular y definir su propio *qué y cómo enseñar*.

La manera en que cada escuela interpreta el currículum converge en la definición de su modelo pedagógico. Esta interpretación brinda a veces una pauta más concreta acerca de cómo es ese modelo pedagógico que los objetivos institucionales, demasiado formales y burocráticos.

Las manifestaciones del personal de las escuelas, en particular de sus directivos, reflejan actitudes frente al currículum muy diferentes en cada escuela. En las dos escuelas privadas los comentarios reflejan cierta distancia crítica y preocupación por la provisión de contenidos. En las escuelas 1 y 2, por el contrario, expresan una mayor adhesión al diseño propuesto. El principal argumento es que los currícula hacen hincapié en la afirmación de hábitos y actitudes y que esto es adecuado para el nivel primario del sistema educativo, en tanto corresponde al nivel secundario transmitir contenidos.

El análisis conjunto de los objetivos institucionales y de la actitud frente a los currícula en las distintas escuelas permite definir, poniendo entre paréntesis contradicciones e imprecisiones dentro del modelo de cada establecimiento, un rasgo diferencial del modelo pedagógico de algunas de ellas. Las escuelas privadas y la escuela 3 de La Plata dan gran importancia a la transmisión de conocimientos, en tanto la escuela 1 y, más explícitamente, la 2, la dan a la socialización.⁷

Que socialización y transmisión de conocimientos tienen una estrecha relación no parece ser tema de discusión entre los teóricos de la educación. La discusión surge cuando se trata de definir en qué consiste esa relación y cuál de los elementos del par es el dominante.

El carácter de dominante de uno de los elementos del par socialización/transmisión de conocimientos en la educación puede provenir tanto de una concep-

6. Recuérdese que se hace referencia al año 1983.

7. La aparente asociación entre escuelas privadas = primacía de objetivos cognitivos no se repite en otros casos. Por el contrario, en la Capital Federal funcionan numerosas escuelas privadas que dan aparentemente primacía a diversos objetivos de socialización por sobre los objetivos cognitivos.

ción teórica general respecto del para qué de la educación⁸ como de su referencia a un para qué concreto. Tómese ahora como *para qué* concreto la posibilidad de continuidad dentro del sistema de educación formal. El criterio de selección utilizado por los colegios secundarios más demandados es cuántos conocimientos poseen los chicos en áreas determinadas del saber (lengua y matemáticas siempre y otra áreas en algunos establecimientos). Como puede verse el elemento dominante del par transmisión de conocimientos/socialización para la continuidad en el sistema educativo en el momento del pasaje es la transmisión de conocimiento. Las escuelas privadas y la escuela 3 parecen tener entonces el «modelo pedagógico» más homogéneo con los criterios de selección que utilizan los colegios secundarios más demandados para reclutar a su matrícula. Ese modelo pedagógico está así probablemente facilitando más que el de las otras escuelas la posibilidad de continuidad dentro del sistema de educación formal.⁹

3. ALGUNAS NOTAS SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS

Entre las pautas organizativas de los establecimientos escolares, hay dos a las que se les otorgan gran importancia teórica y significativas consecuencias prácticas. Ellas son los criterios de agrupamiento de los alumnos de primer grado y de su reagrupamiento en los grados posteriores y las pautas de promoción. De acuerdo a los reglamentos de las dependencias de gobierno de las escuelas primarias, la repetición en el primer ciclo de las escuelas (primero, segundo y tercer grado) no está aceptada. Cada escuela sin embargo se siente con la suficiente autonomía para disponer la repetición o promoción de sus alumnos. No existe evidencia empírica suficiente para apoyar la promoción automática ni para promover la repetición en primer grado. Por otra parte, es difícil formular hipótesis acerca de las consecuencias que una u otra pauta institucional podría tener sobre el proceso de pasaje entre el nivel primario y el secundario. Simplemente a título ilustrativo de la diferenciación horizontal en el nivel primario, puede señalarse que las únicas escuelas que aceptan y a veces promueven la repetición en primer grado son la número 1 y 2. Otras «aconsejan» a los repetidores cambiar de escuela.

En las reglamentaciones sobre la organización de las instituciones escolares que circulan más abiertamente en los establecimientos, no se encuentran refe-

8. La pedagogía positivista en su versión argentina privilegió la transmisión de conocimientos y subordinó la socialización a la adquisición de aquellos. La pedagogía nueva en cambio dio prioridad a la socialización (tanto en su vertiente conservadora como progresista). Las nuevas pedagogías críticas no reproductivistas privilegian nuevamente la adquisición de conocimientos, pero sin una subordinación desjerarquizadora de la socialización, sino replanteando su sentido y orientación. SNYDERS (1976), por ejemplo, plantea que «para captar el significado de una pedagogía es necesario remontarse hasta su elemento dominante: *el saber enseñado*», y luego agrega: «*El saber enseñado* es condición necesaria pero no suficiente. Existe un problema propiamente pedagógico: pasar de la verdad a la verdad para los alumnos, que responda a una aspiración del alumno, aspiración a comprender y establecer cierto tipo de relaciones con sus compañeros y su maestro».

9. Estos elementos se retoman en un proyecto de investigación sobre el primer año del colegio secundario que continúa a este. El mismo centra su interés teórico en la adquisición diferencial de conocimientos durante el primer año del colegio secundario, según diversos factores, entre otros la escuela primaria de origen.

rencias a cuáles deben ser las pautas para agrupar a los alumnos en primer grado y para reagruparlos posteriormente. La bibliografía pedagógica reciente se inclina por la conformación y el mantenimiento de grupos heterogéneos (Sève, Verret, Snyders *et al.*, 1979).

La capacidad de los alumnos que ingresan a primer grado, medida por los tests habitualmente utilizados, y su rendimiento en ese grado dependen en gran medida de la motivación para los aprendizajes escolares. Esta última está a su vez asociada al contacto con distintos elementos de la cultura escolar (materiales impresos y otros vehículos de la «cultura elaborada» muy en particular). Este contacto deriva en gran parte del origen social y el nivel educacional de los padres. Por lo tanto, los niños de los sectores populares son los que aparecen como poseedores de menor capacidad y los que tienen rendimiento más bajo. Agrupar a los alumnos de primer grado o reagruparlos posteriormente de acuerdo a niveles de capacidad o rendimiento significa homogeneizar los grupos socialmente y puede constituirse en una traba para una posible fuga hacia adelante de los chicos de sectores populares (Sève, Verret, Snyders *et al.*, 1979). Agruparlos de acuerdo a criterios de heterogeneidad o, simplemente, aleatoriamente, puede en cambio permitir esa fuga hacia adelante gracias al contacto con los compañeros que provienen de medios más motivados y/o entrenados para los aprendizajes escolares. Por otra parte, «los alumnos aprenden lo que los maestros esperan que aprendan» y «los maestros esperan que los alumnos aprendan de acuerdo a la capacidad que los técnicos les dicen que tienen» (efecto *labelling*, Apple, 1979). De los alumnos que conforman los grupos con menor capacidad y/o rendimiento se esperará entonces que aprendan menos y es posible que así suceda. Estas argumentaciones en favor de la constitución de grupos heterogéneos deben sin embargo ser consideradas con flexibilidad, en particular frente a situaciones concretas como son la superpoblación de alumnos por grado, la disposición de pocas horas de clase, la falta o las deficiencias en la formación docente, etc.

En todas las escuelas de nuestra muestra, a excepción de la 1, el personal informa que los grupos de alumnos de primer grado se constituyen por orden de inscripción y que los reagrupamientos posteriores están relacionados con problemas organizativos (número de alumnos en cada sección) o con problemas de conducta o dinámica de grupo, pero no con rendimientos diferenciales de los alumnos. En la escuela 1, en cambio, se reagrupan a los repetidores de primer grado en un grado homogéneo. Al margen de la formulación de juicios acerca de la inevitabilidad de tal procedimiento en las condiciones de trabajo de esa escuela, o del análisis del conjunto de consecuencias que tal criterio puede tener para los alumnos afectados, no parece exagerado suponer que esa primera experiencia de segregación, aunque fuese necesaria y aun inevitable, puede comenzar a generar en un grupo de niños de sectores populares actitudes y conductas contrarias a una permanencia larga en el sistema de educación formal (Viesca, 1981).

Otras pautas organizativas que diferencian a los establecimientos de nuestra muestra son los criterios de asignación de grados y áreas entre los distintos maestros, las características de la dirección, en particular el tipo de tareas (burocráticas o de orientación pedagógica) que realiza, el estilo de conducción que establece (paternalista, autoritario o democrático), las relaciones que mantienen con la supervisión, etc. Sin entrar en detalles acerca de cómo se comportan las escuelas en

estos, aspectos parece significativo mencionar por su significación que las escuelas 1 y 3 tienen direcciones con características muy diferentes. El personal directivo de la escuela 1 se ve obligado a asumir la responsabilidad de una serie de tareas burocráticas que están a cargo de la escuela y que no pueden considerarse dentro del campo de lo específicamente pedagógico. Un ejemplo típico es la documentación de toda su matrícula. El personal directivo de la escuela 3, en cambio, dedica gran parte de su tiempo a tareas de seguimiento y orientación de los docentes y a atender a los padres de los alumnos.

4. LA PREPARACIÓN INTENCIONAL PARA EL EGRESO DE LA ESCUELA PRIMARIA

Por último mencionaremos las distintas estrategias integrales para preparar a los escolares ante el egreso como una dimensión de la diferenciación de las escuelas primarias del país. En las escuelas privadas y municipales prácticamente no se llevan a cabo actividades intencionales para guiar a los alumnos de séptimo grado en la definición de sus estrategias futuras de estudio o trabajo.

En las escuelas provinciales públicas, en cambio, se pone en práctica el Programa de Orientación Prevocacional (POP). De acuerdo a la información del personal y a las observaciones realizadas, se sabe que:

- a) El POP está organizado y dirigido por la Dirección de Psicología del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- b) Los encargados de ponerlo en práctica en cada establecimiento son los miembros de los gabinetes psicopedagógicos, es decir las asistentes sociales y educacionales y las llamadas maestras recuperadoras.¹⁰
- c) Las actividades del Programa están orientadas a mostrar las opciones laborales y las educacionales.
- d) Estas suelen estar aisladas de las restantes actividades de las escuelas.
- e) El grado de información que posee el personal directivo y los maestros de séptimo grado sobre el POP es muy variable.

La manera en que se organizan las actividades del POP contribuye a la segmentación del nivel primario del subsistema de educación primaria provincial. En algunas escuelas el programa es un servicio que se articula con otros para elevar la calidad de la prestación educativa (E3). En otras es simplemente un ritual más. En estas últimas es además un emergente de la desarticulación entre los niveles del sistema educativo argentino y no reviste ninguna utilidad en relación al pasaje de un nivel a otro del sistema de educación formal o de este a otros ámbitos de actividad (por ejemplo, E2).

10. Supuestamente cada uno de estos miembros tiene asignada una función específica. Los asistentes sociales deben ubicar situaciones familiares difíciles y orientar a los padres; las asistentes educacionales, orientar a los maestros; y las maestras recuperadoras, contribuir a «recuperar» a los niños con dificultades de aprendizaje. En la mayoría de los casos este personal cumple funciones auxiliares de acuerdo a las necesidades de cada escuela en cada momento del año, más que de acuerdo a su formación específica o a la descripción de funciones. Esto es particularmente necesario alrededor de algunas tareas, como la documentación de los alumnos a principios de año y, precisamente, la orientación prevocacional.

En síntesis, la presentación de algunas características de las escuelas a través del análisis de las entrevistas al personal directivo y docente, así como de las observaciones de la investigadora muestran, aun teniendo en cuenta las posibles inconsistencias entre la información que brindan los informantes calificados y la realidad de las escuelas, que estamos frente a una muestra de instituciones claramente diferentes entre sí y que el principal criterio de diferenciación no es la pertenencia de una escuela al sector público o al sector privado.

Las diferencias entre escuelas del sector público son muy significativas. Así, por ejemplo, la escuela 1 y la 3 se nos aparecen como muy distintas. La primera posee un edificio deficiente, está pobremente equipada, funciona en jornadas de trabajo de dos horas diarias por grado, tiene un cuerpo docente con características objetivas que parecen relativamente poco adecuadas para la promoción de un proceso de enseñanza-aprendizaje de alta calidad, una dirección que debe ocupar gran parte de su tiempo en resolver problemas que hacen a la vida cívica y no a lo específicamente pedagógico, objetivos institucionales no explícitos y una actitud frente al currículum que privilegia los aspectos conductuales por sobre los cognitivos. La escuela 3, en cambio, posee un edificio bueno, está medianamente bien equipada, funciona en jornadas de trabajo de cuatro horas diarias por grado, tiene un cuerpo docente con características objetivas que parecen más adecuadas para promover un proceso de enseñanza-aprendizaje de alta calidad, una dirección que ocupa gran parte de su tiempo en tareas de apoyo pedagógico y en fortalecer las relaciones con los padres, objetivos institucionales explícitos y una actitud frente al currículum que privilegia la transmisión de conocimientos por sobre la socialización. El subsistema de educación primaria estatal de la Provincia de Buenos Aires está lo suficientemente diferenciado como para permitir que dos establecimientos tan distintos coexistan en su seno.

Dos de las numerosas preguntas que surgen ante esta situación son: 1) ¿a qué se deben o cómo se generan las diferencias entre escuelas?, y 2) ¿cuáles son sus consecuencias?

Los datos de que se dispone solo permiten responder a la primera pregunta identificando tres dimensiones que parecen actuar en la génesis y posterior funcionamiento de un sistema de educación primaria intencionalmente diferenciado: 1) la voluntad política de atender diferencialmente a los sectores sociales reclutados por las distintas escuelas; 2) la existencia de presiones diferenciales por parte de la población que asiste a cada una de esas escuelas; y 3) las características de los equipos directivos a cargo, que adoptan distintos compromisos con el ejercicio profesional y resuelven de manera diferente las dificultades de funcionamiento que tiene cada escuela. Estas dimensiones, que se originan en distintos ámbitos (el Estado, las organizaciones y movimientos sociales y la burocracia educativa respectivamente), parecen operar combinadamente de modo tal que tendencialmente las escuelas con condiciones más propicias para promover un proceso de enseñanza-aprendizaje de alta calidad atienden a la población infantil de los sectores medios a altos y las que tienen condiciones menos propicias para promover un proceso de enseñanza-aprendizaje de alta calidad educan a los niños de sectores populares.

Capítulo II

La selectividad social de diferentes escuelas primarias

EN EFECTO Y TAL COMO SE ANTICIPABA AL FINALIZAR el capítulo precedente, la población que asiste a instituciones pertenecientes a distintos circuitos del nivel primario del sistema educativo argentino se diferencia de acuerdo a distintas características, pero particularmente por su origen socioocupacional y educacional. Esta diferencia se encuentra además vinculada a aspectos de la vida cotidiana de los propios niños, por ejemplo, a la edad que tienen al concurrir a séptimo grado, a su condición o no de trabajadores y a las demás actividades extraescolares que realizan. Como se verá en este capítulo, todas estas diferencias se asocian a su vez muy evidentemente a las distintas condiciones que ofrecen los establecimientos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. ORIGEN OCUPACIONAL Y EDUCACIONAL DE LOS ALUMNOS DE DIFERENTES ESCUELAS

Los sectores que ejercen ocupaciones que implican ventajas en las relaciones laborales o en los ingresos y los sectores en los cuales los adultos tienen un nivel de instrucción formal superior al promedio de la población se encuentran concentrados en los establecimientos que ofrecen mejores condiciones para el aprendizaje, en tanto que los que están en una situación ocupacional y educacional inversa asisten mayoritariamente a las escuelas en las que las condiciones para aprender son peores.

Los distintos niveles ocupacionales y educativos no solo están representados en proporciones distintas en cada una de las escuelas, sino que hay sectores que no están presentes en algunas y en otras sí.

En las escuelas 1 y 2, por ejemplo, no están presentes los sectores ocupacionales y educacionales superiores. En la casi totalidad de las familias de origen, el máximo nivel de instrucción de uno de los padres no supera el colegio secundario

incompleto. En ambos establecimientos predominan los padres que han completado la escuela primaria, aunque el nivel educativo de las madres es, también en las escuelas 1 y 2, significativamente inferior al de los padres.¹ La mayoría de los padres de los alumnos de estas escuelas son asalariados y casi 8 de cada 10 se dedican a ocupaciones manuales. Asisten a estas escuelas proporcionalmente menos hijos de personal jerárquico, cuentapropistas, profesionales universitarios y empleadores que a las otras. No lo hacen hijos de adultos que hayan completado el colegio secundario o ingresado a la universidad.

Cuadro 1. Nivel ocupacional del jefe de familia, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Total*	100 (82)	100 (62)	100 (76)	100 (84)	100 (83)	100 (28)	100 (20)	100 (19)
Trabajadores manuales	89	74	5	15	10	11	20	5
Empleados	4	13	13	15	35	50	10	—
Personal jerárquico	—	5	24	21	12	14	30	10
Cuentapropistas	5	6	4	17	12	11	—	—
Profesionales universitarios	—	2	30	11	7	7	10	21
Empleadores	2	—	17	17	17	7	25	64
Otros								
NS/NC	—	—	7	4	7	—	5	—

* Siempre que no se indiquen otros valores absolutos, los porcentajes están calculados sobre el total de la población tratada por escuela.

La población de las escuelas 3 a 7 forma parte de los sectores medios de la sociedad argentina. Entre estas escuelas se diferencian las concurridas por sectores medios-medios y aquellas a las que asisten sectores medios-altos. El primer grupo está constituido por las escuelas 4, 5, 6 y 7. El máximo nivel de instrucción de los padres es el secundario (completo o incompleto) y el universitario. Los jefes de familia son generalmente empleados, personal jerárquico, cuentapropistas y, en menor medida, profesionales universitarios y empleadores. En el segundo grupo (escuela 3), predominan las madres con estudios universitarios y siete de cada diez jefes de familia son personal jerárquico, profesionales universitarios o empleadores.

1. Esto refleja sin duda la situación de desventaja educativa de las mujeres de las generaciones adultas, que lentamente está desapareciendo en las mujeres más jóvenes (BRASLAVSKY y BORSOTTI, 1983). Respecto a la alta significación del nivel educativo de las madres, véase VIVES, SILVA y SERRANO (1981).

Cuadro 2. Nivel de instrucción de las familias, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Jefes	100 (82)	100 (62)	100 (76)	100 (84)	100 (83)	100 (28)	100 (20)	100 (19)
Madres	100 (72)	100 (56)	100 (70)	100 (73)	100 (73)	100 (20)	100 (17)	100 (18)
Parejas	100 (82)	100 (62)	100 (76)	100 (84)	100 (83)	100 (28)	100 (20)	100 (19)
Sin instrucción y con primaria incompleta								
Jefes	51	40	1	2	5	4	—	—
Madres	65	43	1	3	4	5	—	—
Parejas	43	26	1	1	4	4	—	—
Con escuela primaria completa y secundaria incompleta								
Jefes	49	56	26	43	53	57	50	5
Madres	29	50	16	51	52	50	53	11
Parejas	57	69	15	32	43	46	40	—
Con escuela secundaria completa y más								
Jefes	—	4	70	53	41	39	50	95
Madres	—	4	74	41	37	45	35	83
Parejas	—	5	83	66	53	50	60	100
NS/NC								
Jefes	—	—	3	2	1	—	—	—
Madres	6	3	9	5	7	—	2	6
Parejas	—	—	1	1	—	—	—	—

Por último, la escuela 8 atiende a población de los sectores altos. El origen ocupacional y educacional de la población de este establecimiento se diferencia radicalmente del de los establecimientos restantes. La casi totalidad de los padres de esta escuela tiene educación universitaria y los jefes de familia son en su mayoría empleadores. Los sectores ocupacionales y educacionales medios y bajos están excluidos de esta población.

Nos encontramos, entonces, con cuatro grupos de escuelas cuyas poblaciones se diferencian claramente entre sí, pero son homogéneas internamente.² Es más, cada escuela no solo tiene una población socioeducacionalmente homogénea, sino que excluye a la población de otros sectores sociales. Nuestros datos sugieren que en los casos de escuelas en las que «dominan» los sectores medios, esta exclusión

2. Tanto la diferenciación de origen entre las escuelas como la homogeneidad intraescuela son percibidas por su personal. Investigaciones en profundidad podrían preguntarse en qué medida y mediante qué procesos esta percepción condiciona la actividad cotidiana de estos docentes. Algunas hipótesis en torno a este tema se plantearán en el capítulo VI.

se da fundamentalmente hacia los sectores más bajos. Es decir que cuando en una escuela, por ejemplo en la 4, aparecen grupos de alumnos de sectores ocupacionales o educacionales distintos a la mayoría, estos grupos pertenecen a sectores superiores y solo muy limitadamente a sectores inferiores. En otras palabras, si cada escuela tiene su propia clientela, que es relativamente homogénea, es más permeable a permitir «filtraciones» de sectores más altos que de sectores más bajos. Se dificulta en consecuencia no solo el acceso de los sectores sociales más bajos en cuanto sectores a las mejores condiciones para el aprendizaje, sino también de los individuos que pertenecen a ellos en cuanto individuos que intentan un camino de ascenso social personal.

En síntesis puede decirse: a) escuelas distintas reclutan su matrícula de sectores ocupacionales y educacionales diferentes; b) es mucho más marcada la diferencia entre las escuelas de un mismo subsistema (el estatal o el privado) que entre las escuelas públicas por un lado y las privadas por otro; c) las escuelas con mejores condiciones infraestructurales dentro de cada sector reclutan tendencialmente a su matrícula de los sectores ocupacionales y educacionales más altos; y d) parecería que estas escuelas funcionan de modo tal que los sectores ocupacionales y educacionales más bajos no pueden ni siquiera «filtrarse» a través de algunos representantes individuales en las escuelas que atienden a los sectores sociales más altos y estuvieran obligados a permanecer en el circuito institucional que tradicionalmente los recluta.³ El sistema educativo argentino está sin duda alguna fuertemente segmentado.

2. ESTRUCTURA FAMILIAR Y SEGMENTACIÓN EDUCATIVA

Los medios de comunicación masivos y numerosos directivos y docentes adjudican a los hogares y, en particular, a los elementos relacionales de la estructura de esos hogares —existencia de separaciones en particular—, una enorme influencia sobre la calidad del aprendizaje de los chicos. Sin embargo, la estructura de relaciones de los hogares parece no tener mayor importancia en la determinación del segmento del nivel primario del sistema educativo al que asisten los niños. Como por otra parte este segmento juega un papel decisivo en las condiciones que tienen los niños para realizar aprendizajes de alta calidad, puede proponerse que esa realización será relativamente independiente de los elementos relacionales de la estructura de sus hogares. El único aspecto visible de la estructura familiar que está vinculado a la distribución de los chicos entre los diferentes circuitos escolares es la cantidad de hermanos. Por otra parte, la cantidad de hermanos discrimina tradicionalmente a los niños de sectores populares y de sectores oligárquicos de las capas medias.

En nuestra muestra la mayoría de los chicos conviven con los dos padres y el padre aporta la mayor parte de los recursos necesarios para la manutención del hogar. La mayoría de las familias son nucleares (integradas por los padres y los

3. Sobre la relación entre movilidad social grupal y movilidad social individual, véase GIROD (1981) y BOUDON (1983). Ambos autores tratan este tema en sociedades occidentales altamente industrializadas. No se han encontrado trabajos publicados que se ocupen de esta relación en las sociedades latinoamericanas.

hijos solamente). Si bien existen variaciones entre las estructuras familiares predominantes por escuela, estas no discriminan a la población en el mismo sentido que las características ocupacionales y educacionales de sus padres, ni de las condiciones para el aprendizaje que brindan los establecimientos.

La cantidad de hijos en cambio sí discrimina en el mismo sentido que el nivel ocupacional y educacional y que las condiciones para el aprendizaje que brinda la escuela. En efecto, en las dos escuelas para sectores populares hay un porcentaje significativo de familias con más de dos hijos. Por otra parte, los chicos de esas dos escuelas que asisten a séptimo grado son los únicos que tienen un porcentaje significativo de hermanos mayores que no han concurrido al colegio secundario. La cantidad de hijos por familia codetermina sin duda la posibilidad que tiene cada uno de los hijos de las familias de sectores populares de acceder al colegio secundario. Un mayor número de hijos significa que hay mayores responsabilidades que atender y más bocas que alimentar. Estas dos situaciones motivan por lo general una incorporación más temprana de los niños al trabajo –doméstico y extradoméstico– y una mayor predisposición de las familias para promover la discontinuación de su permanencia en el sistema de educación formal. Esto se agudiza si esos niños provienen de hogares con padres desocupados (véase Cuadro 1) o si ya han superado la edad considerada “normal” para permanecer en la escuela (véase Cuadro 4).

Cuadro 3. Algunas características de las familias, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Jefes padre	79	85	90	85	87	64	80	89
Familias con dos padres	74	84	91	92	82	71	65	73
Familias nucleares	85	86	83	87	74	75	55	84
Familias con más de dos hijos	81	63	53	58	46	50	35	47

3. SEXO Y EDAD DE LOS ALUMNOS DE ESCUELAS DIFERENTES

Tanto las diferencias en la composición de la población escolar por sexo como por edad pueden traer aparejados cambios en las pautas de comportamiento institucional de significación para la evaluación del rendimiento, la definición de trayectorias escolares y laborales posteriores, y la contribución del pasaje por la escuela en la conformación de la conciencia ciudadana.

En particular parecería que la existencia de una población mayoritariamente femenina, como la que aparece en la escuela 4, tiene por ejemplo algún efecto sobre los parámetros de evaluación del rendimiento escolar, aspecto al que se volverá en el capítulo siguiente.

Cuadro 4. Sexo y edad de los niños, por escuela

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Mujeres (%)	49	48	42	55	28	43	45	42
Niños en sobreedad (%)	30	13	3	1	2	7	—	—
Promedio de edad (años y meses)	13a 6m	12a 8m	12a 4m	12a 5m	12a 5m	12a 4m	12a 4m	12a 6m

La sobreedad de los niños de un grado refleja por su parte una serie de procesos previos. Esos procesos son: a) el ingreso tardío a la escuela primaria; b) la repetición de grados; y c) la pérdida de la regularidad en algún año lectivo por mudanza, migraciones u otras razones. En las escuelas para sectores populares están presentes las tres. Muchos padres inscriben a sus hijos con uno o dos años de retraso porque prefieren esperar a que los hermanos menores tengan también la edad para iniciar la escuela y ahorrar tiempo de trajín, llevándolos y trayéndolos juntos de la escuela. En estos establecimientos hay numerosos repetidores y la población se compone en un porcentaje significativo de migrantes del interior del país. La presencia de un número significativo de niños en sobreedad en las escuelas con peores condiciones para el aprendizaje y el consecuente promedio de edad más alto por grado repercute sobre la vida cotidiana de la institución y sobre las orientaciones vitales de las propias familias. La diferencia de un año en la adolescencia tiene connotaciones particulares. Las chicas y varones de trece a catorce años suelen ser ya considerados por numerosos adultos como iniciados en otra etapa de su vida. Sobre ellos pesan presiones adicionales para que realicen más trabajos domésticos y extradomésticos. Todas las familias de la escuela 1 que tienen como perspectiva inmediata para los egresados de escuela primaria su incorporación al mercado de trabajo o la realización de trabajos domésticos sin asistir al colegio secundario se refieren a niños en sobreedad. Esta situación es percibida por el personal de las escuelas, que intenta resolverla orientando a sus alumnos hacia caminos ajenos a la permanencia en el sistema de educación formal. Se acumula así sobre estos niños una serie de factores que los van llevando a orientarse en su trayectoria escolar de manera claramente diferente de los niños de otras escuelas primarias, más aún cuando muchos de ellos ya trabajan mientras terminan su escolaridad de primer nivel.

**4. LA VIDA COTIDIANA DE LOS ALUMNOS
FUERA DE LA ESCUELA**

La vida de los niños no comienza ni acaba en el sistema de educación formal, y así como lo que les sucede luego en la vida dependerá en cierta medida de lo que les ocurra en la escuela, su trayectoria escolar y la relación entre esa trayectoria y su origen social estará en buena parte mediatizada por su vida cotidiana fuera de la escuela.

Muchos de los niños de los sectores populares complementan su actividad escolar con trabajo doméstico o remunerado. La mayoría de los niños de las «mejores escuelas» participan, en cambio, de las llamadas actividades extraescolares. Las diferencias en el contenido de la educación que adquieren los distintos grupos de alumnos no varían solo porque reciben educación en escuelas con distintas condiciones, sino que se potencian por la complementación de los aprendizajes escolares que realizan los niños de capas medias y altas fuera del ámbito escolar y de los laborales que realizan los de sectores populares.

a. El trabajo infantil

Hasta no hace mucho tiempo se hablaba de la situación de la infancia argentina como la de un país desarrollado. La existencia de numerosos contingentes de menores que trabajan pasaba desapercibida o era ignorada, pese a que era denunciada por publicaciones oficiales (CFI, 1977).

Últimamente, se ha comenzado a llamar la atención sobre la homogeneidad en la situación de pobreza de la infancia argentina con respecto a la de otros países de América Latina, sobre todo teniendo en cuenta los procesos de retroceso que se vivieron en nuestro país y que fueron paralelos a otros de avance en numerosos países de la región (Cenep, 1984). Sin embargo, el trabajo infantil aún no ocupa el lugar que merece en el contexto de los estudios sociales sobre la infancia en nuestro país. Este fenómeno está lo suficientemente extendido y tiene consecuencias sociales graves como para merecer la mayor de las atenciones.

Nuestra muestra de escuelas estaba integrada por escuelas del centro del continuum de escuelas primarias del país. En ella no están representadas en consecuencia escuelas con las «peores» condiciones para el aprendizaje ni que reclutan homogéneamente a los sectores más pobres y marginados (por ejemplo, trabajadores rurales analfabetos). Por otra parte, se ha tomado a los alumnos de séptimo grado, es decir a un grupo que logra completar la escuela primaria. Un observador ingenuo podría pensar que no se iban a encontrar niños trabajadores. Sin embargo, en tres escuelas se encontraron grupos significativos de menores que trabajan fuera del hogar y en esas mismas escuelas se concentran los grupos más numerosos de niños que tienen responsabilidades fijas dentro del hogar.

Cuadro 5. Trabajo y responsabilidad de los niños en el hogar, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Niños que trabajan	42	26	—	1	5	—	15	—
Niños que tienen responsabilidades fijas en el hogar	31	28	4	6	7	4	25	—

Se decía también que en las escuelas 1 y 2 el mayor número de hijos, la sobreedad, la desocupación y otros factores podrían estar presionando para una más temprana incorporación de los niños al mercado de trabajo y para que asuman una mayor carga de responsabilidades en el hogar. Efectivamente son las escuelas 1 y 2 las que concentran una proporción más alta de escolares que trabajan fuera del hogar o que tienen responsabilidades fijas en él. En ambas escuelas el trabajo infantil –doméstico o extradoméstico– aparece así vinculado al origen ocupacional y educacional desventajoso del grupo de alumnos.

Sin embargo, la relación entre trabajo infantil y privaciones materiales o educacionales familiares no es unívoca. El diagnóstico del trabajo infantil es más complejo.

Ya en esta primera aproximación pueden marcarse otros dos aspectos de relevancia: en primer lugar, aquí sí (véase el apartado 2 de este capítulo) la estructura familiar, y en segundo lugar la mediatización de la situación de necesidades materiales insatisfechas por elementos subjetivos (concepción de la infancia, papel asignado a la escolaridad como vía de ascenso social, etc.). La presencia de un grupo no desdeñable de niños que trabajan en la escuela 7 avalaría la propuesta de consideración del primero. El origen ocupacional y educacional de su población no difiere significativamente del resto de las escuelas para sectores medios. Varía en cambio la estructura familiar, ya que hay una presencia más alta de familias con un solo padre. La inexistencia dentro de las escuelas 1 y 2 de una asociación entre trabajo infantil y nivel ocupacional o educacional de los padres avala la propuesta de consideración del segundo factor. Los hijos de los trabajadores manuales no son, por ejemplo, quienes más frecuentemente trabajan, ni los de trabajadores no manuales quienes menos frecuentemente lo hacen.

¿Cuál es la situación en la que se encuentran los menores que trabajan en séptimo grado respecto de los menores que trabajan y no concluyen la escuela primaria? ¿Cómo podrán enfrentar el pasaje al colegio secundario?

Evidentemente, los menores que trabajan y han llegado a séptimo grado son menores explotados. Ellos trabajan al margen de la ley, en ocupaciones tan adultas como aprendiz de panadero, servicio doméstico, ayudante de un negocio, etc. Sin embargo, están en una situación privilegiada dentro del conjunto de los menores que trabajan en la Argentina. Han llegado a séptimo grado de la escuela primaria y contarán con el certificado de escolaridad obligatoria cuando lleguen a los dieciséis años, edad en la que además estarán desafectados de la prohibición de trabajar. En ese momento sus empleadores deberán reconocerles otra posición. El certificado les permitirá permanecer legalmente en ciertos segmentos del mercado de trabajo, o acceder a estos, mientras que otros niños no estarán en igual condición.

La situación «privilegiada» de estos menores desaparece al comparársela con la de los niños que no trabajan. Los trabajadores, que emplean además casi sin excepción cuatro o más horas de todos los días hábiles en su lugar de trabajo, no pueden asistir a los establecimientos parasistemáticos de preparación para el ingreso, no tienen tiempo para informarse sobre las posibilidades de cursar estudios secundarios ni tienen tiempo para hacer trámites. Ellos tienen, además, en las escuelas con exigencias «normales», un rendimiento escolar inferior y aprenden sin

duda menos de aquello que necesitarían saber para acceder y permanecer con éxito dentro de un colegio secundario.⁴

b. Las actividades extraescolares

Los alumnos de séptimo grado realizan fundamentalmente tres tipos de aprendizajes extraescolares: 1) profundizan el nivel o amplían el perfil de conocimientos en algunas áreas, tales como las lenguas extranjeras (ausentes por otra parte en las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires); 2) diversifican su formación a través de la adquisición de ciertas habilidades expresivas (danzas, teatro, deportes, etc.) que cumplen una doble función: a) contribuir al desarrollo personal, y b) otorgar prestigio; y 3) aprenden oficios o habilidades prácticas (dactilografía u otros).

Cuadro 6. Alumnos que cursan estudios extraescolares, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
	23	32	70	56	58	39	55	58

Si bien en todas las escuelas la proporción más alta de aprendizajes extraescolares es de carácter intelectual o expresivo, esta proporción aumenta en las escuelas de capas medias y altas, en tanto que los estudios orientados hacia el aprendizaje de oficios solo tienen cierta importancia en las escuelas para sectores populares.

Cuadro 7. Alumnos que cursan estudios extraescolares, por tipo de estos y por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Total	100 (15)	100 (20)	100 (53)	100 (47)	100 (48)	100 (11)	100 (11)	100 (11)
Intelectuales y expresivos	53	70	96	96	94	100	91	82
Aprendizaje de oficios	27	25	—	—	2	—	—	—
Otros	20	5	4	4	4	—	9	18

4. Se está precisando actualmente el diseño de investigación de un proyecto sobre trabajo infantil que se llevará a cabo en el Área Educación y Sociedad de Flacso en 1985.

Las diferencias entre las actividades que alternan con la escuela de los niños de sectores populares y los de capas medias y altas explicarían en parte por qué a los primeros les gusta más ir a la escuela que a los segundos. Prácticamente 8 de cada 10 alumnos de las escuelas para sectores populares declaran que les gusta mucho o que les gusta ir a la escuela. En cambio ninguno de los alumnos de la «mejor» escuela pública ni de las privadas manifestó que le guste mucho ir a la escuela, y solo 5 y 3 de cada 10 manifiestan en las escuelas 3 y 8 y en la 7 respectivamente que les gusta ir a la escuela. Los porcentajes más altos de niños a quienes les disgusta ir a la escuela se encuentran en las privadas. Aparentemente la escuela es alternativa mejor que el trabajo y no más entretenida que las actividades extraescolares.

También el tipo de lecturas que realizan los niños en unas y otras escuelas varía. Los niños de las escuelas para los profesionales universitarios, empleadores y personal jerárquico leen más frecuentemente textos culturales o educativos, mientras que los que asisten a las escuelas para los sectores populares se limitan en mayor, medida a las historietas o a algunas páginas del diario.

Cuadro 8. Autoestimación de las lecturas extraescolares de los niños, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Niños que declaran leer en el hogar	88	93	96	93	98	100	100	100
Niños que declaran leer textos culturales o educativos (sobre los que leen)	29	39	58	62	48	69	70	79

Hablar de escuelas diferentes no significa entonces solamente hablar de distintas condiciones para el aprendizaje y de poblaciones de orígenes ocupacionales y educacionales diferentes, sino también de alumnos que viven cotidianamente de forma distinta. La distinción entre sus formas de vida cotidiana parece profundizar los efectos de la segmentación del sistema de educación formal. Los distintos factores se refuerzan y parecen operar contribuyendo a prefigurar el destino de los hijos de los sectores populares para que continúen en ese sector, por ejemplo, a través de su temprano entrenamiento en ocupaciones manuales.

Capítulo III

La historia de los escolares en un sistema educativo segmentado

HASTA AQUÍ HA QUEDADO CLARO que en séptimo grado la población de escuelas que tienen distintas condiciones para el aprendizaje corresponde a estratos ocupacionales y educacionales distintos, es decir, que se han reunido pruebas acerca de la segmentación del subsistema de educación primaria argentino. Se ha podido mostrar también que como resultado de la segmentación del sistema de educación formal en su nivel primario los grupos de alumnos que se configuran en cada escuela corresponden a niños que viven también fuera de la escuela de manera diferente.

Ahora bien, el proceso de segmentación escolar se inició en realidad en el preescolar y se continuó a través de una serie de episodios, por ejemplo de cambios de escuela, repeticiones, etc.

1. LA ASISTENCIA AL PREESCOLAR

En el caso de los jardines de infantes hay una selección social evidente aun previa a la segmentación interna del subsistema, pues el proceso de expansión del preescolar no abarcó con la misma amplitud al conjunto de los sectores urbanos (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983). Significativos contingentes de sectores populares quedaron marginados.

Si bien existen discusiones en torno a la utilidad de la asistencia al preescolar para mejorar el rendimiento en la escuela primaria (Pozner, 1981), se coincide en la existencia de funciones específicas de la educación temprana institucionalizada.

Una de ellas es que puede jugar un papel irremplazable para ofrecer al niño mejores condiciones para su vida cotidiana. Entre estas condiciones juega sin duda un lugar importante ofrecer a los niños oportunidades de conversar, en particular cuando la alternativa es permanecer largas horas en el hogar sin ningún

adulto. Conversar no es para los niños solo un juego o un medio de comunicación, sino un ejercicio para el desarrollo del lenguaje y por ende del pensamiento, que a veces les es negado a los niños de sectores populares.¹ En este sentido coinciden en nuestra muestra los menores porcentajes de asistencia al preescolar con los porcentajes más altos de permanencia solo en el hogar.

Cuadro 1. Asistencia al jardín de infantes, por escuela

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Niños que asistieron al jardín de infantes (%)	41	61	93	100	96	86	100	100
Promedio de años de concurrencia	1a	1a	2a	2a	2a	2a	1a	3a
(años y meses)	6m	2m	10m	7m	7m	4m	8m	1m

Por otra parte, si bien los niños de los sectores medios y altos asisten prácticamente en su totalidad al nivel preescolar, lo hacen con distinta intensidad. En las escuelas de nuestra muestra que reclutan población de las capas medias y altas, los niños que asistieron al preescolar lo hicieron por ejemplo durante un período más prolongado.

2. LOS CAMBIOS DE ESCUELA

La inestabilidad escolar se agrega como una diferencia más de las escuelas con peores condiciones para el aprendizaje y destinada a los sectores populares respecto del resto de las escuelas provinciales.²

Además, los niños de las escuelas para sectores populares no cambiaron de establecimiento en virtud de una decisión familiar para acceder a una educación que consideraron «mejor», sino porque cambiaron de domicilio. Esta situación marca otra distinción respecto de la población que asiste a las «mejores» escuelas, ya sean públicas o privadas. A estas últimas se cambiaron grupos de niños «simplemente» porque las consideraron «mejores». En este sentido es particularmente significativo el caso de la escuela 3.³ Esto no solo refleja un cierto grado

1. La asociación existente entre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento es sostenida por autores de diversas corrientes. Entre otros, por DURKHEIM (1980), VYGOTSKY (1962) y BERNSTEIN (1980).
2. La frecuencia de los cambios de escuela primaria es un motivo más para profundizar el estudio de la diferenciación del subsistema de enseñanza primaria. No se sabe, por ejemplo, cuántos chicos pasan de escuelas provinciales a municipales, o viceversa. En el contexto de la transferencia de escuelas a las provincias, regionalización y privatización de los establecimientos primarios (TEDESCO, BRASLAVSKY y CARCIOFI, 1983), estos cambios de escuela deben traer a los alumnos y docentes dificultades considerables.
3. Recuérdese que en el capítulo I se habían reunido pruebas sobre la situación favorable de esta escuela en comparación con otros establecimientos de la misma dependencia.

de percepción de las diferentes calidades de educación que se brinda en las escuelas por parte de las familias, sino también la difusión de las percepciones de otras familias entre la población, la búsqueda por parte de la población de la satisfacción de los requerimientos de educación de mayor calidad y la posibilidad que tienen ciertos sectores de dar satisfacción a sus niveles de exigencia. Otros sectores, en cambio, o no perciben las diferencias o, lo que es más probable, no pueden evadirse, aunque las perciban, del circuito que les está destinado, cambiando a sus hijos a escuelas que consideran mejores.

Cuadro 2. Cambios de escuela, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Alumnos que cambiaron por lo menos una vez	46	31	30	33	34	60	25	37
Alumnos que cambiaron dos y más veces de escuela	17	10	8	9	11	21	15	–

Cuadro 3. Motivo del cambio de escuela, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Total	100 (46)	100 (31)	100 (30)	100 (33)	100 (34)	100 (60)	100 (25)	100 (37)
Cambio de domicilio	63	79	16	60	57	65	60	14
Mejor calidad de la escuela actual	11	11	43	24	10	12	20	29
Otras causas	26	10	41	16	33	23	20	57

3. EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS DE SÉPTIMO GRADO

Existen por lo menos tres motivos que, combinados, mueven al análisis del rendimiento escolar dentro de la trayectoria escolar con algún detalle mayor. En primer lugar, el fracaso de los niños en el logro de los aprendizajes escolares es una de las preocupaciones centrales de los investigadores y políticos educacionales de nuestro país, de América Latina y de algunos países centrales (véase Borsotti y Braslavsky, 1983; Tedesco, 1983c; y Sève, Verret, Snyders *et al.*, 1979, respectivamente). En segundo lugar, existen investigaciones que sugieren que las diferencias entre el rendimiento escolar de los alumnos en las distintas escuelas puede

ser una de las resultantes más significativas de la segmentación del sistema de educación formal (en particular, el estudio comparativo de Moura Castro *et al.*, 1980). En tercer lugar, y ya en relación más directa con el objetivo central de esta investigación, el sentido común suele atribuir al rendimiento escolar un valor explicativo de las distintas trayectorias personales (educacionales y laborales).⁴

El análisis de los datos reunidos en esta investigación puede ayudar en primer lugar a argumentar sobre la pertinencia o no de la preocupación por el fracaso escolar. En segundo lugar, puede contribuir a demostrar si existen diferencias significativas entre el rendimiento escolar de los alumnos de las distintas escuelas y si esas diferencias están asociadas a la segmentación del sistema escolar primario. En tercer lugar, puede brindar algunos elementos para discutir cuál es el papel que juega el rendimiento escolar en el proceso de pasaje de la escuela primaria al colegio secundario, como un momento particular de definición de su trayectoria personal.

Los datos de que se dispone para evaluar el rendimiento escolar de los alumnos de séptimo grado son las repeticiones de grado y el promedio de notas en séptimo grado, es decir dos evaluaciones «internas», realizadas por cada escuela. Se carece de medidas «externas» iguales para todos los establecimientos. La validez de la repetición como indicador del nivel de conocimientos adquirido por un alumno es relativa, ya que indica más bien el bajo logro escolar en un momento dado de la trayectoria escolar.

La evaluación de los niveles de conocimiento de los alumnos que están por egresar de séptimo grado parece en cambio un indicador adecuado del rendimiento cualitativo de todo el nivel, es decir de cuánto y qué aprendieron los chicos a lo largo de toda su escolaridad primaria. A su vez, la evaluación acerca de la suficiencia o insuficiencia de esos niveles de conocimiento para ingresar al secundario da cuenta del rendimiento cualitativo en función del objetivo específico de permitir el acceso y la permanencia en los restantes niveles del sistema de educación formal. Naturalmente estas formulaciones de carácter general suponen cierta correspondencia entre la evaluación que realiza la escuela y la adquisición de conocimientos, correspondencia que no está demostrada, pero que, dadas ciertas mediaciones, es posible presumir.

Supuestamente la nota o la repetición en establecimientos pertenecientes a un mismo sistema educativo debería tener un significado similar. Sin embargo, en sistemas educativos segmentados esto no es así. Si bien no pueden presentarse pruebas ni suponerse relaciones unívocas, es probable que un alumno que repite un grado en una escuela con buenas condiciones para el aprendizaje y que recluta población de sectores educacionales medios y altos, sea promovido de grado si tiene el mismo nivel de conocimientos en una escuela con malas condiciones para

4. Muchas veces se escucha decir, y también al personal de las escuelas, que tener éxito en la escuela abre las puertas para tener éxito en la vida. Sin embargo, las pocas investigaciones empíricas que se realizaron para demostrar o refutar esta hipótesis no llegaron a resultados concluyentes. Es más, algunos investigadores creen haber demostrado, al menos en los países centrales, que los promedios universitarios más altos no son los que logran mejores posiciones en la vida y que esto bastaría para demostrar que existe cierta autonomía entre el éxito escolar y el éxito en la vida (véase entre otros para sociedades altamente industrializadas: USEEM y MILLER (1975). De todos modos, parece obvio que en ciertos niveles del sistema educativo es necesario un determinado rendimiento mínimo para seguir avanzando dentro de él, y que a su vez este avance es necesario para ciertas trayectorias vitales.

el aprendizaje y que recluta población de sectores educacionales bajos. Esto se debería a que cada ámbito educativo es el resultado de la manera particular en que interactúan los llamados factores endógenos y exógenos. De la interacción de ambos grupos de factores surge un tercero (si se quiere, también endógeno), que es un resultado único. Este resultado son los parámetros propios de cada escuela. Entre esos parámetros se encuentran, por ejemplo, los criterios de evaluación del rendimiento escolar y las estrategias que la institución despliega frente a los alumnos que son evaluados como de bajo rendimiento. Estos parámetros y estrategias se imponen muchas veces por sobre los criterios y lineamientos generales de los organismos de conducción. Dicho de otro modo, así como existen subculturas distintas a nivel de una sociedad, a nivel del sistema educativo existen subculturas escolares diferentes. Una escuela con una población más familiarizada con los contenidos escolares y que tiene mejores condiciones para enseñar probablemente enseñará y, por lo tanto, exigirá más para promover a sus alumnos y para calificarlos con determinadas notas. Esa misma escuela puede decidir que no acepta repetidores entre sus alumnos (aunque esto no forme parte de ninguna disposición escolar) y presionar a las familias para que cambien a los repetidores a otro establecimiento.

A la inversa, otra escuela puede decidir hacer repetir a sus alumnos aunque los organismos de conducción hayan resuelto dar promoción automática. Si las escuelas «buenas» deciden no aceptar repetidores y en las «malas» se los acepta, y se permite la repetición de los propios alumnos, en las escuelas «buenas» no habría repetidores y en las «malas» no solo habría repetidores, sino que además se concentrarían chicos que son sometidos desde el sistema educativo a una mayor movilidad escolar.⁵

Las reflexiones precedentes obligan a reconocer dificultades para realizar comparaciones de los resultados del aprendizaje en escuelas distintas utilizando los datos disponibles. Estas deben ser doblemente cuidadosas y las hipótesis que se formulen deberían testarse empleando datos surgidos de evaluaciones «externas».

La comparación del rendimiento de los alumnos de una misma escuela es más sencilla, ya que los parámetros que se utilizan, si bien no son idénticos, pueden suponerse más homogéneos.

3.1. Las diferencias entre el rendimiento de los grupos de alumnos de escuelas distintas

Las diferencias de rendimiento entre los grupos de alumnos de séptimo grado de las escuelas de esta investigación son muy significativas.

La repetición escolar, por ejemplo, es mucho más frecuente en las escuelas con peores condiciones para el aprendizaje y que reclutan a la población de los sectores más bajos de la escala educacional y ocupacional. Además, más de uno

5. Entrevistas realizadas al personal de establecimientos de un distrito escolar de la Capital Federal muestran que son varias las escuelas que funcionan de una de estas dos maneras.

de cada tres hijos que repite en alguna de esas escuelas lo hace más de una vez. En el ámbito escolar donde la repetición es más frecuente, se presenta además un porcentaje más alto de niños que cambiaron de escuela y modificaciones *ad hoc* en el régimen de promoción dispuesto por la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. En las escuelas «intermedias», en cambio, la repetición de grado es menos frecuente y en las escuelas privadas no existe.

Cuadro 4. Repetición, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
No repitieron	65	76	95	95	95	96	100	100
Repitieron una vez	23	17	5	2	5	4	—	—
Repitieron dos veces	7	7	—	3	—	—	—	—
Repitieron tres o más veces	5	—	—	—	—	—	—	—

Aunque leve, la tendencia de los promedios de notas en séptimo grado es que a mayor nivel de la escuela, mayor es el promedio de notas de los alumnos en séptimo grado. Además, a medida que aumenta el «prestigio» de la escuela, disminuye el porcentaje de niños con promedio menor de 8.

Cuadro 5. Rendimiento en séptimo grado, por escuela

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Promedio de notas en séptimo grado	6,6	7,7	8	7,9	8,2	8,1	8,1	8,6
Porcentaje de niños con un promedio menor de 8	68	44	32	33	25	25	20	5

Dado que la exigencia para cada nota es reflejo de una escala particular que depende de la situación de cada escuela, puede suponerse que a mayor «prestigio» de la escuela, mayor es la cantidad de requerimientos necesarios para alcanzar la misma nota. Si este supuesto fuera cierto, en las escuelas privadas y en las escuelas públicas con mejores condiciones para el aprendizaje y que reclutan población de sectores sociales más altos, los alumnos tendrían niveles de adquisición de

conocimientos incluso mucho más distantes entre sí de lo que indican las diferencias en los promedios. Los testimonios de los maestros de séptimo grado apuntan en la misma dirección. A ellos se les preguntó cómo evalúan los conocimientos de sus alumnos en relación a su próximo pasaje a un colegio secundario y contestaron diferenciándolo en el mismo sentido de las variaciones que se presentan entre los promedios de notas. El personal de las escuelas de contextos populares tendió a evaluar el caudal de conocimientos de sus alumnos como insuficiente para cursar exitosamente estudios de nivel medio, y el de los otros contextos, como suficiente.⁶

3.2. Las diferencias de rendimiento en el interior de cada escuela

Más allá de la desigualdad entre el rendimiento promedio de los alumnos de cada escuela surgen varias preguntas. Entre ellas: ¿el rendimiento dentro de cada escuela es homogéneo o heterogéneo? Si es heterogéneo, ¿de qué depende esa heterogeneidad?

Distintas escuelas procesan las diferencias de origen social y, muy particularmente, educacional de los alumnos, de tal manera que dentro de cada escuela el rendimiento escolar de los alumnos se diferencia de acuerdo a sus características socioculturales. Sin embargo, como cada escuela es un ambiente educativo diferente, el grado y la significación de esas diferencias varía y, además, varían también las formas en que cada una de ellas procesa algunas situaciones y características de alumnos, por ejemplo el hecho de que trabajen o no, o su sexo.

A. EL NIVEL DE INSTRUCCIÓN DE LOS PADRES Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Existe una fuerte relación entre el nivel de instrucción de los padres de los alumnos y el rendimiento escolar. Esta relación se refleja tanto en la repetición como en el promedio de notas en séptimo grado.

En las dos escuelas donde la repetición es más significativa, el porcentaje de niños repetidores es más alto entre quienes tienen padres con un máximo nivel de instrucción más bajo. Esta asociación es más fuerte en la escuela que tiene peores condiciones para el aprendizaje y una población que pertenece más homogéneamente a los sectores más bajos de la escala ocupacional.

6. Los casos extremos corresponden a las escuelas 1 y 3. En la 1 se considera que los chicos «no están en condiciones de ir a un secundario»; en la 3 se opina que «los nuestros entran a las mejores escuelas de La Plata. Hasta el más flojo nuestro es bueno en otra escuela».

Cuadro 6. Repetición según nivel de instrucción* de los padres en escuelas para sectores populares (%)

	Sin instrucción	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta
Escuela 1	80	37	33	17
Escuela 2	–	33	24	29

* Se toma como nivel de instrucción el mayor que tiene uno de los miembros de la pareja de padres. En la escuela 2 no hay parejas en las cuales los dos no tengan instrucción.

La relación entre bajo nivel de instrucción y altos índices de repetición se presenta también en las escuelas con una menor proporción de repetidores.

Cuadro 7. Repetición según nivel de instrucción* de los padres en escuelas para sectores medios (E4, E5 y E6) (%)

Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Universitaria
20	7	9	5	2

* Ídem Cuadro 6.

En las escuelas para sectores medios y altos el porcentaje de alumnos que repite –como reflejo del nivel educacional de los padres– va descendiendo hasta ser prácticamente nulo entre los hijos de universitarios.

Cuadro 8. Promedio de notas en séptimo grado según nivel de instrucción* de los padres, por escuela

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Total	6,9	7,7	7,9	8,2	8	8	8,1	8,6
SIF	6,4	–	–	–	–	–	–	–
PI	6,9	7,5	–	–	–	–	–	–
PC	7	7,6	7,3	8	–	–	–	–
SI	6,9	8	7,2	7,6	7,8	7,1	7,8	–
SC	–	–	8	8	8,3	8,5	8,3	8,5
U	–	–	8,1	8,9	8,2	8,9	8,3	8,6

* SIF, sin instrucción formal; PI, primario incompleto; PC, primario completo; SE, secundario incompleto; SC, secundario completo; U, universitario o superior.

La tendencia general es que a mayor nivel de instrucción de los padres de los alumnos de séptimo grado, mayor es también el promedio de notas que ellos alcanzan en ese grado. Por otra parte, el promedio de notas en un séptimo grado de los hijos de una pareja con un mismo nivel de instrucción tiende a ser similar en los distintos ámbitos educativos, a excepción de la escuela 1. Es más, muchas veces las diferencias entre los promedios de notas de los alumnos pertenecientes a familias con un mismo nivel de instrucción son menores que las diferencias entre los promedios de notas de los chicos que pertenecen a familias con distintos niveles de instrucción dentro de una misma escuela.

Para profundizar en el análisis del rendimiento de los hijos que provienen de familias con distintos niveles de instrucción, puede tomarse a los niños que en séptimo grado tienen un promedio de notas menor de 8, agrupando a las escuelas de acuerdo a algunas de sus características y las de su población.

Cuadro 9. Repetición según nivel ocupacional del jefe de familia en escuelas para sectores populares (%)

	Obrero no calificado	Obrero calificado
Escuela 1	44	27
Escuela 2	36	14

Cuadro 10. Promedio de notas en séptimo grado según el nivel ocupacional del jefe de familia, por escuela

	Obrero	Trabajador especializado	Empleado	Personal jerárquico	Cuenta propia	Profesional universitario	Empleador
Promedio							
Total	7,3	7,6	7,6	8,4	7,2	8,7	7,9
E1	7,1	6,7	—	—	—	—	—
E2	7,6	7,7	—	—	—	—	—
E3	—	—	7,2	8,6	—	8,2	8,1
E4	—	7,7	7,7	8,6	7,4	8,1	7,4
E5	—	8,1	8	7,9	6,9	9	8,2
E6	—	—	7,7	—	—	—	—
E7	—	—	—	—	—	—	8,2
E8	—	—	—	—	—	9,3	7,9

En las escuelas de La Plata es mayor la probabilidad de que repitan los hijos de empleados que los hijos de personal jerárquico. El 9,6% de los primeros repitió algún grado, pero solo lo hizo el 4,3% de los segundos. No hay repetidores entre los hijos de empleadores, de profesionales universitarios ni de trabajadores por

cuenta propia. El promedio de notas de los alumnos en séptimo grado de las escuelas de esta investigación está solo en algunos casos asociado al nivel ocupacional de sus padres. Esto es en el caso de los hijos de personal jerárquico y de profesionales universitarios, aunque cabe tener presente que quienes desempeñan estas ocupaciones tienen muy a menudo un alto nivel de instrucción.

Los resultados de la asociación entre el rendimiento escolar y el nivel educativo y ocupacional de los niños permiten proponer la existencia de cierta preeminencia del nivel de instrucción de los padres por sobre su nivel ocupacional en la predicción del rendimiento escolar. Una manera de alentar las reflexiones sobre este hecho sería intentar responder a: ¿qué significa elevar el nivel de instrucción de nuevos sectores sociales en una sociedad en la que parecería que el nivel de instrucción permitiría predecir, al menos en algunos ámbitos, con mayor fuerza que la situación ocupacional, la posibilidad de que las jóvenes generaciones de un mismo sector ocupacional tengan un mayor rendimiento escolar? Si existiera alguna asociación entre rendimiento escolar y adquisición de nuevos conocimientos, esto podría significar que se estaría generando un proceso de democratización del acceso al conocimiento sin cambios en la estructura ocupacional. ¿Qué consecuencias tendría un proceso de este tipo sobre la estructura de demandas laborales y sociales? ¿Qué consecuencias tendría además sobre el modo de funcionamiento del Estado y de las organizaciones y movimientos sociales?

B. EL TRABAJO INFANTIL Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Existe también fuerte asociación entre el trabajo infantil y el rendimiento escolar, pero ella se da de manera diferente en los distintos ámbitos educativos donde hay escolares que trabajan (véase Cuadro 11).

En la escuela 2 repitieron de grado muchos más escolares que trabajan que aquellos que, también trabajando, repitieron en la 1. Por otra parte, la diferencia de notas entre los escolares que trabajan y los que no lo hacen es en la escuela 2 mucho mayor que en la 1. Es decir que los escolares que trabajan son comparativamente peor evaluados en la «mejor» de las dos escuelas en las que hay niños en esa condición.

Los datos muestran entonces que ámbitos escolares diferentes procesan de manera también diferente el trabajo infantil. Los mecanismos por los cuales se da este procesamiento pueden ser al menos dos:

- 1) Como en la escuela 1 el porcentaje de niños que trabaja es mucho mayor que en la escuela 2, es probable que los parámetros para medir el rendimiento estén más cercanos a una media en cuya determinación tienen mayor peso quienes trabajan, mientras que los parámetros en la escuela 2 estarían dados por quienes no trabajan. En esta última, el nivel de exigencia para no repetir sería en consecuencia más alto.

- 2) Como en la escuela 1 tienen solo dos, y en la escuela 2, cuatro horas diarias de clase, es probable que el trabajo incida menos en la merma de horas para la preparación de deberes y el estudio necesario para seguir el ritmo del curso.

Cuadro 11. Repetición según trabajo infantil en escuelas para sectores populares (%)

	Trabajan	No trabajan
Escuela 1	38	33
Escuela 2	64	22

Cuadro 12. Promedio de notas en séptimo grado según trabajo infantil en escuelas para sectores populares

	Trabajan	No trabajan
Escuela 1	6,6	7,1
Escuela 2	6,5	8,1

C. EL SEXO Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

La conocida y estudiada asociación entre el sexo y el rendimiento escolar se manifiesta en estas escuelas según las pautas de los países desarrollados (Downing, 1979). Allí donde existe es favorable a las mujeres.

Esto podría indicar que los ámbitos escolares se han conformado de tal manera que favorecen la promoción de las mujeres o, simplemente, que la diferencia de rendimiento por sexo oculta la asociación ya mencionada entre trabajo infantil y repetición, pues los varones que trabajan son más que las mujeres.

Cuadro 13. Repetición según sexo en las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires (%)

	Varones	Mujeres
E1	38	33
E2	41	13
E3 + E4 + E5	5	5

Cuadro 14. Promedio de notas en séptimo grado según sexo, por escuela

	Varones	Mujeres	Diferencia
E1	6,7	7,1	1,4
E2	7	8,5	1,5
E3	7,9	8,1	0,2
E4	7,3	8,3	1
E5	8,1	8,2	1
E6	7,8	8,5	0,7
E7	8	8,2	0,2
E8	8,5	8,7	0,2

Por otra parte, también los promedios de notas en séptimo grado parecen indicar que las escuelas no discriminan desfavorablemente a las mujeres, al menos en lo que se refiere a las posibilidades que les brindan de obtener logros escolares equivalentes.⁷

En síntesis, el rendimiento promedio de los alumnos está claramente diferenciado por escuela. Esta diferencia se refleja tanto en el porcentaje de repitentes por escuela como en el promedio de notas en séptimo grado. Los porcentajes más altos de repetidores y los promedios más bajos se concentran en las escuelas con peores condiciones para el aprendizaje y que reclutan población de los sectores sociales más bajos del continuum social del Gran Buenos Aires. Internamente ninguna escuela ha podido impedir que el rendimiento escolar se estratifique en función del nivel de instrucción de las familias de los escolares y, aunque en menor medida, de su nivel ocupacional. En consecuencia, es lícito afirmar que todas las escuelas de la muestra procesan de la misma manera la estratificación educacional y ocupacional de la población. Sin embargo, esta estratificación parece tener menores consecuencias cuanto mejor situada está cada escuela en el continuum de escuelas de acuerdo a sus condiciones para el aprendizaje y a su selectividad social. Otras características de los alumnos, tales como su condición de trabajador y su sexo, son procesadas de manera diferente en cada ámbito escolar. Justamente es en la manera en que estas características se procesan y repercuten, por ejemplo, en el rendimiento escolar, donde más claramente se ve la autonomía de cada escuela primaria.

Si las diferencias de rendimiento por escuela son un indicador de las diferencias de niveles de conocimiento, indicarán también diferencias en el nivel de preparación en que se encuentran los alumnos para ingresar a un colegio secundario. Quiere decir esto que los alumnos que egresan de algunas escuelas están, en promedio, mejor preparados para ingresar al colegio secundario, mientras quienes egresan de otras lo están en peores condiciones. Pero, por otra parte, dentro de cada escuela los escolares que trabajan, los que tienen padres con menor nivel de instrucción y, aunque en menor grado, los que tienen padres peor situados en la escala ocupacional y que son varones, estarán a su vez peor preparados para ese pasaje. Estos temas se retoman en el capítulo VII.

7. Otras investigaciones están poniendo de manifiesto que las socializan diferencialmente, orientándolas hacia labores domésticas (WAINERMAN, 1983), pero ese es otro tema.

Capítulo IV

Aspiraciones y motivaciones vinculadas a la continuación de estudios de nivel secundario

QUIENES SE EDUCAN EN EL SISTEMA de educación formal van configurando, de manera manifiesta o no, imágenes de los resultados que esperan obtener a su paso por ese sistema educativo (Borsotti y Braslavsky, 1983). En la escuela primaria esos sujetos son aún muy jóvenes. En consecuencia, sus propias imágenes se derivan en gran medida de las que construye su familia (Schiefelbein y McGinn, 1975). Es más, estas se confunden muchas veces con las de las familias, aunque esa confusión no inhibe, por supuesto, la aparición de contradicciones e incongruencias.

Las imágenes de los resultados de cualquier tipo ponen de manifiesto contenidos culturales e ideológicos que diferencian a familias que viven bajo condiciones materiales similares. Es más, ellas son en sí mismas contenidos culturales e ideológicos que condicionan, junto a las condiciones materiales de existencia y a las experiencias grupales y personales, los comportamientos educacionales. Por otra parte, las imágenes de los resultados que se espera obtener a través del tránsito por el sistema de educación formal están particularmente enraizadas en cómo define cada familia su ubicación y la de sus hijos en la sociedad.

Puede decirse ahora que los comportamientos educacionales están condicionados tanto por factores objetivos como por factores subjetivos y que entre estos factores subjetivos juegan un papel central las aspiraciones, en cuanto imágenes de los resultados que se espera obtener, y las motivaciones, en cuanto resultantes de los condicionantes objetivos y de las aspiraciones. Esto ha sido en general poco considerado en las investigaciones empíricas realizadas en América Latina sobre los comportamientos socioeducativos de la población.¹

1. Uno de los pocos estudios que integra estas dimensiones es NÚÑEZ (1971).

Precisamente lo que se intenta en este capítulo es iniciar una aproximación a algunas de las dimensiones subjetivas que condicionan el comportamiento de la población escolar en el momento de pasaje del primero al segundo nivel del sistema de educación formal y a los grados de libertad en los que esas dimensiones subjetivas operan. Para ello, se comienza considerando las aspiraciones ocupacionales de la población para la vida adulta de sus hijos y las aspiraciones de ubicación para los adolescentes que egresan de la escuela primaria. A continuación se sistematizan algunas de las motivaciones que tienen las familias y los niños para aspirar al acceso o no al nivel medio y las funciones que se le atribuyen. De algún modo esas funciones reflejan las imágenes de los resultados que los niños y las familias esperan obtener a su paso por el nivel medio. Las aspiraciones más generales y las motivaciones se cristalizan en una aspiración inmediata: la inserción en una institución determinada del nivel medio. Esa aspiración inmediata se presenta en penúltimo lugar para terminar brindando algunos elementos acerca de los grados de libertad que tienen las familias para actuar de acuerdo a sus aspiraciones y motivaciones.

1. ASPIRACIONES OCUPACIONALES PARA LA VIDA ADULTA

La gran mayoría de los padres formula aspiraciones ocupacionales específicas para sus hijos y, dentro de los que las formulan, el grupo más numeroso a su vez aspira a que sus hijos desempeñen ocupaciones no manuales y, en una proporción generalmente mayoritaria de los casos, específicamente profesionales universitarias.

Las únicas escuelas donde grupos significativos de padres aspiran para sus hijos ocupaciones manuales son las de sectores populares. Sin embargo, en estas escuelas también son numerosos los adultos que desean que sus hijos accedan a profesiones universitarias. Los padres de las escuelas para sectores medios aspiran más frecuentemente a que sus hijos accedan a profesiones universitarias (véase Cuadro 1). Y los padres que envían a sus hijos a escuelas para sectores medios altos y altos dicen dejar por su parte más a menudo la elección del colegio secundario en manos de los chicos.

Las aspiraciones de los chicos se establecen en general en el mismo sentido que las de sus padres, aunque con otra intensidad. La fantasía infantil y el atractivo que ciertas ocupaciones ejercen sobre ellos llevan a muchos a elegir ocupaciones manuales o profesionales de prestigio ante sus ojos,² aunque no los alejan totalmente de los marcos de los condicionantes sociales. Es así como hay más niños que desean realizar ocupaciones manuales en las escuelas para sectores populares que en las de sectores medios y muchos más que desean ser profesionales universitarios en las escuelas de sectores medios-altos y altos que en las de sectores populares. Un subgrupo particular entre los niños de sectores populares

2. Son conocidas las inclinaciones infantiles hacia ocupaciones como bomberos, etc., que responden a su ambición, omnipotencia y búsqueda del heroísmo. Este tipo de elección puede continuar presente a los doce o trece años. Es por eso que las hipótesis o formulaciones que pueden proponerse a partir de las respuestas de los niños solo consisten en una aproximación sociológica y deben leerse con todos los reparos del caso.

está conformado por los «trabajadores». Ellos parecen estar empeñados en una vía de consolidación de lo que podría llamarse una situación de ventaja relativa entre quienes solo acceden a ocupaciones manuales. Veinte de los treinta y cuatro niños que trabajan en la escuela 1 aspiran a ser trabajadores especializados. Ellos pertenecen en iguales proporciones a familias de trabajadores especializados y no especializados. Los grupos de niños a quienes sus padres confían la decisión de su futuro eligen congruentemente con el nivel familiar y se orientan de preferencia hacia las profesiones universitarias (véase Cuadro 2).³

Cuadro 1. Aspiración ocupacional de los adultos respecto del niño, por escuela (%)*

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Total de adultos que formula aspiraciones ocupacionales	100 (59)	100 (44)	100 (40)	100 (52)	100 (50)	100 (15)	100 (13)	100 (12)
Aspiraciones por ocupaciones manuales	29	25	—	6	2	—	—	—
Aspiraciones por profesiones universitarias	25	30	53	65	61	87	54	46
Aspiraciones por ocupaciones no manuales y no universitarias	38	27	4	10	8	6	15	—
Aspiraciones a que el hijo/a elija la ocupación	8	18	43	19	29	7	31	54

* La pregunta formulada fue: ¿qué le gustaría que fuera este chico cuando sea grande? Los padres que no se refirieron a expectativas ocupacionales lo hicieron a cualidades morales y éticas. Sus respuestas no se tuvieron en cuenta para este cuadro.

3. Estos datos señalan como probable que, dentro de cinco años, casi seis de cada diez niños que concurren a escuelas primarias para capas medias presionen por acceder a la universidad. Llama la atención la baja presencia de niños que se inclinan por ocupaciones técnicas o por la docencia. La docencia está dejando de ser una aspiración laboral de las capas medias para transformarse en una aspiración laboral de las mujeres de sectores populares que desean superar las posiciones ocupacionales de sus madres. En efecto, en la única escuela donde hay un grupo significativo de niños (18) que desea ser docente es en la 1. El mismo está exclusivamente integrado por mujeres.

Cuadro 2. Aspiración ocupacional del niño para sí mismo, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
Aspiración por ocupaciones manuales	40	21	3	8	11	4	20	–
Aspiración por profesiones universitarias	11	23	62	56	51	57	60	74
Aspiración por ocupaciones no manuales y no universitarias	37	35	22	29	26	22	20	5
No bien especificado, NS/NC	12	21	13	7	12	17	–	21

2. ASPIRACIONES DE ACTIVIDAD AL EGRESAR DE LA ESCUELA PRIMARIA

Las actividades que los niños y los adultos creen que debe desplegar un egresado de escuela primaria se adaptan a sus deseos ocupacionales para la vida adulta. Los niños demarcan el espectro de actividades que se espera que desarrollen todos los adolescentes de acuerdo a cómo es su propia vida, la de sus hermanos mayores y a cómo piensan que será la suya. Los contingentes de niños que piensan que los adolescentes solo deben ir al secundario y ayudar en la casa, conjuntamente con los de adolescentes que piensan desplegar solo estas actividades, son mayoritarios en todas las escuelas de los sectores altos. Por otra parte, solo en las escuelas para sectores populares hay niños que al egresar del colegio primario piensan trabajar y no asistir al secundario y grupos numerosos que piensan que los egresados de la escuela primaria deben ir al secundario y realizar un trabajo remunerado. Es más, estos niños parecen considerar con mayor frecuencia la dualidad estudio-trabajo como el «debe ser» de la adolescencia que como lo que ellos mismos harán.

Las aspiraciones inmediatas de los grupos de niños que asisten a las distintas escuelas son tendencialmente coincidentes con las de sus padres. La única diferencia radica en que los niños de las escuelas primarias para sectores populares que aspiran asistir al colegio secundario al año siguiente son más que los padres que aspiran enviar a sus hijos a un colegio secundario. A estos niños les gusta ir a la escuela y es lógico entonces que deseen permanecer en el sistema. Los padres en cambio parecen tener aspiraciones más ajustadas a los condicionantes que ven operar.

Cuadro 3. Orientación general de vida para el egresado de escuela primaria según el niño, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
Solo debe ir al secundario	9	29	26	19	27	32	15	32
Debe ir al secundario y realizar trabajo doméstico	28	34	64	70	63	43	60	58
Debe ir al secundario y realizar trabajo remunerado	41	27	9	6	8	21	25	5
Solo debe trabajar en el hogar o en forma remunerada	21	6	—	2	1	—	—	5
NS/NC	1	4	1	3	1	4	—	—

Cuadro 4. Aspiración del niño para sí mismo al terminar la escuela primaria (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
Ir al secundario solamente	11	35	24	31	25	32	10	58
Ir al secundario y realizar trabajo doméstico	29	32	71	64	69	57	70	37
Ir al secundario y realizar trabajo remunerado	28	18	5	4	5	11	20	5
Trabajar solamente	29	6	—	—	—	—	—	—
NS/NC	3	9	—	1	1	—	—	—

Cuadro 5. Aspiración de los padres a enviar a sus hijos a un colegio secundario, por escuela (%)

E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
63	68	100	98	100	100	100	100

A modo de hipótesis se puede formular que, si bien los padres desean a menudo que sus hijos ejerzan ocupaciones que implicarían una movilidad ocupacional ascendente y los hijos desean también a veces ejercer ocupaciones que implicarían una movilidad ocupacional descendente, padres e hijos aspiran tendencialmente a que los miembros más jóvenes de cada sector social reproduzcan intergeneracionalmente su lugar en la estratificación ocupacional. Es más, la manera en que los niños de séptimo grado de escuelas diferentes definen las perspectivas inmediatas de vida de los adolescentes en general y de ellos mismos permite proponer que su situación real de consumidores de educación por un período de tiempo prolongado o de trabajadores está legitimada. En el caso de los niños trabajadores puede suponerse inclusive que, por el lugar destacado que ellos otorgan al trabajo remunerado como actividad cotidiana del adolescente, pueden llegar a legitimar también la deserción temprana del colegio secundario si es que llegaron a acceder a él y por necesidades laborales no pueden continuarlo.

3. MOTIVACIONES PARA ASPIRAR O NO A LA ESCOLARIZACIÓN EN EL NIVEL SECUNDARIO

Los únicos sectores sociales que se encuentran frente a la disyuntiva de enviar o no a sus hijos al colegio secundario son los de menores recursos. En efecto, los sectores medios de la sociedad argentina consideran la asistencia al colegio secundario un momento sobreentendido en la trayectoria infantil.⁴ En virtud de esta situación el estudio de las motivaciones familiares para aspirar o no a enviar a los chicos al colegio secundario tiene particular importancia para el caso de los chicos de sectores populares.

Respecto de la motivación de las familias de sectores populares para que sus hijos continúen o no estudios de nivel secundario pueden distinguirse tanto factores promotores de la asistencia, como factores inhibidores. El análisis de los factores inhibidores permite reunir elementos acerca de las causas de la marginación temprana del sistema de educación formal.

Los factores inhibidores de la aspiración de los sectores populares para enviar a los niños a un colegio secundario mencionados con más frecuencia por los padres son: 1) las condiciones carenciales del medio en el que viven; y 2) las características del chico.

4. De acuerdo a los testimonios de maestros de escuelas para sectores medios, sus alumnos no piensan «sigo o no sigo», «porque saben que otra cosa no pueden hacer». Según estos maestros «aun en los casos que se sabe que no tienen capacidad, las madres los mandan igual».

El primer grupo de factores está fuera del control de las instituciones escolares y del sistema en su conjunto. El segundo en cambio refleja la manera en que se articulan el modo de funcionamiento de las instituciones educativas y las aspiraciones de los sectores populares y cae dentro de los factores que pueden ser manejados, aunque sea parcialmente, desde las instituciones y el sistema educativo.

Es significativo que una de cada cuatro menciones de padres de sectores populares a motivos para no aspirar a enviar a los hijos a un colegio secundario o para dudar en hacerlo sea que se los considere faltos de las capacidades o del gusto por el estudio necesarios. Por otra parte, es igualmente significativo que paralelamente cuatro de cada seis padres de las escuelas para sectores populares que sí aspiran a enviar a sus hijos al colegio secundario lo hagan motivados porque a estos últimos les gusta estudiar.

Cuadro 6. Motivaciones para no aspirar a la escolaridad en nivel secundario (%)

	E1	E2
Total	100 (59)	100 (35)
1. Características del chico	25	28
2. Factores endógeno-materiales	7	3
3. Factores exógeno-materiales	47	31
4. Factores exógeno-culturales	7	11
5. No define o no bien especificado	14	29

Nota: Se categorizan todas las respuestas dadas a las preguntas: ¿por qué su hijo no asistirá al colegio secundario el año próximo? (primera y segunda opción), y ¿por qué no ha decidido aún si su hijo concurrirá o no al colegio secundario el año próximo? (primera y segunda opción).

- Las respuestas a la pregunta (opción múltiple) que se incluyen en cada categoría son:
- 1) No le gusta estudiar.
La escuela secundaria es demasiado difícil para este chico.
Él (o ella) prefiere trabajar y no estudiar.
 - 2) No hay escuela secundaria cerca.
La única escuela secundaria cerca no tiene vacantes.
Tiene que rendir examen de ingreso.
La familia no sabe los trámites que hay que hacer.
Para la familia los trámites que hay que hacer son demasiado complicados.
 - 3) Tienen problemas económicos y no pueden costearle los estudios.
La familia necesita que trabaje.
Tiene que ocuparse de las tareas de la casa.
 - 4) Ir al secundario no sirve para nada.
Es más importante que aprenda un oficio.

El juicio familiar de falta o presencia de capacidad de los niños está elaborado a partir del alto o bajo rendimiento escolar respectivamente y que en el gusto o

disgusto del niño por la escuela juega un papel central la interacción entre la cultura escolar y la familiar. Cuando las familias aducen características del niño para no enviarlos al colegio secundario, están tomando esas características como innatas, pero estas son en realidad solo el emergente de la forma en que esos niños interactuaron con las instituciones escolares.

Se puede así señalar que lo que les pasó a los niños dentro de las escuelas no solamente es importante porque constituye un dato objetivo de su historia escolar pasada que condiciona la futura, sino también porque sienta bases para que las familias elaboren imágenes de resultados diversos. Un buen rendimiento escolar y el desarrollo del gusto por las actividades escolares pueden contribuir a generar imágenes de resultados que permitan superar, en una serie de casos individuales, las condiciones materiales que marginan tempranamente a los sectores populares del sistema educativo. La contrapartida de este planteo es que un bajo rendimiento escolar y la incapacidad de los establecimientos educativos de generar en los alumnos de sectores populares gusto por las actividades escolares –no demostrable con nuestros datos– pueden contribuir a legitimar la marginación temprana del sistema de educación formal y la consecuentemente temprana, desigual e ilegal incorporación al mundo del trabajo.

4. LAS FUNCIONES ATRIBUIDAS AL NIVEL SECUNDARIO

La universalización de la enseñanza primaria es considerada una meta válida en sí misma. La del nivel medio en cambio está regida por las promesas que ella integra (Tedesco, 1983b). Asistir a la escuela primaria tiene un valor en sí. No se envía allí a los hijos para algo, sino porque sí y se espera que ella brinde nada más que la posibilidad de integración a la nación y de desarrollo personal autosostenido. La asistencia al colegio secundario en cambio se vincula todavía a promesas de participación en diversos órdenes: educacional, cultural, político, laboral, de ingresos, de legitimidad social, etc. Todas estas promesas aparecen agregadas. Constituyen un conglomerado confuso que está en la base de la universalización de las demandas para ingresar y permanecer en un colegio secundario.

Puede considerarse que las funciones que la población le adjudica al colegio secundario reflejan de algún modo los órdenes de participación para los cuales lo imaginan más útil. Esta imagen puede corresponderse o no con la utilidad de los estudios secundarios para la práctica social (en sus dimensiones económica, cultural, política, etc.).

Cuadro 7. Principal función del colegio secundario según los adultos, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
Permitir el acceso a estudios superiores	12	6	29	27	18	36	30	45
Brindar cultura general	22	32	49	38	46	32	35	45
Formar ciudadanos para la participación política	6	5	3	2	6	—	10	5
Otorgar un certificado indispensable	40	39	9	13	18	17	25	5
Enseñar un oficio	13	16	1	—	2	10	—	—
NS/NC	7	2	9	20	10	5	—	—

En general las familias y los niños eligen como función principal del colegio secundario una gama variada (Cuadros 7 y 8). Esto refleja la existencia de ese conglomerado confuso de promesas al que se hacía referencia. La población encuentra difícil dar prioridad a una función del colegio secundario. Este hecho enturbia la posibilidad de comprender cuáles son las diferencias entre las funciones que los distintos sectores sociales esperan que cumpla el colegio secundario.

A partir de nuestros datos solo quisiéramos destacar la existencia de dos diferencias: 1) los niños y los adultos de sectores populares tienen más expectativas en torno a la funcionalidad del colegio secundario para la participación laboral. Por eso destacan más frecuentemente en primer lugar (padres) o en primero o segundo (niños) funciones vinculadas a este orden de participación. Muchos adultos de otros sectores también comparten esta promesa, aunque no con carácter prioritario. De ahí que, cuando se les pregunta expresamente si le adjudican al colegio secundario utilidad laboral, un grupo significativo de todas las escuelas contesta que sí (Cuadro 9); 2) los adultos de los sectores populares tienden a adjudicar mucho más frecuentemente que los de otros sectores una función legitimadora al colegio secundario. Ellos consideran más a menudo al certificado de colegio secundario un símbolo indispensable.

Cuadro 8. Funciones del colegio secundario según los niños, por escuela (%)*

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
Tener un título	18	26	29	26	33	38	35	18
Ingresar a la facultad	11	15	22	27	15	23	25	26
Conseguir un trabajo mejor	28	19	8	10	16	13	20	21
Aprender un oficio	18	15	19	18	16	15	13	5
Aprender cosas interesantes	5	8	17	14	11	11	2	23
Saber mejor por quién votar	2	3	0,5	0,5	—	—	—	—
Satisfacer a los padres	14	9	2	2	3	—	3	3
NS/NC	4	5	2,5	2,5	6	—	2	4

* Los porcentajes están calculados sobre dos opciones.

Cuadro 9. Utilidad laboral del colegio secundario según los adultos, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
	65	61	41	44	53	43	35	22

Es llamativo que ni las familias ni los niños de ninguna escuela ubiquen como una función prioritaria del colegio secundario la preparación para la participación política o, en el caso de los niños (véase Cuadro 8), para el voto como forma de esa participación. Esto puede interpretarse de diversas maneras. En principio presentaremos tres alternativas: 1) la población percibe un proceso que sería real, el colegio secundario está perdiendo crecientemente su función política (véase, para Colombia, Parra *et al.*, 1984); 2) la población no piensa que el colegio secundario no tenga una función de formación para la participación política, pero no le da prioridad; 3) a partir de la difusión, tanto en sectores socialmente progresistas como conservadores, de concepciones y prácticas autoritarias y de la conformación de un Estado de «congelación política» (Rama, 1978), la promesa de participación política perdió para las grandes mayorías valor en sí misma y terminó por desaparecer. En consecuencia, mal puede adjudicársele al colegio secundario una función en relación a algo minusvalorado, desjerarquizado, inexistente, o existente bajo formas no convencionales que no se viven como lo que son.⁵

5. Véase sobre la forma de participación política en el período autoritario, OSZLAK (1984).

Contra la opinión de los padres, se ha propuesto recientemente que la escolarización secundaria cumple una función significativa para consolidar una democracia estable (Braslavsky, C., 1984). En este sentido, la historia política latinoamericana muestra que solo fue posible que cristalizaran Estados con formas de participación política democrática en naciones habitadas por una población con contingentes significativos que alcanzaron la escolaridad secundaria. Los gobiernos que iniciaron sus gestiones con poblaciones con bajos niveles de instrucción y que tuvieron proyectos políticos participativos promovieron como una condición necesaria –aunque no suficiente– la rápida elevación de esos niveles. Esa misma historia muestra que la mayor parte de los dirigentes de todos los sectores sociales que lograron consolidar su liderazgo y conducir a sus sectores, o a fracciones de estos, a la hegemonía política pasaron por colegios secundarios.

A partir del estudio de la historia política, tanto en sus dimensiones macrosociales como individuales, es posible entonces descartar por ahora la primera interpretación propuesta. Queda así para futuras investigaciones, previstas como continuación de esta, volver a discutir esta interpretación y considerar en profundidad las otras dos. De acuerdo a la segunda, el colegio secundario nunca habría perdido una función política. De acuerdo a la tercera, la habría perdido por obra del contexto político. Modificado este último, la recuperaría. En ambos casos se puede avanzar aún más y sugerir que la escolarización de nivel medio cumple una función significativa para la participación política. Dicho de otra manera, el colegio secundario socializa políticamente. Pero, por cuanto esa socialización política no es visualizada por los sujetos de educación como una función prioritaria, reflexionan menos sobre ella y hacen que tenga menores posibilidades de influir sobre la determinación del contenido de esa socialización.

Más allá de las hipótesis que pudieron plantearse, existe la necesidad de profundizar en la investigación acerca de: 1) qué funciones cumple la educación secundaria (que no es lo mismo que indagar por las funciones que cumple el sistema que la provee); y 2) qué funciones necesitan la sociedad y el Estado que cumpla. La delimitación de ambas dimensiones y su análisis conjunto permitirían intentar un análisis de las funciones de la educación secundaria desde las demandas sociales y no desde la abstracción. Es decir, intentar ver en qué medida la población puede articular sus necesidades en demandas a este nivel de enseñanza y en qué medida este nivel responde a sus necesidades.

En el marco de la transición democrática argentina y de la distancia existente entre los conocimientos disponibles sobre las funciones de la educación y los necesarios para contribuir a esa transición, cobra relieve entre estas la vinculada a la preparación para la participación política. En este caso, algunas de las preguntas que quedan planteadas son: 1) ¿qué papel está jugando la educación secundaria a este respecto?; y 2) ¿cómo puede contribuir al proceso de transición democrática?

5. ASPIRACIONES DE INGRESO A DISTINTAS MODALIDADES DEL NIVEL SECUNDARIO

La mayor parte de la población aspira a insertarse en las modalidades bachillerato o comercial del nivel secundario. Esto es reflejo de la inclinación generalizada de conquistar ocupaciones no manuales.

La configuración de aspiraciones en los grupos de padres de sectores populares para que sus hijos se inserten en distintas modalidades de enseñanza secundaria tiene también cierta congruencia con las aspiraciones ocupacionales para la vida adulta de sus hijos y con las tendencias más generales del mercado de trabajo argentino en los últimos años. La presencia de contingentes proporcionalmente más numerosos de padres que desean enviar a sus hijos a colegios industriales es congruente con la presencia de padres y de niños que aspiran a que los niños se desarrollen como trabajadores manuales. El hecho de que los sectores populares no aspiren masivamente a ingresar a colegios industriales puede por su parte reflejar: a) la percepción de las tendencias generales de terciarización del mercado de trabajo; o b) la aspiración de movilidad ocupacional desde las ocupaciones manuales hacia las que no lo son.

Cuadro 10. Aspiración a enviar a los hijos a distintas modalidades del nivel secundario (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Total	100 (52)	100 (44)	100 (76)	100 (84)	100 (83)	100 (28)	100 (20)	100 (19)
Bachillerato	24	23	71	43	32	7	5	100
Comercial	31	36	16	22	23	57	85	—
Industrial	37	36	8	25	28	32	10	—
Bachillerato polivalente	2	5	1	1	6	—	—	—
Otras*	6	—	4	9	11	4	—	—

* Son escuelas de las Fuerzas Armadas.

Cuadro 11. Aspiración de los niños a asistir a distintas modalidades del nivel secundario (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Total	100 (56)	100 (54)	100 (76)	100 (84)	100 (83)	100 (28)	100 (20)	100 (19)
Bachillerato	29	35	70	40	40	15	5	95
Comercial	27	24	15	22	22	54	85	—
Industrial	32	37	8	24	29	31	10	—
Bachillerato polivalente	2	—	—	—	—	—	—	—
Otras	3	4	—	11	7	—	—	—
NS/NC	7	—	7	3	2	—	—	5

Cuanto más altos son los sectores ocupacionales y educativos de los padres, más frecuentes son los casos que tienden a enviar a sus hijos a bachilleratos. Sin embargo, esta tendencia parece estar mediatizada por otros factores exógenos –por ejemplo, la estructura familiar– y endógenos. Estos últimos no salen a la luz con el tipo de análisis emprendido en esta investigación, pero seguramente operan con mucha fuerza en la definición de las aspiraciones de padres de algunas de las escuelas. Solo así puede explicarse que casi todos los alumnos de un mismo establecimiento opten (por ejemplo, en la escuela 7) por colegios de una misma modalidad.

Las aspiraciones de inserción de sus hijos en distintas modalidades de la enseñanza secundaria sirven también de evidencia en favor de la hipótesis acerca de una tendencia de las familias a que sus hijos reproduzcan el lugar de los padres en la estructura ocupacional. En la llamada escuela 6, por ejemplo, la aspiración de seis padres de cada diez a que sus hijos asistan a un comercial es congruente con el hecho de que gran parte de los niños consignados en este ámbito son hijos de empleados de compañías de seguros. Asistir a un colegio comercial es el primer paso para la integración posterior a este mismo sector laboral.

6. ORIENTACIONES HACIA EL SECTOR PÚBLICO O PRIVADO

Es muy probable que si se censara a la población que asiste a las escuelas por sector público o privado se compruebe que las grandes mayorías populares asisten al sector público y que solo los sectores sociales de mayores ingresos acceden a ciertos segmentos del sector privado. Sin embargo, también podría demostrarse que no existe una correspondencia unívoca entre nivel de ingresos familiares y orientación de las familias argentinas hacia uno u otro sector del sistema de educación formal.⁶ Por eso es posible sostener que, al igual que otras aspiraciones, la de enviar a los hijos a escuelas y colegios de uno u otro sector responde no solo a las posibilidades económicas de cada familia, sino también a la percepción que tienen acerca de cómo es la educación que se brinda en los establecimientos de cada sector y a sus orientaciones ideológicas. Aun a riesgo de parecer algo simplistas, puede decirse también que la percepción acerca de cómo es la educación que se brinda en cada sector estará, aunque sea en cierta medida, reflejando algunos aspectos de la evolución histórica de dicho sector.

El sistema educativo argentino fue creado a fines del siglo XIX desde un Estado que se declaró docente y como un sistema de enseñanza pública de alta calidad. Por otra parte, ese mismo sistema fue aceptado por la mayoría de la población como una organización que permitía concretar un ideal igualitarista ampliamente difundido. Las escuelas públicas eran buenas, eran percibidas como buenas y eran además demandadas por su carácter igualizante. Ellas les brindaban a niños de distintos orígenes la posibilidad de educarse en elementos culturales comunes, que les facilitarían su integración a la nación.

Uno de los cambios más profundos que se produjo en la relación entre el Estado, el sistema educativo y la sociedad argentina a través de los últimos treinta

6. Algunas evidencias en esta dirección fueron presentadas en el apartado 1 del capítulo II de este libro.

años son los lugares que ocupa el sector público del sistema educativo en el Estado y en la sociedad.

La transformación del lugar que tiene la educación para el Estado es un tema de referencia obligada en la literatura reciente (Braslavsky, 1980; Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983; y López, 1984). Sin embargo, se ignoran los cambios que tuvieron lugar en la manera en que la sociedad percibe a la educación pública y privada.

El lugar que tiene la educación para el Estado se modificó con las transformaciones del propio Estado. En sus etapas liberal-tecnocrática (1958-1963), burocrático-autoritaria (1966-1973) y autoritaria (1976-1983), dejó de definirse a sí mismo como Estado docente y pasó a considerarse como subsidiario en materia educativa. Pese a la alternancia de esta orientación con otras, esa última hegemonizó las políticas públicas en materia educativa en los últimos quince años. En este contexto se promovió y ofreció ayuda estatal para el avance del sector privado de la enseñanza.

Paralelamente, la sociedad argentina llegó a un nuevo punto de estructuración. Mientras que en el momento de creación del sistema educativo había un pequeño grupo en la cúspide de la pirámide social y un amplísimo grupo en la base, a lo largo del siglo XX esa base se fue diferenciando verticalmente y desmembrando horizontalmente en grupos con intereses distintos, pocos canales de movilidad y aún menos ámbitos comunes de participación. Esos grupos buscan cada vez más su identidad en cuanto grupos que pertenecen a su vez a un nivel de la pirámide social y a una parcela dentro de ese nivel. Esa búsqueda predomina con frecuencia sobre la búsqueda de identidad de cada individuo en cuanto miembro de una nación, y abarca también las demandas por educación formal.⁷ Un número creciente de grupos parece buscar en el sistema educativo ámbitos de socialización secundaria afines con los ámbitos de socialización primaria de los que participan.

**Cuadro 12. Aspiración de padres e hijos
a un colegio secundario privado (%)***

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Padres	—	—	13	11	19	7	75	69
Hijos	2	4	13	11	16	4	75	63

* En todos los casos se trata de colegios privados religiosos, a excepción de la escuela 8. Los porcentajes están calculados sobre el total que aspira enviar o ingresar al colegio secundario.

7. Ejemplos de este modo de comportamiento son las prácticas de las llamadas «comunidades nacionales». Las familias, por ejemplo, de origen alemán envían sus hijos a jardines de infantes, escuelas y colegios alemanes. En muchos casos, el gobierno de la República Federal Alemana los ayuda para que estudien en ese país. Regresan luego y se insertan en empresas transnacionales con fuerte presencia de capital de origen alemán. Similar comportamiento tienen otras comunidades nacionales, partidos políticos, etc.

Por otra parte se puede sugerir que muchos sectores de la sociedad tomaron cuenta del proceso de desatención del Estado a la enseñanza pública y dedujeron que el sistema de enseñanza pública se deterioró rápidamente. Según algunos de ellos, ahora toda la enseñanza privada es mejor que la pública.⁸

Las orientaciones hacia el sector público o privado de la educación se traducen en orientaciones diferentes de las familias hacia uno u otro sector. La elección de un sector se realiza tempranamente y tiende a permanecer. Son muy pocos los chicos que al pasar de un nivel al siguiente del sistema de educación formal, por ejemplo del primario al secundario, aspiran a asistir a un sector diferente de aquel en el que ya están incorporados (véase Cuadro 13).

La convicción de que las escuelas privadas son mejores y la búsqueda de diferenciación pueden ser dos de los factores más significativos de la demanda creciente de educación privada. Los datos de esta investigación solo permiten reunir pruebas acerca de la valorización favorable que las capas medias hacen de la educación privada. El motivo más recurrente para que los padres de las escuelas primarias para capas medias aspiren a enviar a sus hijos a colegios secundarios privados es considerar que la calidad de la enseñanza privada es superior (véase Cuadro 13).

Cuadro 13. Motivos* de las familias para la elección de un colegio secundario privado en escuelas para sectores medios y altos (%)

	E 3 + E4 + E5	E7	E8
Total	100 (37)	100 (15)	100 (13)
La calidad de la educación es superior	41	20	39
El ambiente de las familias y el estudio es mejor	5	20	8
Tiene más recursos materiales	3	—	8
Es importante que los chicos reciban enseñanza religiosa	8	47	—
Las escuelas públicas cercanas son de otra modalidad	8	—	—
Las escuelas públicas cercanas no son buenas	8	—	15
Por otra razón	24	13	22
NS/NC	3	—	8

* Se consideran conjuntamente primero y segundo motivo.

8. Esto no ha sido demostrado. Es más, como se ha intentado mostrar en páginas anteriores, las evidencias reunidas no permitirían una afirmación tan rotunda e invitan a pensar que esta manera de juzgar a los sistemas público y privado es un producto deseado de la trasmisión de la ideología desde la conducción del sistema, pero no necesariamente un reflejo de la realidad en cada sector.

Cuadro 14. Motivos* de las familias para la elección de un colegio secundario público en escuelas para sectores populares, medios y altos (%)

	E1 + E2	E 3 + E4 + E5	E7 + E8
Total	100 (92)	100 (208)	100 (10)
Es gratuita	60	4	–
La familia quiere que el chico reciba el mismo tipo de educación que todos los chicos	19	27	10
Es mejor que la privada	6	7	–
Se eligió la escuela y sus características y resulta que era pública	10	52	70
Por otra razón	4	5	–
NS/NC	1	5	20

* Idem Cuadro 13.

Esta nueva tendencia de búsqueda de oportunidades educativas de carácter privado coexiste con la vieja tendencia de búsqueda de oportunidades educativas de carácter público. Sin embargo, parece que desapareció la alta valoración de la calidad de la educación pública y que solo permanece el sentimiento igualitarista. Este sentimiento lleva a numerosos padres de capas medias a enviar a sus hijos a colegios públicos para que reciban el mismo tipo de educación que todos los chicos y entren en contacto con chicos de otros sectores sociales, aun cuando tengan los recursos económicos para enviar a sus hijos a escuelas privadas, sin que necesariamente piensen que la calidad de la educación en los colegios públicos es superior.⁹

7. LOS LÍMITES A LA LIBERTAD

La idea de que la enseñanza privada es mejor que la pública aparece junto a una fuerte percepción en la población de la creciente diferenciación institucional en el interior de cada sector. Es decir que así como hay grupos crecientes de población que consideran que la enseñanza privada es «por ser privada» mejor que la pública, hay otros que piensan que la calidad de la educación depende cada vez más de las características de cada institución que educa. Numerosos padres saben que no se encuentran «simplemente» frente a un subsistema de enseñanza media diferenciado por sectores y modalidades, sino frente a un mosaico de colegios diferentes que pertenecen en algunos casos hasta un poco «casualmente» a un sector o modalidad.

9. No es este un análisis exhaustivo. Faltaría reunir elementos acerca de si se cree que la instrucción formal debe recibirse del Estado.

Cuadro 15. Motivo de mayor influencia en la elección de un colegio secundario según la familia, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Total de familias que envían a sus hijos al secundario	100 (52)	100 (44)	100 (76)	100 (84)	100 (83)	100 (28)	100 (20)	100 (19)
Cercanía	43	66	8	1	7	18	25	—
Prestigio del barrio	—	2	—	1	—	—	—	—
Modalidad	17	14	29	36	43	39	20	—
Dependencia privada	—	—	—	2	1	—	—	10
Dependencia pública	6	2	1	5	6	4	—	5
Características institucionales	22	5	58	50	36	32	50	75
NS/NC	12	11	4	5	7	7	5	10

De ese mosaico de colegios eligen uno o varios de acuerdo a distintos criterios. Cuanto más alto es el sector social al que pertenecen los padres, más masivamente elige ese grupo por las características institucionales del colegio secundario (véase Cuadro 15). En cambio, solo en las escuelas para sectores populares el número de padres que elige la escuela a la que aspira que vayan sus hijos por criterios que pueden denominarse «de obligación» (cercanía y gratuidad) es considerablemente más alto que el que lo hace por «criterios de libertad», o sea a partir de la evaluación autónoma de las oportunidades disponibles.

El margen de libertad para elegir el colegio secundario al que se aspira que ingresen los hijos parece entonces significativamente más amplio para las familias que han podido enviar a sus hijos a escuelas primarias con mejores condiciones para el aprendizaje. Es probable que este margen de libertad les permita a su vez lograr la permanencia de sus hijos en las instituciones del segmento del subsistema de nivel medio nuevamente con mejores condiciones para el aprendizaje.

También en los sectores medios y altos existen límites a la libertad en las opciones entre establecimientos secundarios, solo que las determinaciones no son las mismas y operan de otro modo. Los límites son en este caso impuestos por las familias a los hijos y en función de valorizaciones subjetivas muy diferentes.

Los límites a la libertad de elección para las familias de sectores sociales medios y altos surgen del prejuicio y la tradición. «Acá los papás se sienten grandes personajes. La decisión es de los padres. Hay chicos que quieren ir a una escuela agraria, pero tienen abuelo abogado, padre abogado, tíos abogados. Si no entran al Nacional, no se sabe adónde irán», o «La influencia es más por tradición de la familia. Todos tratan de entrar a los colegios de más prestigio» (escuela 3).

Por las condiciones de vida de sus familias o por razones vinculadas a las imágenes de los resultados en términos de prestigio y tradición, lo cierto es que los niños de todos los sectores sociales tienen márgenes bastante estrechos de decisión. Esto tiene algunas consecuencias sobre la planificación de diversas prácticas institucionales. ¿Tiene sentido, por ejemplo, organizar actividades de orientación prevocacional con los niños? ¿No habría tal vez que tender a trabajar con los padres y con la comunidad?

Capítulo V

Un aspecto de la segmentación del nivel secundario: los requisitos de admisión a distintos colegios

LA VINCULACIÓN O PERTENENCIA DE UN ESTABLECIMIENTO de enseñanza secundaria a un determinado circuito educativo se manifiesta a través de diferencias de distinto orden. Una de esas diferencias son los requisitos para el ingreso. Los requisitos de admisión e ingreso en los colegios secundarios son variados. En todos los colegios del país se exige: 1) tener el certificado de estudios de nivel primario o –provisionalmente– el boletín de séptimo grado; y 2) inscribirse presentando la documentación personal en una fecha fijada por el colegio.

Más allá de esos dos requisitos generales, comienzan las variaciones institucionales. El conjunto de los colegios secundarios del país se puede clasificar en dos primeros grandes grupos. El primer grupo está conformado por aquellos que no exigen requisitos adicionales. Estos colegios no tienen ninguna intención selectiva frente a la población demandante y en ellos se da un ajuste automático entre el número de vacantes que posee y el número de inscriptos. El segundo grupo está integrado por los colegios que exigen requisitos adicionales. En este caso esos requisitos pueden responder a una intención selectiva o a un desajuste entre la oferta y la demanda de vacantes. En caso de que un colegio desee o se vea obligado a seleccionar a su matrícula, los criterios que utilizaba en 1983 eran básicamente dos. Un criterio socioeconómico expreso o un criterio meritocrático. En caso de optar por un criterio socioeconómico expreso, el requisito de admisión es el pago de una matrícula inicial y mensualidades regulares posteriores. En caso de optar por un criterio meritocrático, el requisito de admisión es la aprobación de un examen de ingreso.¹ En teoría, la selección de los colegios secundarios puede ser entonces de uno de los cuatro tipos correspondientes a los cuatro casilleros del Cuadro 1:

1. Respecto de los cambios que tuvieron lugar en 1984, véanse las Conclusiones y el Apéndice.

Cuadro 1. Tipos de selección de matrícula en colegios secundarios según motivación y criterio de la selección

		Motivación de la selección	
Criterios de la selección		Política intencional	Desajuste vacantes / aspirantes
	Social Meritocrático	Tipo 1 Tipo 2	Tipo 3 Tipo 4

En la práctica la gran mayoría de los colegios privados y públicos que seleccionan a su alumnado corresponden al primer tipo. Esto es evidente en el caso de los colegios privados pagos que fijan matrículas entre cincuenta y doscientos dólares mensuales por alumno.² Aunque es menos evidente, los colegios secundarios públicos que seleccionaban a su matrícula pasaron con el tiempo también a pertenecer a este tipo. El desajuste entre oferta y demanda de vacantes tuvo originariamente por lo menos dos motivos. El primero es que la educación que se imparte en algunos establecimientos fue evaluada por la población como «mejor» y fue por eso más demandada. La evaluación «mejor» puede referirse a aspectos cognitivos, socializadores o a otro tipo de beneficios.³ El segundo es el desajuste coyuntural vinculado al crecimiento demográfico en una determinada zona, a migraciones, etc.

El desajuste entre la oferta y la demanda de vacantes llevó a muchos establecimientos a disponer la administración de un examen de ingreso para seleccionar a su matrícula entre los aspirantes. Esto es, a valerse de un criterio aparentemente meritocrático para la selección. Se creó entonces un parasistema privado pago para preparar a los alumnos de séptimo grado para que aprueben el examen de ingreso en las escuelas más demandadas. Pero como los alumnos que pueden pagar una preparación parasistemática provienen en general de familias situadas en los

2. Existen en la Argentina colegios privados confesionales y laicos que seleccionan así a sus alumnos. Entre ellos hay bachilleratos, comerciales e industriales, escuelas mixtas o de un solo sexo, etc. Es decir, colegios que responden a una amplia gama de demandas. De más está decir que solo los alumnos que provienen de los estratos más altos de la población pueden acceder a estos colegios, ya que la cuota supera a veces el salario básico de un trabajador manual y aun, en algunos casos, no manual. La gran mayoría de los colegios «idiomáticos» (bilingües) pertenece a este grupo. Muchos de ellos defienden su carácter democrático a través del argumento de presencia de becarios. Sin embargo, la presencia de un pequeño porcentaje de alumnos becarios no modifica la extracción promedio de su población ni el carácter selectivo de la política institucional.

3. Es muy frecuente la opinión de que la calidad de la educación que se imparte en los colegios dependientes de las universidades es superior (aspecto cognitivo). Esto aumenta la demanda por ingresar a ellos que ejercen ciertos sectores sociales. Pero además el ingreso a estos colegios es el ingreso a la universidad de la cual dependen. Este hecho revestía una gran importancia hasta 1984, pues antes de esa fecha existía el régimen de «cupos» y todos los egresados de colegios secundarios no universitarios estaban sometidos a un examen de ingreso a las universidades (ventaja adicional). Por último, en estos colegios existe, desde hace ya muchos años, la coeducación (aspecto socializador). En otros colegios se da alguno de estos aspectos con prescindencia de otros. Por ejemplo, el Colegio Nacional Nicolás Avellaneda, dependiente de la Dinems y situado en la Capital Federal, es mixto, mientras que numerosos bachilleratos o nacionales de este ámbito geográfico siguen siendo solo de varones o de mujeres. Esto explica por qué en 1983 hubo una fuerte demanda de los sectores sociales medios y altos para ingresar al Colegio Nacional Nicolás Avellaneda, en el que funciona además el sistema de profesorado de tiempo completo, más conocido como Proyecto 13. Este sistema constituye una ventaja importante para ofrecer buenas condiciones de aprendizaje al alumnado.

niveles más altos de la escala social, lo que se planteó como un criterio meritocrático terminó siendo un criterio social. Parecería que los colegios que se iniciaron teniendo un coyuntural desajuste entre la oferta y la demanda comenzaron a tener también mayor prestigio y a conformarse en ámbitos educativos con ciertas características privilegiadas (alumnos que pertenecen más homogéneamente a sectores más familiarizados con la cultura escolar y que se adaptan mejor a las demandas de la escuela, mayor demanda de docentes con antecedentes que desean trabajar en ellos, padres con una posición socioeconómica más favorable y que pueden por lo tanto destinar mayor cantidad de recursos al edificio, comprar material didáctico, etc.).

Es así como los colegios secundarios públicos que comenzaron teniendo tal vez un casual desajuste entre oferta de vacantes y demanda comenzaron también a transformarse en colegios «mejores». A partir de allí, estos tendieron a transformar lo que fue una solución a una situación coyuntural en una política institucional, intencional o no, de selección de su matrícula por criterios aparentemente meritocráticos pero fuertemente condicionados por lo social. Gráficamente puede postularse entonces que los colegios públicos que seleccionan a su matrícula pasaron, en el Cuadro 1, del tipo 4 a tipos cada vez más similares al 3 y al 1 sucesivamente.

El resultado del proceso histórico de diferenciación de las condiciones de acceso a los distintos colegios secundarios era en 1983 un mosaico de colegios secundarios que dependían de distintos organismos, que seleccionaban o no a su matrícula, que en caso de hacerlo utilizaban criterios aparentemente distintos y que presentaban distintos grados de dificultad para el acceso.

Cuadro 2. Colegios privados seleccionados en 1983 para cursar estudios de primer año en 1984, según carácter laico o confesional, pago o gratuito* (%)

	Total	Laico	Confesional
Total	100 (41)	100 (17)	100 (24)
Pagos	66	82	54
Gratuitos	34	18	46

* Se considera colegio pago al que recibe un subsidio del Estado menor al 100% de los salarios docentes y que por lo tanto está autorizado a cobrar matrícula. Se considera colegio gratuito al que recibe un subsidio del Estado igual al 100% de los salarios docentes y por lo tanto solo está autorizado a cobrar una matrícula muy baja. Estos últimos suelen cobrar un arancel bajo, equivalente al monto de las cuotas de las cooperadoras de padres de los colegios públicos.

Fuente: Elaborado a partir de la información de las encuestas a familias y alumnos de séptimo grado y a datos inéditos suministrados por la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada.

El conjunto de colegios secundarios seleccionados por los alumnos de séptimo grado de las escuelas de la investigación cuyos datos sirven de base empírica para este libro es un ejemplo representativo de la variedad de cuadros de ese mosaico, aunque no necesariamente lo sea de su proporción.

Tanto entre los colegios privados laicos como entre los privados confesionales, hay algunos que son pagos y otros que son gratuitos.

Por otra parte, existen colegios privados laicos pagos y gratuitos de todas las modalidades.

También entre los colegios confesionales pagos y gratuitos se pueden encontrar establecimientos de todas las modalidades, aunque no todos estén representados en el espectro de colegios elegidos por los alumnos y las familias de la investigación de referencia.

Cuadro 3. Colegios pagos entre los colegios privados según sean laicos o gratuitos, por modalidad (%)

	Total	Bachillerato	Comercial	Técnico	Bachillerato y comercial simultáneo
Pago laico	82	100	100	100	—
Pago confesional	52	61	—	50	33

Nota y fuente: Ídem Cuadro 2.

La variedad se repite en el espectro de colegios públicos. A excepción de las universidades nacionales, que tomaron examen de ingreso a todos los colegios de su dependencia, en las otras dependencias hubo colegios que para el ingreso de 1984 si lo hicieron y otros que no. Los colegios dependientes de la Dirección de Enseñanza Media de la Provincia de Buenos Aires tuvieron, al menos en la muestra de la investigación de referencia, condiciones más homogéneas y fáciles, en tanto que los del Conet fueron los que tuvieron condiciones más heterogéneas. Parece que ingresar a un colegio técnico en 1984 fue o muy fácil (en la mayoría de los colegios), o muy difícil (en pocos colegios altamente demandados) (véase Cuadro 4).

Huelga decir que tanto entre los colegios públicos que tomaron examen de ingreso como entre los que no lo hicieron se encuentran bachilleratos, comerciales y escuelas técnicas.

Para ordenar el mosaico presentado de colegios secundarios se puede proponer que los tipos de colegios según dificultades para el acceso en 1984 se distribuyeron en dos continuums, no necesariamente equivalentes. El conjunto de los colegios secundarios privados se distribuyó en un continuum de un menor a mayor nivel de dificultad según el monto de la matrícula mensual.

Cuadro 4. Colegios públicos seleccionados que tomaron examen de ingreso, por dependencia* (%)

	Total	UBA	UNLP	Dinems	Conet	Dirección de Enseñanza Media de la Provincia de Buenos Aires
Tomaron examen de ingreso	43	100	100	59	29	0,6

* UBA, Universidad de Buenos Aires; UNLP, Universidad Nacional de La Plata; Dinems, Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior (actualmente Dinem); Conet, Consejo Nacional de Enseñanza Técnica.

Fuente: Datos de las encuestas y otros inéditos suministrados por las dependencias correspondientes.

Cuadro 5. Colegios dependientes de la Dinems seleccionados que tomaron examen de ingreso, por modalidad (%)

	Total	Bachillerato	Comercial
Tomaron examen de ingreso	59	66	50

Fuente: Datos de las encuestas y otros inéditos suministrados por la Dinems.

Situar a los colegios públicos en el continuum correspondiente es más complejo. Esto se debe a por lo menos dos tipos de dificultades (véase Cuadro 6).

El primer tipo de dificultad radica en que los exámenes de ingreso administrados fueron distintos en cada dependencia. Los exámenes de ingreso a los colegios de todas las dependencias son pruebas de conocimiento, pero entre ellas hay diferencias de perfil y de nivel de los conocimientos necesarios para aprobarlos. Las diferencias de perfil consisten en que, mientras que en los colegios dependientes de la Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior (Dinems) del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, de la Dirección de Enseñanza Media de la Provincia de Buenos Aires y del Consejo Nacional de Enseñanza Técnica (Conet) son pruebas de matemática y lengua, en los colegios de las universidades nacionales también se administra una prueba de historia y otra de geografía. Las diferencias en los niveles de conocimientos exigidos en las pruebas son difíciles de demostrar sin una investigación especial.⁴

4. La mejor manera de mostrarlos sería administrar todos los exámenes de ingreso a un mismo grupo de alumnos y ver si hay variaciones sistemáticas en los resultados.

Cuadro 6. Tipos de colegios secundarios según dificultad para el acceso

Menor grado de dificultad			Mayor grado de dificultad
			Arancel alto
Colegios privados	{		Arancel medio
		Gratuitos	
			Con examen de ingreso de exigencia alta
		Con examen de ingreso de menor dificultad y puntaje mínimo necesario alto	
Colegios públicos		Con examen de ingreso de menor dificultad y puntaje mínimo necesario bajo	
		Sin examen de ingreso	

Sin embargo, el análisis de algunos ítems permite sugerir que en las pruebas de lengua la diferencia de nivel radicó en 1983 fundamentalmente en los ítems de gramática y que se puede ordenar a los establecimientos de acuerdo a la complejidad de los ejercicios de gramática del siguiente modo: 1) colegios dependientes de la Universidad de Buenos Aires. A los aspirantes se les pedía que resolvieran varios ejercicios, y en el Colegio Nacional de Buenos Aires, que presentó la prueba más difícil, se les pedía mayor iniciativa y autonomía, ya que no se les solicitaba que reconocieran estructuras gramaticales en oraciones ya construidas, sino que construyeran oraciones utilizando estructuras complejas mencionadas solo por sus nombres; 2) colegios dependientes del Conet. Se les pedía que resolvieran dos ejercicios gramaticales, entre ellos uno de análisis sintáctico reconociendo el sujeto, el predicado, los núcleos del sujeto y del predicado y los modificadores de esos núcleos; 3) los colegios de la Dirección de Enseñanza Media de la Provincia de Buenos Aires, en los que solo se les pedía a los aspirantes que separaran dos oraciones en sujeto y predicado; y 4) los colegios de la Dinems, donde no se les pedía a los postulantes la resolución de ningún ejercicio gramatical.⁵ En las pruebas de matemáticas, las diferencias de niveles no son tan claras. En principio solo hubo una gran distancia entre las pruebas de los colegios universitarios y las de los restantes. Ella radicó en el grado de abstracción de los problemas propuestos. Los pro-

5. Se ha dejado de lado el colegio de la Municipalidad de Buenos Aires por tratarse solo de un establecimiento, muy poco demandado además por los alumnos de las escuelas primarias que constituyen la muestra de la investigación de base para este libro.

blemas de los primeros colegios fueron de carácter abstracto, en tanto que los de los segundos tuvieron todos un referente concreto. Estas diferencias son las que llevaron a sugerir los cortes en el continuum de escuelas públicas según grado de dificultad del examen de ingreso entre los exámenes administrados por el conjunto de dependencias por un lado (examen de menor dificultad) y por las universidades por el otro (examen de mayor dificultad).

El segundo tipo de dificultad para ubicar a los colegios secundarios públicos en un continuum de colegios según dificultades para el acceso radica en que entre colegios de una misma dependencia y que administraron por lo tanto el mismo examen de ingreso, los puntajes mínimos necesarios para poder comenzar a cursar primer año variaron de acuerdo a características propias de cada establecimiento. Esto se debe probablemente a que la población que se inscribió en cada colegio tuvo un rendimiento promedio diferente. Tanto en los colegios del Conet como en los de la Dinems hay establecimientos que tuvieron mayor sobredemanda que otros. Sin embargo, el puntaje mínimo necesario para ingresar a cada colegio no estuvo en relación directa con el monto de la sobredemanda. Algunos colegios estuvieron más sobredemandados, pero probablemente por población con menor rendimiento promedio. En consecuencia, para ingresar a ellos fue necesario un puntaje inferior que para ingresar a colegios menos sobredemandados, pero por una población con un rendimiento promedio más alto. La Escuela Nacional de Educación Técnica (ENET) N° 28 de la Capital Federal, por ejemplo, tuvo en la inscripción de 1983 un 170% más de demandantes que de vacantes para primer año de 1984. Para ingresar a esa escuela técnica fue necesario obtener 76,50 puntos sobre 100. La Escuela Nacional de Educación Técnica N° 9 Ingeniero Huergo, en cambio, tuvo una menor demanda adicional, pero para acceder a ella fue necesario un puntaje superior.

Cuadro 7. Colegios dependientes del Conet seleccionados por el mismo grupo, ordenados de acuerdo al puntaje mínimo necesario para ingresar a primer año en 1984

	Contexto geográfico del colegio	Vacantes para 1er año en 1984	Inscriptos para 1er año en 1984	Sobreinscripción (%)	Puntaje mínimo necesario para ingresar
ENET N° 9 Ingeniero Huergo					
	Capital Federal	280	615	120	82
ENET N° 28					
	Capital Federal	280	758	170	76,50
ENET N° 17					
	Capital Federal	280	790	182	75,50
ENET N° 1 Otto Krause					
	Capital Federal	350	613	75	67,50
ENET N° 1					
	La Plata	350	819	48	58,50
ENET N° 27					
	Capital Federal	315	391	24	50,25

Fuente: Datos de las encuestas y otros inéditos suministrados por el Consejo Nacional de Educación Técnica (Conet).

Cuadro 8. Colegios dependientes de la Dinems seleccionados por el mismo grupo, ordenados de acuerdo al puntaje mínimo necesario para ingresar a primer año en 1984

Nombre	Modalidad	Contexto geográfico	Vacantes 1984	Inscriptos 1983	Índice de sobreinscripción (vacantes = 100)	Puntaje mínimo necesario para ingresar
Col. Nac.* N° 4 Avellaneda	B	Capital Federal	240	1.110	462	83
Col. Nac. de San Isidro	B	San Isidro	325	492	51	77
Esc. Nor. N° 8	B	Capital Federal	240	447	86	75
Esc. Nac. de San Justo	B	San Justo	240	790	229	69
Esc. Nac. de Com. N° 13	C	La Plata	360	743	106	68
Col. Nac. Vicente López	B	Vicente López	225	367	63	59
Esc. Nor. N° 2	B	Capital Federal	360	576	60	58
Col. Nac. N° 1	C	Lanús	280	566	102	57
Esc. Nac. de Com. N° 30	C	Capital Federal	240	324	35	55

Cuadro 8. Colegios dependientes de la Dinems seleccionados por el mismo grupo, ordenados de acuerdo al puntaje mínimo necesario para ingresar a primer año en 1984 (continuación)

Nombre	Modalidad	Contexto geográfico	Vacantes 1984	Inscriptos 1983	Índice de sobreinscripción (vacantes = 100)	Puntaje mínimo necesario para ingresar
Col. Nac. N° 18	C	Capital Federal	105	160	52	50
Col. Nac. de Vicente López	C	Vicente López	200	351	76	47
Esc. Nor. M. Echeagaray	B	La Matanza	200	339	70	44
Esc. Nac. de Com.	C	Villa Ballester	440	909	107	44
Col. Nac. N° 18	B	Capital Federal	40	52	30	41
Col. Nac. N° 1	B	Lanús	200	285	43	39
Esc. Nor. N° 1	B	La Plata	240	474	98	38
Encyba	C	González Catán	160	240	50	37
Encyba	B	González Catán	160	192	20	24
Esc. Nor. N° 2	B	La Plata	280	348	24	12

* Siglas: Col. Nac., Colegio Nacional; Esc. Nac. de Com., Escuela Nacional de Comercio; Esc. Nor., Escuela Normal; B, Bachillerato; C, Comercial.

Una comparación idéntica puede hacerse entre la Escuela Nacional de Comercio Nº 30 y la Escuela Nacional de Comercio de Villa Ballester, por citar dos colegios comerciales dependientes de la Dinems.

En síntesis, puede decirse que la población que estaba por ingresar al nivel secundario en 1984 se encontraba frente a un mosaico de colegios que le planteaban distintos grados de dificultad para el acceso. Estos grados de dificultad estaban definidos por criterios aparentemente diferentes. En el caso de los colegios privados, el criterio era el pago o no de una matrícula y de un arancel. En el caso de los colegios públicos, era la existencia o no de un examen de ingreso y la dificultad que presentaba ese examen de ingreso. El grado de dificultad para el ingreso era relativamente independiente de la modalidad del colegio seleccionado y era un indicador significativo de la segmentación del subsistema de enseñanza secundaria.

En 1984 se suprimió el requisito de examen de ingreso para comenzar los estudios de nivel secundario en 1985 en gran parte de los colegios secundarios públicos y se introdujo en lugar de un criterio de selección otro de distribución. Este criterio de distribución fue el sorteo de todos aquellos chicos que se hubieran inscripto en colegios sobredemandados y la derivación de quienes no salieran sorteados hacia otras instituciones. En el epílogo de este libro presentamos documentación y nos referimos brevemente a esta medida. Sin embargo, la introducción de esta medida modifica las proporciones de los cuadros del mosaico, pero no sus tipos. En efecto el requisito del examen de ingreso persiste, por ejemplo, en los colegios universitarios, que también son públicos. Por otra parte, la introducción del criterio de distribución es y seguirá siendo discutida y habrá sectores que volverán a proponer la vuelta a la masiva aplicación del examen de ingreso. Por eso conservaremos el presente como tiempo verbal para buscar respuestas en el capítulo próximo a algunas preguntas vinculadas al gran tema de cómo enfrentan las familias y los chicos el pasaje de nivel en un sistema educativo desarticulado y segmentado. Entre esas preguntas están: ¿qué expectativas tienen los egresados del nivel primario y sus familias de ingresar a colegios secundarios que les plantean distintos tipos y grados de dificultad para ingresar?, ¿existen variaciones entre las expectativas de grupos de alumnos y familias que corresponden a una misma escuela primaria?, ¿cómo se preparan los alumnos para enfrentar las dificultades que existen para ingresar a distintos tipos de colegios secundarios?, y, finalmente, ¿quiénes ingresan y asisten a qué tipo de colegios secundarios?

Capítulo VI

La compra de la mercancía educación: información, inscripción y preparación para el ingreso a un colegio secundario

EN UNA SOCIEDAD DE MERCADO, LA POBLACIÓN enfrenta el mosaico de colegios secundarios al igual que enfrenta la oferta de cualquier conjunto de mercancías. Ella se informa por múltiples canales acerca de la existencia de distintos establecimientos y «adquiere» o no su posibilidad de acceder al colegio secundario al que aspira.

Una de las características que desde el sistema de educación formal contribuye a generar ese comportamiento es su desarticulación. Esa desarticulación se manifiesta en el proceso de pasaje de la escuela primaria al colegio secundario de distintas maneras. Entre ellas, el sistema de educación formal: 1) maneja y transmite escasa información sobre las opciones educacionales o laborales que tienen los egresados; 2) no realiza ni facilita los trámites necesarios para proseguir estudios de nivel secundario; y 3) no prepara a los alumnos de séptimo grado para ingresar al colegio secundario ni para otras opciones (en particular, para su incorporación al mercado de trabajo).

1. CANALES DE INFORMACIÓN SOBRE OPORTUNIDADES EDUCACIONALES DE NIVEL SECUNDARIO

En todas las escuelas los alumnos de séptimo grado se enteran en el seno de su familia, entre sus amigos o por sí mismos de la existencia de los colegios secundarios a los que desean ingresar. Solo en las escuelas privadas un número significativo de chicos se informa a través de la propia escuela.

En efecto, en el sector privado, y como consecuencia de un comportamiento clientelístico —es decir, orientado a reclutar clientes—, la desarticulación es menor. Es más, muchos establecimientos tienden a funcionar como instituciones integradas de doce a quince años de duración, donde los chicos pueden cursar consecutivamente el preescolar, la escuela primaria y el colegio secundario. En ellas, el pasaje como instancia de orientación desaparece. La población define una sola

vez, antes del ingreso al preescolar, a qué segmento del sistema educativo ingresa y permanece en él hasta terminar el colegio secundario.

Los establecimientos públicos que brindan la posibilidad de cursar entre doce y quince años de escolaridad son poco numerosos.¹ Pero, además, en las escuelas primarias se desconocen las posibilidades que tienen los egresados de seguir estudiando.

Según el personal de las escuelas, la principal fuente de información sobre instituciones donde seguir estudios de nivel secundario es la «propaganda» de algunos colegios, orientada a reclutar matrícula de acuerdo a sus propias necesidades. Entre estas necesidades ocupa un lugar destacado la de tener un número de alumnos elevado para que no se cierren divisiones y para que el personal conserve o aumente su cantidad de horas de clase y, con ello, su nivel de ingresos. El mismo personal de la escuela primaria no menciona al POP como una fuente de información relevante sobre dónde realizar estudios de nivel medio. Por otra parte, ellos desconocen a veces el entorno de sus escuelas y no siempre saben a qué colegios pueden ir sus egresados.²

La percepción del personal de las escuelas primarias es que quien opta por un colegio es la familia. Este hecho se considera natural y libera a veces al personal de motivación y responsabilidad para la provisión de información sobre la oferta de colegios secundarios, a menos que sea expresamente demandada.

La existencia o no de demandas de información de los padres marca las diferencias en el caudal de información que manejan los maestros de distintas escuelas. El personal de distintas escuelas reconoce diferencias en las demandas de información entre grupos de padres de su escuela y describe situaciones diferentes según cuál es el sector ocupacional predominante entre su alumnado. El personal de las escuelas para sectores populares señala que los padres no les manifiestan ninguna preocupación respecto de qué escuela elegirán para sus hijos. El personal de las escuelas con población socialmente heterogénea destaca en cambio la existencia de demandas familiares por información.

Los maestros de niños de sectores populares y altos perciben la falta de demandas de las familias sobre información acerca de escuelas para sus hijos como falta de interés. Sin embargo, la falta de acercamiento de las familias de estos sectores a la escuela en busca de apoyo para la decisión sobre un colegio adecuado para sus hijos puede deberse a la mayor predeterminación del destino escolar de los niños de los sectores bajos y altos que del destino escolar de los niños de sectores medios. Las familias de los sectores medios requieren mayor información y apoyo a la escuela porque en el momento del pasaje se enfrentan a un mayor campo de opciones. Los sectores altos ya optaron al enviar a sus hijos, por ejemplo, a una escuela primaria privada e integrada, es decir, a un establecimiento que ofrece la continuación de los estudios sin someterse a ninguna instancia de orientación.

1. Son viejas escuelas de formación docente (normales) con escuelas primarias de aplicación que siguen dependiendo como establecimientos integrados de la Dinems y que funcionan en algunas provincias del interior.

2. La descripción de esta situación no puede confundirse con imputaciones de falta de interés ni nada similar, ya que ello se debe en gran parte a las condiciones de trabajo de una proporción significativa de docentes. Muchos tienen a su cargo un grado en una escuela por la mañana y otro en otra por la tarde y, eventualmente, un tercero a la noche. La rotación de personal de escuela en escuela era, además, hasta 1983, muy acentuada.

Cuadro 1. Canal de información sobre la existencia del colegio secundario al que aspira el niño, por escuela* (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Total de niños que aspira asistir al colegio secundario	100 (56)	100 (54)	100 (76)	100 (83)	100 (82)	100 (28)	100 (20)	100 (19)
La familia	38	26	50	49	56	25	20	32
Los amigos	30	20,5	13	10	13	28	5	16
Solo (porque el colegio secundario está cerca o de otro modo)	14	45,5	30	32	20	39	20	26
A través de la escuela primaria (POP u otra vía)	9	–	1	4	7	4	55	26
Los medios masivos de comunicación	–	6	–	1	–	–	–	–
Otros o NC	9	2	6	4	4	4	–	–

* En el caso de las dos escuelas privadas, el colegio secundario funciona como parte de una institución integral junto con la escuela primaria.

2. LA INSCRIPCIÓN EN COLEGIOS SECUNDARIOS

En el mes de noviembre del año 1983, se habían inscripto en colegios secundarios prácticamente todos los niños que aspiraban a cursar estudios de nivel secundario en 1984, a excepción de la mitad de los escolares de uno de los establecimientos privados en el que se podía continuar sin solución de continuidad entre uno y otro nivel. La diferencia entre la población de las distintas escuelas radicaba en la cantidad de colegios en los que se habían inscripto (véase Cuadro 2).

Cuadro 2. Inscripción en colegios secundarios al mes de noviembre de 1983, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Inscriptos sobre el total de alumnos	44	74	96	98	93	93	100	59
Inscriptos en más de un colegio sobre el total de inscriptos	18	11	69	57	56	14	—	—

Los niños de las escuelas para sectores populares y de las escuelas privadas se inscribieron en un solo colegio, al igual que la mayoría de los niños del heterogéneo y no representativo grupo de la Capital (escuela 6). Los chicos de las escuelas periféricas para sectores medios y altos en cambio lo hicieron en más de uno.

En la gran mayoría de los casos la inscripción estuvo en manos de la familia y de los niños. Estos últimos asumieron en mayor medida su propia inscripción en las escuelas para sectores populares con una estructura familiar menos tradicional. La escuela primaria se mantuvo, también en este paso, al margen del proceso de pasaje.

3. PREPARACIÓN PARA EL INGRESO AL SECUNDARIO

Las diferencias de rendimiento promedio entre los grupos de alumnos de distintas escuelas y entre los alumnos de una misma escuela podrían llevar a pensar que, en algunos casos, el nivel de conocimientos adquirido es suficiente para acceder y permanecer en los colegios secundarios y que en otros no. En realidad los conocimientos y habilidades adquiridos en la escuela primaria son en la mayoría de los casos insuficientes o inadecuados para enfrentar el pasaje exitoso al nivel siguiente del sistema educativo. Los egresados de algunas escuelas están en mejores condiciones de enfrentar la preparación específica para ingresar al secun-

dario y los de otras lo están en peores, pero en ambos casos requieren esa preparación específica para tener éxito.

Cuadro 3. Sujeto activo en la inscripción en un colegio secundario según el niño, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Total de niños que declara inscripción	100 (36)	100 (46)	100 (73)	100 (82)	100 (77)	100 (26)	100 (20)	100 (11)
La familia con el niño o sola	83	87	96	95	99	96	70	100
El niño solo o con amigos	14	9	3	1	1	4	30	—
La escuela primaria	3	—	—	—	—	—	—	—
Otros, NS/NC	—	4	1	4	—	—	—	—

Las familias y los niños reconocen esa necesidad y actúan en consecuencia. En efecto, casi la totalidad de los niños que en noviembre se había inscripto en por lo menos un colegio secundario se estaba preparando adicionalmente y fuera del sistema educativo para acceder a él.

Las únicas excepciones son los niños que asisten a escuelas primarias privadas. La mayor articulación de este sector permite a muchos de ellos obviar la preparación especial para ingresar al colegio secundario.

La preparación para el ingreso al colegio secundario transforma durante un año lectivo las estrategias escolares familiares y la vida en las escuelas primarias públicas.

Las familias realizan esfuerzos para proveer a sus hijos de la preparación «extrasistemática» necesaria para permanecer en el sistema. Aun en el caso de los sectores populares, grupos significativos de familias que aspiran a que sus hijos accedan al colegio secundario los envían a maestros particulares, distrayendo recursos de la satisfacción de otras necesidades.

Cuadro 4. Inscriptos en colegios secundarios en 1983 que se estaban preparando para el ingreso fuera de la escuela primaria, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
	57	67	93	96	84	96	25	53

Cuadro 5. Modo de preparación para el examen de ingreso, según el niño, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Total de niños que declara prepararse	100 (32)	100 (36)	100 (71)	100 (80)	100 (69)	100 (27)	100 (5)	100 (10)
Solo o con amigos	25	11	1	4	3	—	—	—
Con la familia	—	17	6	3,5	1,5	11	20	10
En la escuela	12,5	—	—	—	1,5	—	—	—
Con maestra particular	37,5	53	90	90	94	19	80	70
En establecimiento particular	—	11	—	—	—	70	—	20
NS/NC	25	8	3	2,5	—	—	—	—

El personal de las escuelas públicas reconoce la necesidad de reforzar conocimientos en el proceso de pasaje. Sin embargo, ninguna de las escuelas asume como tarea institucional la preparación para el examen de ingreso. Esta se realiza fuera de las escuelas, pero les ocasiona una serie de inconvenientes. Para los alumnos que aspiran a acceder a un colegio secundario, esa preparación se transforma en su actividad central. Descuidan entonces las tareas escolares, desprecian al maestro de grado y se quedan en la escuela cumpliendo un ritual para obtener el certificado final. Pasan séptimo grado haciendo «como si» aprendieran en la escuela, pero aprendiendo fuera de la escuela.³

Algunas maestras y maestros de las escuelas para sectores populares intentan también emprender acciones para contribuir a un pasaje exitoso entre la escuela primaria y el colegio secundario. Ellos procuran preparar a sus alumnos para acceder al nivel medio. Encuentran sin embargo que esa tarea es ímproba.⁴ La misma propuesta parte tal vez de cierta utopía omnipotente que comparten algunos maestros de sectores populares argentinos y que les permite a veces a unos pocos alumnos superar en la esfera cotidiana los estrechos márgenes de libertad que no es posible traspasar en el contexto del sistema.

3. E3: «En esta escuela desde abril o mayo comienzan con la preparadora, que va por un lado, y por otro el currículum de séptimo grado.» Para el chico acá lo que vale es la «preparadora» (neologismo empleado para designar a la maestra particular que prepara a los chicos para el examen de ingreso). En Berisso (localidad urbana popular cercana a la ciudad de La Plata) es distinto. La preparadora no existe y el maestro tiene toda la ascendencia sobre el chico. «Allí me he quedado más horas para darles apoyo.» La descripción de la práctica escolar en cuanto un «como si» corresponde a VECINO, TEDESCO, CHAMORRO, HERNÁNDEZ y RAMA (1979).

4. En la escuela 1 un maestro cuenta que el gabinete psicopedagógico y algunos maestros organizaron clases de apoyo para alumnos de séptimo grado en lengua y matemática «porque todos los que siguen fracasan», pero agrega que «huelgas y feriados desdibujaron la tarea».

4. NOTAS SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS EN EL PROCESO DE PASAJE ENTRE EL NIVEL PRIMARIO Y EL SECUNDARIO

En los apartados precedentes se han ido presentando algunos elementos que muestran la prescindencia del sistema de educación formal, en particular de las escuelas primarias en el proceso de pasaje. Entre esos elementos se incorporaron algunas opiniones e imágenes del personal de las escuelas primarias.

Se puede afirmar que las imágenes de los agentes educativos directos respecto de su participación en los procesos educativos son un indicador de cuál es esa participación y, además, la condiciona. Es por ello que a partir de las imágenes que brinda el personal de las escuelas sobre la participación que él y sus instituciones tienen en el proceso de pasaje del nivel primario al secundario, pueden presentarse algunas hipótesis acerca de cómo influye en el destino de los futuros egresados de las escuelas primarias.

Para referirse a los condicionantes del proceso de pasaje de la escuela primaria al colegio secundario, el personal de las escuelas primarias utiliza el mismo modo de análisis por factores que los técnicos e investigadores. Es decir que los directivos, técnicos y docentes consideran que ese pasaje está determinado por una serie de factores que actúan como variables independientes.

Sin embargo, en las opiniones de los docentes y del restante personal de las escuelas no aparecen señalados todos los factores que pueden influir en el proceso de pasaje. Justamente una de las manifestaciones más significativas de desarticulación entre el nivel primario y el secundario del sistema educativo es la imagen que transmite el personal de las escuelas acerca de cuál es la configuración de factores que incide en aquel. Esa configuración incluye factores: 1) endógeno-materiales; 2) exógeno-materiales; 3) exógeno-culturales; y 4) la capacidad individual de los alumnos.

Entre los factores endógeno-materiales, el personal de las escuelas solo menciona la oferta de establecimientos de nivel secundario. Para que la población pase de un nivel a otro considera importante la existencia de una oferta suficiente de colegios en la zona de influencia de la escuela primaria. El personal de las escuelas primarias de distintos contextos coincide en la suficiencia de la oferta de colegios en cada una de sus zonas de influencia. Aun en las escuelas de los contextos urbano-populares, su visión indica que «hay escuelas de todo tipo por la zona (bachillerato, comercial, técnica)» (E1). La dificultad no radicaría entonces en la falta de una oferta adecuada de colegios, sino en que es difícil o caro acceder a los establecimientos que existen. Este modo de razonamiento lleva a que, si bien el personal ubica abstractamente que un factor endógeno-material incide en la definición entre ir o no ir al colegio secundario, en el análisis de su realidad concreta articula este factor a los restantes de modo tal que se produce un desplazamiento de un factor endógeno a otro exógeno. Sintetiza este procedimiento un maestro de la escuela 1 cuando dice: «hay bastante oferta de escuelas en Catán, Casanova, pero todas ellas implican colectivo».⁵

5. Entrevistas semiestructuradas, observaciones y el correspondiente registro de diálogos permitirían ver en qué medida este tipo de razonamiento (transferencia de la Influencia de factores endógenos a factores

Los factores exógeno-materiales definirían según los maestros y directivos la opción entre ir o no ir al secundario. Esto ocurre porque es difícil viajar hasta los colegios, porque los chicos tienen que trabajar o, alternativamente, porque los chicos no tienen que trabajar. En muchos casos la asociación que los docentes establecen entre posibilidades o dificultades económicas de la familia y el pasaje de uno a otro nivel del sistema de educación formal es directa. En La Plata, por ejemplo, se señala que, si bien «todos siguen», ya que se trata de «una ciudad universitaria», en el caso de aquellos que no lo hacen, «las posibilidades económicas inciden en un 90%». La falta de posibilidades económicas de las familias para enviar a los hijos a un colegio secundario se manifiesta en su forma más abierta en las escuelas con peores condiciones para aprender, donde los maestros indican que «muchos chicos ya están trabajando». Inversamente, se señaló en una de las escuelas con mejores condiciones para aprender que «acá no hay dificultades [porque] es un medio privilegiado».

Muchos maestros se refieren a factores endógeno-culturales. Junto a las razones objetivas vinculadas a la situación económica de las familias, los maestros y directivos señalan que la «ideología escolar» de las familias es un determinante de la continuación o no de estudios de nivel secundario. Es más, parte del personal le otorga a la «ideología escolar familiar» una significación monocausal, haciendo abstracción de la situación real en la que viven sus alumnos. De este modo, la decisión de enviar los chicos al colegio secundario se asocia a la existencia de motivación familiar, y la de no hacerlo, a su inexistencia. Esta última derivaría a su vez de la desvalorización de la actividad escolar. Expresado en términos usados a menudo por los docentes, el razonamiento implícito en estos casos es: «Los hijos de “buena familia” mandan a sus hijos al colegio secundario porque valoran su educación, los de “mala familia” en cambio no lo hacen porque no la valoran». La desvalorización de la actividad escolar estaría además vinculada al ejercicio de ocupaciones manuales. Dice en este sentido un maestro de una escuela para sectores medios que «estos chicos, aparentemente son de buena familia, que se preocupan por ellos, los alientan a seguir estudiando», y que «en este grado son cuarenta y solo uno no sigue. Debe ser por el ambiente familiar, el padre es mecánico. Pienso que en la casa no deben dejarlo».

El personal de las escuelas de contextos populares otorga a la capacidad de los alumnos un lugar significativo entre las características que inciden en el pasaje de la escuela primaria al colegio secundario. No sucede lo mismo con el personal de las escuelas de contextos más favorecidos. Los maestros razonan frente a la «capacidad» de sus alumnos en forma semejante a las propias familias de los alumnos y esto tiene probablemente análogas consecuencias en el proceso de legitimación social (véase al capítulo IV.3).

Los testimonios reunidos entre el personal de las escuelas primarias permiten esta sugerente formulación: que el personal de los establecimientos de nivel primario siente a su institución al margen de las causas de la aspiración a acceder al colegio secundario y del éxito o fracaso en su cumplimiento. Directivos, técnicos y maestros perciben el acceso o no acceso solo asociado a las condiciones mate-

exógenos) está generalizado o no. La dinámica con que se está reflexionando sobre el fracaso escolar y sobre otros fenómenos hace pensar que sí lo está.

riales de vida, y/o a la «ideología escolar» de las familias o a las capacidades de los niños. La automarginación de las escuelas primarias de las causas de la aspiración a acceder a un colegio secundario y del éxito o fracaso en esa empresa parece ser el primer eslabón de una cadena de prescindencias en el proceso de pasaje. La automarginación de las escuelas primarias de las causas de continuación o interrupción del paso por el sistema de educación formal se continúa – como se acaba de ver en los primeros apartados de este capítulo– en la autolimitación de su participación en el proceso de transmisión de información sobre opciones educativas de nivel medio, los trámites y la preparación para el acceso a un colegio secundario.

Por otra parte, la información que transmite el personal sobre el destino de sus egresados es cuantitativamente imprecisa, pero cualitativamente significativa.

El personal de las escuelas de sectores populares informa que los destinos de sus egresados pueden ser: 1) trabajo con un familiar; 2) trabajo informal, para los hombres; 3) trabajo en servicio doméstico si son mujeres; 4) ingreso al secundario seguido del fracaso escolar en los primeros años; 5) ingreso inmediato o después del paso sin éxito por los primeros años de un colegio secundario a una «vía corta» o de menor jerarquía dentro del sistema de educación formal; o 6) acceso al sistema de educación no formal. De acuerdo a su testimonio, no habría egresados que: a) terminen el colegio secundario; o b) realicen estudios superiores o universitarios. El personal de las escuelas restantes informa en cambio que: 1) todos sus egresados ingresan a un colegio secundario y que, si bien no saben qué pasa después, pueden suponer que: 2) muchos de ellos ingresan a la universidad.

Es probable que la percepción de cuál es el destino de los egresados de cada escuela, junto con la automarginación de los establecimientos de las causas que inciden en la decisión de ir o no ir a un colegio secundario, la prescindencia en la toma de decisiones sobre qué escuela elegir y en la preparación para el éxito en el camino elegido, se combinen en la práctica de tal manera que el modo de funcionamiento de las escuelas primarias contribuya a transformar el destino de sus egresados en una profecía autocumplida. El personal de cada establecimiento sabe cuál fue el destino de sus egresados en el pasado y espera que ese sea el destino de todos sus egresados. Como se siente ausente de los condicionantes de tal destino y actúa prescindientemente en los momentos claves que orientan ese destino mientras el chico todavía está en la escuela, deja el momento de pasaje de la escuela primaria al colegio secundario en manos de mecanismos no dirigidos de reproducción. Los egresados de escuelas de sectores populares siguen los caminos que el personal de sus escuelas identifica con los egresados de las mismas. Lo mismo sucede con los egresados de escuelas de otros contextos. Sucede así en el momento de pasaje algo parecido a lo que Rosenthal (Rosenthal y Jacobson, 1968) describió como «efecto Pigmalión» para el éxito o fracaso escolar. La prescindencia de la escuela en el proceso de pasaje de la población contribuye a la marginación temprana del sistema de educación formal o la orientación socialmente condicionada hacia segmentos diferentes.

Los párrafos anteriores no pretenden culpar a la escuela primaria por el carácter de instancia de orientación social del pasaje de nivel en un sistema educativo segmentado y desarticulado. Por el contrario, el origen de la segmentación y de la desarticulación está en las políticas educativas más globales y en los meca-

nismos de funcionamiento de toda la sociedad. Además, el detonante dentro del sistema educativo son los mecanismos de ingreso que generan los órganos de gobierno y los establecimientos de nivel secundario. Pero la escuela primaria –y a esto se quiso apuntar– responde de manera funcional. La escuela primaria contribuye a que el pasaje se transforme en una instancia de orientación social o, más bien y anticipándonos a las precisiones del capítulo siguiente, en una instancia de legitimación de la orientación socialmente no equitativa por caminos educativos y no educativos diferentes de toda la población que logra finalizarla.

Capítulo VII

Exclusión y acceso diferenciado al nivel secundario

EN ESTE CAPÍTULO SE PRESENTA EL RESULTADO del proceso de pasaje del nivel primario al secundario en un sistema educativo segmentado y desarticulado, con el propósito de poner de manifiesto en qué medida ese pasaje tuvo como resultado final la orientación socialmente selectiva de los egresados del nivel primario entre las opciones de no asistir o asistir a un colegio secundario, por un lado, y de asistir a colegios secundarios de distinta dependencia, modalidad y –principalmente– «tipo» por el otro. Por último se propone que el proceso de pasaje de nivel en un sistema educativo segmentado, desarticulado y subsidiarizado no solo facilita la orientación socialmente selectiva de los egresados, sino que además contribuye a la legitimación del acceso diferenciado por criterios sociales al bien social educación, constituyéndose en un momento clave en el proceso que llamaremos de «construcción de la apariencia igualitaria» del sistema de educación formal. Dado que se presentan resultados de un proceso, se volverán a encontrar en este capítulo referencias a múltiples factores que condicionan el resultado de ese proceso, pero que también condicionaron algunas de sus etapas. Por eso mismo esos elementos ya fueron presentados, aunque en otro contexto, al tratar esas etapas.

1. LA EXCLUSIÓN DEL NIVEL SECUNDARIO

La exclusión del nivel secundario cristaliza en realidad a lo largo de toda la escolaridad primaria y en las primeras etapas del proceso de pasaje del nivel primario al secundario. Quedan excluidos del nivel secundario quienes no concluyen la escuela primaria. Entre los que la concluyeron, la gran mayoría de quienes no acceden al nivel secundario es porque directamente no se inscriben en ningún colegio. Muchos de ellos tal vez no lo hacían intimidados por la necesidad de rendir un examen para el que no se sentían capacitados. Pero lo llamativo es que una vez que los chicos están inscriptos en algún establecimiento tienen altas posibili-

dades de ingresar al nivel secundario, ya sea en el establecimiento que más los atrae o en otro.

a. La exclusión del nivel secundario
según la escuela primaria de origen

Ya se ha visto que solo alumnos de las escuelas para sectores populares no se inscriben en ningún colegio secundario. Sin embargo, todos los alumnos que egresan de las escuelas restantes se inscriben e ingresan a un colegio secundario. Es decir que también los pocos chicos que pertenecen a los sectores populares, pero que asisten a escuelas primarias para otros sectores sociales, ingresan al nivel secundario.

Cuadro 1. Ingreso al nivel secundario, por escuela (%)

E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
53	69	100	99	100	100	100	100

La descripción del resultado del proceso de pasaje del nivel primario al nivel secundario en términos de acceso o no acceso a este último sugiere al menos dos cuestiones. En primer lugar, la expansión de la escolaridad secundaria no abarcó al conjunto de la población urbana. Contingentes significativos de adolescentes pertenecientes a los sectores populares urbanos quedaron, junto a muchos adolescentes rurales, marginados de ese nivel de escolaridad. En segundo, el acceso o no acceso de los adolescentes de los sectores populares urbanos al nivel secundario está fuertemente condicionado por el segmento del sistema de educación primaria del que se egresa. Un adolescente tiene más posibilidades de ingresar a un colegio secundario cuanto mejores son las condiciones infraestructurales para el aprendizaje, más atención se presta a la adquisición de conocimientos y más heterogéneo es el reclutamiento social de su escuela primaria.

b. La exclusión del nivel secundario y las desigualdades
dentro de las escuelas primarias de origen

Ahora bien, no todos los niños que concurren a escuelas primarias para sectores populares quedan excluidos del acceso al nivel secundario (véase Cuadro 1). ¿Quiénes son los que quedan fuera?, o, dicho de otro modo: ¿cómo se procesaron las desigualdades individuales en cada ámbito escolar primario durante el proceso de pasaje?, ¿en qué medida cada escuela igualó las condiciones de acceso para niños provenientes de familias con distinto origen ocupacional y educacional y que tienen historias escolares diferentes?

El análisis de los datos correspondientes a la población de escuelas para sectores populares mediante coeficientes de contingencia –Q– y de correlación –Ø–

para cinco factores que se analizan como variables independientes y el acceso a la enseñanza secundaria que se considera variable dependiente,¹ proveen de algunos elementos para responder a las preguntas formuladas en el párrafo precedente.

En efecto, los resultados (véase Cuadro 2) son ilustrativos, al menos en tres aspectos diversos.

En primer lugar, en su conjunto, los coeficientes encontrados deben considerarse bajos –con excepción del verificado entre rendimiento escolar y acceso al nivel secundario–. En otros términos, no revelan una fuerte asociación entre las variables estudiadas. De acuerdo a los datos en las poblaciones de alumnos de –al menos algunas– escuelas para sectores populares, el nivel ocupacional y el máximo nivel de instrucción de la familia parecen tener muy escasa incidencia *directa* en el acceso al nivel secundario, al menos una vez que se ha alcanzado el séptimo grado de la enseñanza primaria. Como se ha mostrado en el capítulo III, el máximo nivel de instrucción y, en menor medida, el nivel ocupacional de la familia inciden en el rendimiento escolar en séptimo grado. En consecuencia, puede proponerse que, aparentemente, la ocupación de los padres y su nivel educacional tienen –una vez concluido el tránsito por *un segmento predeterminado* del nivel primario, al cual cada sector social está constreñido– poca influencia *directa* sobre el acceso o el no acceso al nivel secundario. El rendimiento de los chicos en la escuela primaria relativiza en cierta medida la determinación de origen social, sobre todo en lo que se refiere a la marginación o no de los niños de sectores populares del acceso al nivel secundario.²

En segundo lugar, los signos de los coeficientes que vinculan las variables exógenas con el pasaje al nivel dentro de cada escuela son, para el caso de un nivel ocupacional, siempre negativos. Esto es, en esas escuelas, las personas que provienen de hogares de trabajadores no calificados, una vez alcanzado el séptimo grado, tienen mayores probabilidades de continuar en la enseñanza secundaria que los provenientes de hogares cuyo jefe tiene un mayor nivel ocupacional. Es posible que una medición más preocupada por la caracterización estratificacional de los hogares permita corregir estos resultados, pero más razonable es pensar que se vinculan con la existencia de «ideologías educacionales» diversas. Por otra parte, también es posible pensar que se vincule con comportamientos de los niños congruentes o incongruentes con esas «ideologías educacionales». En el primer caso, podría postularse que los padres tenderán a enviar o no a sus hijos a un colegio secundario no

1. Como puede entenderse, esta manera de analizar los datos implica, de alguna forma, un «experimento crítico». Al estudiar la población de *unidades* escolares específicas pertenecientes a un circuito cualquiera, se ha «homogeneizado» la variación en las principales variables independientes «externas» al sistema educativo –nivel ocupacional y máximo nivel de instrucción de la familia, en este caso–. Adicionalmente, se da entrada a la incidencia de una variable contextual –pertenencia al «colectivo», Escuela X– que razonablemente juega un rol adicional en la reducción de la variación en las variables dependientes. Finalmente, se toman las unidades en estudio en un momento de su «carrera educacional» –séptimo año escolar– en el que probablemente las variables independientes «exógenas» más convencionales ya han jugado buena parte de su papel, manifiesto a través de la deserción escolar. De esta forma, si dadas estas tres condiciones, aun así encontramos variación imputable a esas variables externas dentro de los niños pertenecientes a la misma unidad escolar, es razonable suponer que esa incidencia será mucho mayor si se quitan las condiciones aludidas.

2. Algunos elementos referidos a este tema ya podían anticiparse de la lectura de los capítulos III y IV. Dada su importancia se está estudiando en profundidad y se contará a la brevedad con un trabajo de Daniel Filmus al respecto.

solo de acuerdo a su nivel ocupacional y educacional y ni siquiera a sus aspiraciones, sino además, y tal vez en algunos casos fundamentalmente, de acuerdo a cómo valoren la educación que recibirán en el colegio secundario. En el segundo, se podría proponer que la decisión de mantener a los hijos en el sistema de educación formal no depende solo de todos esos factores, sino además de cómo evalúen la capacidad de sus hijos para adquirir educación, independientemente incluso de que valoren más o menos a esa educación. Los datos obtenidos acerca de cuáles son los factores que condicionan la aspiración de enviar a los hijos al secundario o no (capítulo IV) y la perspectiva de los padres (que se presentará en el próximo apartado) avalan las hipótesis propuestas. Estos avalan en particular la segunda alternativa, que se articula además al tercer aspecto que se quiere presentar aquí.

Cuadro 2. Coeficientes de contingencia y correlación* entre variables independientes e ingreso a la enseñanza secundaria (escuelas 1 y 2)

	Escuela 1		Escuela 2	
	Ω	phi	Ω	phi
Nivel ocupacional del jefe (NSO2)	-,36	-,19	-,38	-,19
Máximo nivel de instrucción en el hogar (MNI1)	-,11	-,05	,54	,25
Rendimiento	,84	,50	,42	,22
Repetición	-,15	,07	,10	,04
Trabajo	,26	,13	,49	,22

* Las razones que llevaron a tomar estos coeficientes fueron las siguientes: en primer lugar, el pequeño número de casos y las dificultades de obtener cortes homogéneos en las diversas unidades escolares estudiadas aconsejaron dicotomizar las variables independientes. En segundo lugar, tanto Ω como Φ , sin perjuicio de algunos inconvenientes conocidos (Alker, 1965; Blalock, 1978; Davis, 1972), tienen una interpretación relativamente precisa en términos de reducción proporcional del error de predicción $-\Omega-$ y linealidad $-\Phi-$. Estas dos razones, unidas al objetivo exploratorio de este análisis, nos hicieron orientarnos a ellos.

En tercer lugar, entonces, los datos son claros en el sentido de que –dentro de cada escuela– son variables «del niño» y básicamente «manipulables» por el sistema educativo o el sistema provisional las que inciden en mayor grado en el pasaje del nivel primario al nivel secundario del sistema de educación formal: primeramente el rendimiento escolar y luego la existencia del trabajo infantil. La incidencia de estos factores en el acceso al nivel secundario se mantiene en general «alta», aun cuando se controle la incidencia del nivel ocupacional y educacional de la familia. En todo caso, sumando la incidencia del rendimiento y del trabajo infantil, de todos modos en ningún caso se llega a obtener correlaciones múltiples «fuertes» (véase Cuadro 5).

c. La perspectiva de los padres

También las razones que dan los padres para el no acceso de sus hijos al nivel secundario ponen de manifiesto la manipulabilidad de muchos de los factores que inciden en la exclusión de niños de sectores populares de dicho acceso.

La perspectiva de los padres permite analizar dos aspectos adicionales a los tres del apartado anterior. Uno de ellos es la multiplicidad de factores endógenos que condicionan el acceso al nivel secundario (véase Cuadro 3), y el otro, la legitimación que tiene la exclusión del nivel secundario que se opera discriminando el interior de las escuelas para sectores populares en función del mayor o menor rendimiento de los escolares.

Cuadro 3. Causa de la no incorporación al nivel secundario, según los padres (%)

	E1	E2
Total	100 (33)	100 (16)
Factores exógenos materiales	44	50
Factores endógenos vinculados a la segmentación	9	12
Factores endógenos vinculados a la desarticulación	13	26
Características del niño	34	26

En primer lugar, los factores vinculados a la segmentación³ y a la desarticulación⁴ no aparecían como razones para no aspirar a ingresar al nivel medio (véase capítulo IV, Cuadro 7), pero condicionaron –al parecer de los padres– el cumplimiento de esa aspiración a un número de niños no desdeñable. La modificación de estas situaciones es una de las reformas posibles en el contexto de permanencia de la estructura social y depende de la voluntad política de la conducción educativa. Los límites de la efectividad social de la misma están dados por el gran número de niños de sectores populares que de todos modos no accederían –siempre según la interpretación de la situación que hacen sus padres– al nivel.

En segundo lugar, un número significativo de familias cuyos hijos quedan excluidos del segundo nivel del sistema de educación formal legitima esta situación del siguiente modo: ellos consideran que la causa del no acceso al nivel secunda-

3. «(No la mandamos al colegio secundario) porque cuando la llevé a inscribirla le tomaban (examen) y ella no estaba preparada porque el año pasado tenía dos horas de clase. Este año va a ir a maestra particular.»
«No lo mandamos (al colegio secundario) porque la enseñanza primaria es desastrosa y para que haga papelones como otros chicos de esta escuela, no.»
«Para mandarlo a estudiar tengo que ponerle un profesor que le enseñe.»

4. «(Mi chico) fue recién este año cuando comenzaban las clases y no consiguió vacantes. No sabía que la inscripción era en noviembre.»
«(No lo inscribimos) por los papeles que hay que legalizar en el Centro: es mucho viaje y mucho gasto.»
«Lo fui a anotar y no lo aceptaron porque la partida de nacimiento no estaba autenticada. Me dijeron que vuelva en marzo y cuando fui no había vacantes.»

rio está en las limitaciones individuales de los niños. La falta de interés o la incapacidad del chico son los motivos aparentes para la discontinuación de los estudios.⁵ En los casos en que el motivo manifiesto es falta de interés cabe preguntarse ¿qué ha hecho la escuela para despertarlo? y ¿qué pasa en la sociedad que los restantes sectores sociales envían a sus hijos al colegio secundario aun cuando no tengan interés?

Son estas algunas de las múltiples preguntas que tienen que ver con las «ideologías educativas», desconocidas por ahora para los investigadores, políticos y agentes educativos. En los casos en que el motivo manifiesto es incapacidad, ya se ha señalado que las familias tienden a evaluar la capacidad de sus hijos por el rendimiento escolar. Se está entonces nuevamente frente al tema del enorme poder que tiene la escuela como árbitro de la legitimación del acceso diferencial a bienes y servicios sociales, en este caso a un mayor nivel de instrucción formal. Docentes y familias legitimarían a través del uso del resbaladizo concepto de «falta de capacidad» y del procedimiento de adjudicación a esta última de poder explicativo de logros diferenciales de acceso a conocimientos, la exclusión de numerosos niños, *todos* de sectores populares, del acceso a niveles crecientes de instrucción formal.

2. EL ACCESO DIFERENCIADO AL NIVEL SECUNDARIO

En la Introducción a este trabajo se definió al proceso de pasaje del nivel primario al secundario como «instancia de orientación». Se hacía así referencia a su función social principal. Esta no radica en excluir a los egresados del acceso al nivel secundario, sino en «incluirlos diferenciadamente», es decir, en orientar a grupos de alumnos hacia instituciones que pertenecen a segmentos diferenciados dentro del segundo nivel del sistema de educación formal. Por lo tanto, el resultado del proceso de pasaje no es solo el acceso o no al nivel secundario sino el acceso diferenciado a sus distintos segmentos. En este sentido, se trata de la inserción en establecimientos que pertenecen a distintos sectores (público o privado), modalidades y, sobre todo, que son de distinto «tipo», es decir, a establecimientos que reclutan con diferentes grados de selectividad a la matrícula escolar.

a. Congruencia entre sectores

Con anterioridad se hizo referencia a que la opción entre sectores es una de las primeras y más estables dentro de las opciones educativas que toman las familias argentinas. Pero, además, la distribución entre escuelas del sector público por un lado y del privado por el otro es una de las más congruentes con las aspiraciones de inserción que tenían las familias antes de que sus hijos finalizaran la escuela

5. «Ella no puede estudiar mucho y prefiere estudiar corte. No le da la cabeza.»

«No se hallaba capacitada para agarrar todas las materias, por eso va a ir a una academia.»

«Salió grande de la escuela y repitió varios años. Para qué va a estudiar si no sirve para eso.»

primaria. En efecto, la gran mayoría de los niños que realizaron sus estudios primarios en escuelas privadas continúan después en este sector, en proporción además coincidente con quienes aspiraban a hacerlo. Por último, los únicos egresados de escuelas privadas que se movilizaron hacia el sector estatal ingresaron a escuelas dependientes de la universidad o con altas exigencias para el ingreso, es decir que mejoraron su participación en el sistema de educación formal.

Cuadro 4. Dependencia del colegio secundario, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Total	100 (37)	100 (35)	100 (70)	100 (70)	100 (68)	100 (21)	100 (14)	100 (6)
Privada laica	3	—	3	—	4	—	—	83
Privada religiosa	—	—	9	14	19	—	79	—
Pública nacional	37	60	43	46	46	73	7	17
Pública universitaria	—	—	36	17	9	—	14	—
Pública provincial	57	40	9	17	22	5	—	—
N/C	3	—	—	6	—	22	—	—

b. Distribución por modalidades

La inserción en las distintas modalidades del nivel medio no varía siempre en la dirección esperada de acuerdo a sus aspiraciones, ni en la dirección esperada según investigaciones realizadas hace algunos años (Seconade, 1968).

En primer lugar, el grupo más numeroso de niños que egresan de escuelas de sectores populares se concentra en los colegios polivalentes. Más aún, casi el doble de niños que ingresan a colegios polivalentes proviene de la escuela con peores condiciones para el aprendizaje (véase Cuadro 5).

En segundo lugar, los niños de las escuelas para sectores medios y altos ingresan mayoritariamente a los colegios nacionales o comerciales. En tercer lugar, dentro de las escuelas para sectores medios, el egreso de las «mejores» escuelas (E3 y E8) conduce más frecuentemente a los colegios nacionales, y en cuarto y último lugar, la orientación entre nacional o comercial no aparece claramente asociada al sector ocupacional y educacional que atiende la escuela de origen, pero sí al ámbito escolar del que se egresa (véase Cuadro 5).

Estos datos invitan por lo menos a tres reflexiones: 1) sobre la permanencia del valor social del colegio nacional para toda la población y en particular para sus sectores medios y altos; 2) sobre cómo se trazan las líneas de selección social por

modalidades; y 3) sobre la importancia de la institución escolar primaria sobre la orientación entre las modalidades del nivel secundario.

Evidentemente y pese a la interpretación generalizada entre los investigadores sociales sobre la presunta inutilidad del colegio nacional, la población lo prefiere: ¿por qué?, ¿para qué? Puede suceder que sea la menos mala de las oportunidades educativas disponibles o, más aún, la única promovida desde el Estado, entre otros aspectos por sus bajos costos comparativos. También puede ser que la población la conciba como el tipo de formación más adecuada o como el camino más seguro hacia la universidad, aunque actualmente esta percepción se correspondería con la realidad. Se llega así a la segunda reflexión.

Todas las modalidades dan formalmente iguales posibilidades de acceso al nivel superior. Justamente esta característica de la estructura del segundo nivel del sistema de educación formal es a la vez causa y efecto de la modificación de las líneas de selección social por modalidades del nivel secundario. Hasta hace dos décadas los pocos grupos de adolescentes de sectores populares que asistían al nivel secundario tendían a concentrarse en los colegios industriales (Wiñar, 1974). La modalidad industrial era una vía de formación para el trabajo. Los egresados tenían además mayores dificultades para acceder posteriormente a la universidad. Ellos debían rendir equivalencias en colegios nacionales y recién después eran aceptados en los cursos de ingreso a la universidad. Una de las manifestaciones de la tendencia a la unidad del sistema de educación formal fue justamente homogeneizar el valor del certificado del industrial como vía de acceso a la universidad y la pérdida de su especificidad como vía formativa para el trabajo. Paralelamente se modificó la calidad de la educación impartida en los industriales. Se estaría ahora reuniendo evidencias acerca de que los alumnos que asisten a los colegios industriales reciben tanta o más «instrucción general» que quienes asisten a los bachilleratos y comerciales (Ministerio de Educación de la República Argentina, 1982). En forma concomitante, los colegios industriales están reclutando a crecientes contingentes de los sectores medios.⁶ Para los sectores populares se están generando ahora otros circuitos *dentro* de las modalidades bachillerato e industrial. En la modalidad bachillerato la vía para los sectores populares son los bachilleratos polivalentes y en la modalidad industrial son los colegios industriales del plan dual (Sussel, 1983). Estos son ahora los nuevos segmentos de la enseñanza secundaria para sectores populares, los cuales se promovieron desde el Estado hasta 1983 mediante los criterios de distribución geográfica de los establecimientos secundarios diferentes. Debido a los menores grados de libertad de los sectores populares (capítulo IV), estos se vieron constreñidos a asistir a los colegios más cercanos, que pertenecen, precisamente, a estos nuevos circuitos interiores a las modalidades preexistentes. Resta evaluar la pertinencia de la alternativa promovida como salida a la crisis del sistema educativo para los sectores populares.

La tercera reflexión es que el ambiente escolar parece tener una influencia significativa en la orientación hacia distintas modalidades de nivel medio. En al-

6. Recuérdese que tres de cada diez familias de las escuelas para sectores populares aspiraba enviar a sus hijos a un colegio industrial y véase como prácticamente ninguna logra cumplir esta aspiración (véase Cuadro 9).

gunos casos esa influencia parece decisiva. La mayor homogeneidad entre escuela de egreso y colegio de ingreso se da en los establecimientos integrados privados que ahorran a sus alumnos el proceso de pasaje. Pero como estos establecimientos organizan una sola modalidad de estudios secundarios, condicionan a su vez la permanencia en él a la continuación en esa modalidad. Es así como puede plantearse que la existencia de establecimientos integrados de educación primaria y secundaria conlleva dos procesos articulados: uno de democratización y otro de condicionamiento de esa democratización. El primero consiste en evitar a los alumnos, entre otras cosas, los gastos de preparación para el ingreso en establecimientos parasistemáticos y las consecuencias de orientación de la instancia de pasaje a las que se hará referencia en el próximo apartado. El condicionamiento de la democratización radica en la limitación del margen de libertad de elección de modalidad.⁷

Cuadro 5. Modalidad del colegio secundario, por escuela primaria (%)

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Total	100 (37)	100 (35)	100 (70)	100 (70)	100 (68)	100 (21)	100 (14)	100 (6)
Bachillerato nacional	11	29	67	37	26	9	—	100
Comercial	17	29	17	16	19	41	100	—
Industrial técnico	—	6	10	23	26	23	—	—
Agrario	6	—	1	1	9	—	—	—
Polivalente	63	36	4	16	16	5	—	—
Bachiller mercantil	—	—	—	1	4	—	—	—
NS/NC	3	—	1	6	—	22	—	—

c. Orientación y distribución entre colegios de distinto tipo

Una de las barreras dominantes del proceso de pasaje del nivel primario al secundario dentro del sector estatal es, como ya se ha visto, el examen de ingreso que se debe rendir en los colegios estatales de más alto prestigio. Por lo general, quienes desean acceder a los colegios de más alto prestigio se inscriben, en los

7. Quedaría de todos modos sin explicar por qué los pocos alumnos que deciden cambiar de institución educativa conservan la modalidad de continuidad de su escuela primaria de origen. Es decir, que aunque no vayan por ejemplo al comercial en que continúa su escuela primaria vayan a algún comercial. No es de descartar que eso se deba a una orientación familiar previa a la elección de esa misma escuela primaria, que forma parte también de las tan poco conocidas «ideologías escolares».

años en que se debe rendir examen de ingreso y como también se ha visto, en más de un establecimiento para garantizar su acceso al nivel secundario aun cuando fracasen en su intento de ingresar a un establecimiento determinado. Los exámenes de ingreso no juegan entonces un papel decisivo en la admisión de los niños en el segundo nivel sino en su orientación hacia colegios secundarios de distinto prestigio. Quienes obtienen un puntaje más alto ingresan a los colegios más demandados. Quienes no lo obtienen no quedan excluidos del nivel, quedan relegados en colegios menos demandados.

Ahora bien, ¿qué pasó con los niños que se inscribieron en más de un colegio secundario?, ¿cuál fue su suerte en el intento de ingresar a un colegio de mayor prestigio superando la traba del examen de ingreso?

Cuadro 6. Inscriptos en más de un colegio secundario público con examen de ingreso que fracasaron por lo menos en un examen, por escuela (%)

E1	E2	E3	E4	E5	E6
100	100	27	40	46	100

La totalidad de los pocos niños que provienen de las escuelas para sectores populares y que decidieron optar inscribiéndose en dos colegios fracasó al rendir el examen de ingreso en alguno de los colegios en que se inscribió, en general en el colegio que exigía un puntaje más alto. En las escuelas para sectores medios, en cambio, el porcentaje de fracasos fue mucho menor y varió de acuerdo a la escuela de origen. Los egresados de la escuela de mayor calidad educativa tuvieron más probabilidades de éxito en sus intentos por ingresar al colegio elegido como primera opción (véase Cuadro 6). Estas mayores probabilidades existieron también respecto del propósito de ingresar a los colegios con exámenes de ingreso más complejos, es decir a los dependientes de una Universidad (véase Cuadro 7).

Cuadro 7. Inscriptos e ingresantes a colegios dependientes de la UNLP,* por escuela (%)

	E3	E4	E5
Inscriptos en colegios de la UNLP sobre inscriptos en nivel secundario	56	26	30
Aprobaron el examen de ingreso sobre inscriptos en colegios de la UNLP	67	61	29

* Universidad Nacional de La Plata.

Como resultado de todo el proceso de pasaje, y en particular de la autoselección (inscripción o no), la preparación para el pasaje y el éxito o fracaso en el examen

de ingreso, los niños que egresaron de distintas escuelas primarias quedaron finalmente distribuidos en colegios secundarios de tipos diversos. Los niños provenientes de las escuelas para sectores populares quedaron concentrados en colegios que no tomaron examen de ingreso, es decir en establecimientos de menor prestigio. Pero aun entre los chicos provenientes de escuelas para sectores populares hay diferencias. Los egresados de escuelas que tienen peores condiciones para el aprendizaje se concentran más acentuadamente en los colegios que no tomaron examen de ingreso. Los niños de escuelas con mejores condiciones se reparten en cambio entre colegios que no tomaron examen de ingreso y otros que lo tomaron, pero que exigieron un puntaje bajo para ingresar.

Cuadro 8. Distribución de los alumnos entre colegios públicos con distintos requisitos de ingreso, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5
Total que comenzó a cursar en colegios públicos	100 (34)	100 (35)	100 (61)	100 (55)	100 (53)
Sin examen	74	49	7	33	25
Con examen de baja exigencia	26	49	15	11	4
Con examen de alta exigencia	—	2	36	33	60
Colegio universitario	—	—	42	23	11

Los egresados de las escuelas para sectores medios se distribuyeron más heterogéneamente entre los colegios secundarios de distinto tipo. Sin embargo, también entre los grupos de egresados de las escuelas primarias para sectores medios hay diferencias asociadas a la calidad de la escuela primaria. Los niños que asistieron a escuelas mejores tuvieron más probabilidades de ingresar a un colegio universitario y significativamente menos probabilidades de quedar en un colegio tan poco requerido que no seleccionó a su matrícula mediante la administración de un examen (véase Cuadro 8).

Un fenómeno interesante es que la mayoría de los egresados de todas las escuelas primarias ingresó al colegio secundario que quiso. Lo que sucede es que los alumnos de distintas escuelas primarias quisieron ingresar a colegios secundarios de distinto tipo (véase Cuadro 9). Puede proponerse entonces que en los ámbitos escolares primarios se ofrecieron condiciones tan diferentes para aprender y se generó un clima tal que contribuyeron a que los chicos de distintos sectores sociales quisieran ingresar adonde «deben» de acuerdo al destino que la sociedad les reserva. Los egresados de peores escuelas primarias quisieron ingresar a colegios menos selectivos y lo lograron; los de las mejores escuelas lograron también mayoritariamente ingresar al colegio que quisieron, solo que este pertenece a los segmentos más selectivos y en los que, presumiblemente, adquirirán mayores conocimientos.

Cuadro 9. Cumplimiento de la aspiración a ingresar a distintos tipos de colegios secundarios, por escuela (%)

	E1	E2	E3	E4	E5
Alumnos inscriptos en colegios secundarios	100 (37)	100 (35)	100 (76)	100 (83)	100 (82)
Ingresaron donde quisieron con examen de ingreso	22	57	73	69	62
Ingresaron donde quisieron sin examen de ingreso	56	34	9	8	12
Ingresaron con examen en colegio alternativo	5	6	17	17	22
Ingresaron sin examen de ingreso en colegio alternativo	11	3	1	2	4
Rindieron en dos colegios, les fue mal e ingresaron en un tercero	—	—	—	4	—
Rindieron en dos o tres colegios, les fue mal y no ingresaron	3	—	—	—	—
Se inscribieron y no rindieron el examen	3	—	—	—	—

Queda ahora abierta la pregunta acerca de quiénes fueron dentro de cada escuela los niños que tuvieron mayores y menores posibilidades de acceder a un colegio secundario más selectivo o a otro menos selectivo.

d. La distribución de los egresados de una misma escuela primaria entre colegios secundarios de distinto tipo

Algunas características de los egresados de escuela primaria y factores externos a ella parecen tener una influencia significativa en la definición del tipo de colegio secundario al que se ingresa. El nivel ocupacional de los padres y, aun en mayor medida, el educacional tienen una influencia mayor en este que en otros comportamientos. Sin embargo, el factor que aparece como más significativo en la orientación de egresados de una misma escuela entre distintos tipos de colegio secundario es el rendimiento de los alumnos.

En primer lugar, en general las mujeres ingresan en mayor proporción a escuelas de menor nivel de dificultad de acceso —o de menor nivel de exigencia—. ⁸

8. Esto es así en los casos de las escuelas 3 y 5, aunque no en la 4. Por ello solo puede considerarse una evidencia preliminar (véase Cuadro 10).

Cuadro 10. Distribución de los estudiantes ingresados al sector público del nivel secundario según tipo de colegio, por escuela y sexo

	Hombres	Mujeres
1. Escuela 3		
Total	100,0	100,0
(N)	(32)	(29)
Estatat sin examen	6,3	6,9
Examen (hasta 49 puntos)	—	31,0
Examen (50 puntos y más)	50,0	20,7
Dependiente universidad	43,7	41,4
2. Escuela 4		
Total	100,0	100,0
(N)	(31)	(24)
Estatat sin examen	48,4	12,5
Examen (hasta 49 puntos)	—	25,0
Examen (50 puntos y más)	32,2	33,3
Dependiente universidad	19,4	29,2
3. Escuela 5		
Total	100	100,0
(N)	(45)	(8)
Estatat sin examen	20,0	50,0
Examen (hasta 49 puntos)	—	25,0
Examen (50 puntos y más)	68,9	12,5
Dependiente universidad	11,1	12,5

**Cuadro 11. Distribución de los estudiantes ingresados
al sector público del nivel secundario
según tipo de colegio, por nivel ocupacional**

	+ +*	+	-	- -
1. Escuela 3				
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	(29)	(16)	(22)	(8)
Estatál sin examen	3,4	-	-	37,5
Examen (hasta 49 puntos)	17,3	-	18,2	-
Examen (50 puntos y más)	24,1	43,8	45,4	62,5
Dependiente universidad	55,2	56,2	36,4	-
2. Escuela 4				
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	(12)	(29)	(6)	(6)
Estatál sin examen	25,0	34,5	50,0	33,33
Examen (hasta 49 puntos)	25,0	6,9	-	-
Examen (50 puntos y más)	25,0	27,6	50,0	50,0
Dependiente universidad	25,0	31,0	-	16,7
3. Escuela 5				
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	(12)	(29)	(6)	(8)
Estatál sin examen	14,3	21,4	33,3	28,6
Examen (hasta 49 puntos)	7,2	-	5,6	-
Examen (50 puntos y más)	57,1	71,4	55,5	51,7
Dependiente universidad	21,4	7,2	5,6	14,3

* Símbolos: + +, empleadores o profesionales universitarios; +, personal jerárquico o trabajadores cuenta propia o manuales; -, empleados; - -, trabajadores manuales (capataces, trabajadores especializados, obreros no calificados, otros y NS/NC).

Cuadro 12. Distribución de los estudiantes ingresados al sector público del nivel secundario según tipo de colegio, por escuela y máximo nivel de instrucción

	U*	SC	SI	PC y menos
1. Escuela 3				
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	(45)	(6)	(6)	(4)
Sin examen	2,2	—	—	75,0
Examen (hasta 49 puntos)	17,8	16,7	—	—
Examen (50 puntos y más)	28,9	50,0	83,3	25,0
Dependiente universidad	51,1	33,3	16,7	—
2. Escuela 4				
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	(25)	(12)	(9)	(8)
Sin examen	28,0	16,7	66,7	37,5
Examen (hasta 49 puntos)	16,0	—	11,1	—
Examen (50 puntos y más)	28,0	33,3	22,2	62,5
Dependiente universidad	28,0	50,0	—	—
3. Escuela 5				
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	(20)	(13)	(11)	(9)
Sin examen	5,0	23,1	54,5	33,3
Examen (hasta 49 puntos)	5,0	—	—	11,1
Examen (50 puntos y más)	70,0	61,5	45,5	55,6
Dependiente universidad	20,0	15,4	—	—

* U, universitario o superior; SC, secundario completo; SI, secundario incompleto; PC, primario completo.

Lo importante es sin embargo que, si esto es así, queda claro que no es imputable a diferencias de capacidad o rendimiento entre hombres y mujeres. Como se vio en el capítulo III, en general, en el séptimo grado de la enseñanza primaria las mujeres tienen un rendimiento levemente superior al de los hombres. En esa medida, la diferencia entre los sexos en términos de la distribución de la matrícula según el nivel de exigencia del colegio secundario solo puede imputarse a actitudes respecto al rol de la mujer y a las exigencias que, para el desempeño de ese rol, se espera que cumpla la educación.

Los datos relativos al nivel ocupacional son más significativos. En efecto, en el interior de cada escuela tiende a registrarse una asociación entre el nivel ocupacional de los padres y el tipo de escuela pública al que se accede (véase Cuadro 11). Esta relación es más «fuerte» en alguna escuela (E3), donde puede afirmarse sin demasiado error que cuanto más bajo es el nivel ocupacional de la familia, menor es el nivel de exigencia del colegio al que ingresan los hijos. La relación es más leve en los demás establecimientos hasta llegar incluso a desaparecer.

Cuadro 13. Distribución de los estudiantes ingresados al sector público del nivel secundario según tipo de colegio, por escuela y rendimiento en séptimo grado

	9 a 10	8	7 ó menos
1. Escuela 3			
Total	100,0	100,0	100,0
(N)	(29)	(18)	(14)
Sin examen	—	—	28,6
Examen (hasta 49 puntos)	6,9	22,2	21,6
Examen (50 puntos y más)	20,7	50,0	50,0
Dependiente universidad	72,4	27,8	—
2. Escuela 4			
Total	100,0	100,0	100,0
(N)	(21)	(17)	(17)
Sin examen	4,8	23,5	76,5
Examen (hasta 49 puntos)	9,5	17,6	5,9
Examen (50 puntos y más)	33,3	47,1	17,6
Dependiente universidad	52,4	11,8	—
3. Escuela 5			
Total	100,0	100,0	100,0
(N)	(24)	(15)	(10)
Sin examen	4,2	20,0	50,0
Examen (hasta 49 puntos)	4,2	6,7	—
Examen (50 puntos y más)	70,8	66,6	50,0
Dependiente universidad	20,8	6,7	—

En todas las escuelas, en cambio, se verifica una fuerte asociación entre el nivel de instrucción de la familia y el tipo de colegio secundario al que se accede (véase Cuadro 12). De acuerdo a los datos, para acceder a colegios dependientes de la universidad es condición *necesaria* que alguno de los padres tenga al menos comenzada la educación secundaria, y en general puede considerarse excepcional el caso en el que se accede a colegios dependientes de la universidad si no se dispone en la familia de algún padre con enseñanza secundaria completa. Inversamente, en los casos de padres con educación universitaria la mayoría orienta a

sus hijos a colegios secundarios que exigen, al menos, puntajes altos en los exámenes de ingreso.

Finalmente, existe una fuerte asociación entre el rendimiento en séptimo grado y el tipo de colegio secundario al que se accede (véase Cuadro 13). Nuevamente la obtención de notas equivalentes o superiores a 8 es condición necesaria para el acceso a colegios dependientes de la universidad y son excepcionales los casos en los que niños con notas equivalentes a 9 ó más ingresan a colegios secundarios sin examen de ingreso.

3. UN RESULTADO DEL PROCESO DE PASAJE DEL NIVEL PRIMARIO AL SECUNDARIO: LA CONSTRUCCIÓN DE LA APARIENCIA IGUALITARIA

De esta forma se puede sugerir que el rendimiento, el nivel de instrucción de los padres y, en menor medida, el nivel ocupacional del jefe de la familia y el sexo de los niños inciden en la determinación del tipo de colegio secundario al que ingresan los alumnos de una misma escuela. Al hacerlo, esos factores condicionan cómo se dispersa la población salida de la misma unidad educativa de nivel primario en unidades educativas distintas de nivel secundario que, desde el comienzo, se encuentran estratificadas en términos de su nivel de exigencia. Si la pertenencia a una misma unidad educacional de nivel primario es un factor eventualmente homogeneizador de las desigualdades de «origen», externas al sistema educativo, el proceso de pasaje del nivel primario al nivel secundario organizado alrededor de un examen de ingreso, en un sistema educativo segmentado y desarticulado que forma parte de una sociedad en la que operan los mecanismos de mercado, es un factor de redistribución en el que los alumnos se asignan para configurar unidades educacionales de nivel secundario que probablemente volverán a aparecer como homogéneas internamente, justamente porque son externamente heterogéneas.

De particular relevancia es que, en la cotidianeidad de la práctica educativa, el criterio de asignación que permite el «pasaje» y el ingreso a una unidad educativa de nivel secundario es el rendimiento escolar. *Dentro* de cada unidad educativa y en el transcurso de las carreras educacionales de cada niño, el rendimiento aparece como el criterio básico de éxito y selección, y así, la cotidianeidad educacional se configura como una cotidianeidad «meritocrática» en la que «se hace abstracción» de las diferencias sociales y personales y se instaura una práctica socialmente igualitarizante. Los actores del sistema educativo —maestros, niños, familias, burocracias educativas— encuentran así en esa cotidianeidad una verificación de las afirmaciones tradicionales de las ideologías educacionales igualitaristas. Sin embargo, más allá de esa cotidianeidad, la desigualdad social opera porque existen circuitos educacionales con terminales formalmente iguales pero realmente diversas. Justamente, las instancias de pasaje de un nivel a otro del sistema de educación formal, al menos tal como estuvieron organizadas hasta 1983, son instancias en las que la desarticulación del sistema educativo permite el «libre juego» de los factores externos que contribuyen a la desigualdad. La selección meritocrática que efectivamente opera dentro de un mismo circuito educativo no al-

canza a controlar los efectos de la selección social que genera la desigualdad entre circuitos. Si bien escuela y maestro discriminan poco,⁹ el sistema educativo segmentado y desarticulado sí lo hace, sirviéndose para ello de dos tipos de mecanismos: los específicos y los generales. Entre los específicos están los múltiples momentos claves, por ejemplo el proceso de pasaje del nivel primario al secundario, y entre los generales, la operación de los resortes del mercado, que sirven para que algunos compren elementos para realizar mejor ese proceso de pasaje y otros no puedan hacerlo.

9. Parafraseando aquí a SALONIA (1981), quien escribe que «escuela y maestro no discriminan», acentuando la intencionalidad igualadora. Relativizamos la expresión a partir de los resultados en el capítulo VI.

Conclusiones

A MODO DE CONCLUSIONES SE RECUPERA el análisis del sistema educativo desde la perspectiva de algunas características y tendencias de largo y mediano plazo del Estado y de la sociedad argentinos. El sentido de esta articulación integral muy sumaria es presentar luego tres hipótesis acerca de cómo cumple el sistema educativo argentino con las funciones específicas de los sistemas educativos, para terminar proponiendo algunas orientaciones que permitirían modificar ese cómo y poniendo al lector en conocimiento de una medida que el gobierno electo en 1983 tomó en esa dirección.

1. LA VISIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO EN EL CONTEXTO DEL DESARROLLO SOCIAL Y POLÍTICO

En los capítulos precedentes se hicieron numerosas referencias a la vinculación entre las instituciones, dependencias y modalidades del sistema educativo argentino por un lado y las características y el comportamiento de los distintos sectores sociales por el otro. Si bien se anticiparon algunos elementos acerca de la posible articulación conceptual de la estructura del sistema educativo como totalidad con las características de la sociedad y el Estado también como totalidades, puede ser útil para el lector resumir en pocas páginas, antes de terminar el texto, esta perspectiva. Además, al presentar este resumen, se integrarán también referencias a las políticas educativas que mediaron entre la sociedad y el Estado para acentuar en el sistema educativo argentino las características estructurales que lo definían en el momento en que asumió el gobierno electo en 1983.

1.1. Estructura social y diferenciación educativa

Entre los cambios de largo y mediano plazo operados en la sociedad argentina se cuenta su modernización capitalista.¹ Un aspecto de esa modernización es la más reciente acentuación de la diferencia entre sectores y grupos sociales con intereses particulares y la modificación del peso relativo de cada sector en la estructura societal. En las últimas décadas los sectores proletarios, las capas medias, la burguesía y los llamados sectores marginados o no integrados se fueron subdividiendo. Los grupos no integrados a la producción agrícola e industrial crecieron significativamente, mientras que el clásico proletariado se contrajo.² Los distintos sectores y subsectores tuvieron además distinta suerte en la aprobación de los bienes disponibles en la sociedad. Ellos desarrollaron también aspiraciones y expectativas diferenciales respecto de futuras apropiaciones.

Se postula crecientemente que el modo en que los distintos sectores sociales se apropiaron del bien «años de instrucción formal» y las expectativas que generaron respecto de este son más igualitarios que en décadas anteriores y que los equivalentes respecto de otros bienes sociales (para los aspectos conceptuales, véase Rama, 1983, y confírmese con datos de Braslavsky, 1985). Dicho de otra manera: 1) los distintos grupos sociales aspiraron a apropiarse de cada vez más años de estudio; 2) la cantidad de años de estudio que aspiraron a apropiarse se hizo cada vez más homogénea para individuos pertenecientes a distintos sectores; 3) esos individuos fueron acercándose al cumplimiento de esa aspiración; y 4) esos individuos tuvieron mejor suerte en la apropiación de mayor cantidad de años de instrucción formal que en la apropiación de mejores condiciones de vivienda, salud, salarios, etc. Estas tendencias están en la base de la expansión masiva y sostenida del sistema de educación formal.³

Sin embargo, la expansión del sistema de educación formal redundó en beneficios limitados para sectores sociales mayoritarios. Esto se debe justamente al creciente proceso de diferenciación que tuvo lugar en el sistema educativo y que derivó en la acentuación de su carácter segmentado y desarticulado, ya presente por otra parte desde décadas anteriores (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983).

1.2. Las políticas públicas de segmentación y desarticulación educativa

El proceso de diferenciación fue promovido por los grupos sociales con mayor peso y capacidad de definición de políticas públicas en los últimos veinte años como una forma de dar salida a la crisis del sistema educativo según los afectara

1. Solo se marcan algunos rasgos salientes del desarrollo argentino reciente, sin intentar para nada hacer un tratamiento sistemático.

2. Véase por ejemplo la estructura de la población económicamente activa por sectores de actividad en los conglomerados urbanos de acuerdo a los datos de la serie de Encuestas Permanentes de Hogares de 1974 a 1983 y de DIÉGUEZ y GUERCHUNOFF, 1984.

3. Se destaca la tendencia de mediano y largo plazo, lo que no excluye la existencia de períodos de detenimiento o retracción de esa expansión, en particular en niveles y modalidades claves del sistema educativo y entre 1976 y 1983.

a ellos. Para esos sectores el sistema educativo estaba en crisis justamente porque perdía su carácter excluyente. Al perder su carácter excluyente, se corría el riesgo de que se democratizara en exceso el acceso a conocimientos, habilidades y pautas de socialización hasta entonces monopolizados por grupos minoritarios y de que el sistema educativo potenciara su carácter transformador. La potenciación de ese carácter consistiría precisamente en permitir a nuevos sectores una participación más equitativa en la distribución de los conocimientos, habilidades y pautas de socialización hasta entonces monopolizados, así como en permitir también la adquisición de proporcionalmente más elementos para la construcción de una conciencia crítica que de preceptos ideológicos legitimadores. Era necesario encontrar caminos para evitar ese riesgo.

A. LAS MEDIDAS E INSTRUMENTOS LEGALES

Es así como los gobiernos de facto de los períodos 1966-1973 y 1976-1983 promovieron las tendencias a la diferenciación horizontal y vertical del sistema de educación formal. Esto se hizo a través de muy variados mecanismos, legalmente formalizados o no. Una pieza clave en ese proceso fue la política de transferencia de las escuelas primarias y de adultos a los gobiernos provinciales y a la Municipalidad de Buenos Aires iniciada en 1968, revertida en 1973 y finalmente ejecutada a partir de 1978 (Braslavsky, 1980). Otras medidas, como la creación de bachilleratos polivalentes y de escuelas técnicas con plan dual, ya han sido comentadas previamente. Por último, también se hicieron algunas rápidas referencias a consecuencias de la distribución del presupuesto nacional y educativo y se están estudiando los efectos globales de las políticas económicas sobre la posibilidad de adquisición de educación, con consecuencias confluyentes con las políticas específicamente educativas (Beccaria y Riquelme, 1985).

B. LOS RESULTADOS ESTRUCTURALES

Los resultados de las políticas educativas de las últimas décadas son un sistema educativo crecientemente segmentado y desarticulado. Aunque ya se han hecho numerosas referencias a algunas dimensiones de la segmentación y desarticulación para los dos niveles del sistema educativo de los que nos hemos ocupado, parece oportuno sintetizar en qué consisten en el caso argentino la segmentación y desarticulación del sistema educativo.

En lugar de las escuelas primarias únicas o comunes previstas por la ley vigente (Nº 1420 del año 1884), igualmente equipadas, con prácticas pedagógicas que respondan a un mismo modelo de acción pedagógica, donde se impartan niveles y perfiles de conocimiento iguales que, en principio, permitan el acceso en igualdad de condiciones a los niveles sucesivos dentro del sistema de educación formal, se han constituido innumerables escuelas, en cada una de las cuales el equipamiento es distinto, las prácticas pedagógicas son divergentes, los niveles y perfiles de conocimientos que se adquieren no son equivalentes (ya que no se trata de interpretar en el siglo XX el concepto de igualdad en torno de uniformidad,

sino de equivalencia de valor) y se abren posibilidades distintas y también no equivalentes de acceso a establecimientos del nivel inmediato posterior. Además, las distintas escuelas argentinas reclutan su matrícula, como es obvio, en sectores poblacionales diferentes. Pero este reclutamiento no está solo condicionado por la ubicación geográfica de cada escuela, sino por una variedad de circunstancias que incluyen los aspectos institucionales, las posibilidades económicas de las familias, sus patrones culturales, etc., de modo tal que, simplificando mucho los términos, las escuelas mejores reclutan a los chicos de los sectores mejor situados en la escala social. Una situación similar tiene lugar entre los jardines de infantes, los colegios secundarios y los establecimientos de nivel superior y universitario, con la única diferencia de que en esos casos no se viola ninguna ley nacional. El sistema educativo está en consecuencia claramente organizado en circuitos diferentes que han cristalizado como segmentos educativos. La cantidad y el tipo de circuitos y segmentos que existen en la Argentina son muy variados y no se han hecho aún suficientes estudios descriptivos que los tipifiquen, pero puede decirse con seguridad que los criterios «de organigrama», como la pertenencia a un sector (público o privado) o a una modalidad (bachillerato, comercial, industrial para el nivel secundario) ya no alcanzan para distinguirlos.

Por otra parte, en lugar de una conducción educativa centralizada se han reproducido los organismos de conducción sin que puedan ofrecer modos de operar que articulen, por ejemplo, un nivel del sistema educativo al siguiente. Los intentos de establecer nexos entre los niveles del sistema de educación formal a través de elaboraciones tales como la explicitación de fines y objetivos para el conjunto del sistema y para cada uno de sus niveles, el planteo de «perfiles» de graduados, etc., no tuvieron hasta 1983 más consecuencia que la multiplicación de hojas impresas bajo la forma de propuestas de partidos políticos, de especialistas en educación, programas, leyes o decretos. En la realidad el sistema educativo opera como una serie de subsistemas desarticulados. Cada nivel no es responsable más que de la etapa o de la actividad concreta que le ha sido asignada, sin tomar en cuenta la posible integración de ese nivel a un sistema que los comprenda a todos. Los agentes portadores de funciones de conducción administrativa y técnica, es decir los directivos y docentes, rara vez se proponen metas para integrar a sus alumnos al conjunto del sistema. Es decir que la diferenciación vertical del sistema educativo en niveles distintos de acuerdo a la etapa evolutiva de su matrícula ha derivado en una significativa desarticulación entre los distintos niveles. Es más, parece que esa desarticulación asume ya una profundidad tal que se puede hablar de «extrañamiento». No se trata solo de que la actividad que se realiza en un nivel está desarticulada de la que se pone en práctica en otro, sino de que la actividad que se desarrolla en un nivel es extraña, ajena, a lo que se requiere para la actividad del nivel siguiente.

1.3. La segmentación y la desarticulación educativa en la sociedad argentina de mercado

La segmentación y la desarticulación del sistema educativo se combinaron además con la acción de las políticas neoliberales que el Estado argentino desarrolló por

lo menos a lo largo de los últimos quince años, con la sola excepción de los años 1973 y 1974.

La orientación neoliberal del Estado consistió en que pasó de jugar un rol activo en los procesos de organización económica y en las prestaciones sociales a tornarse cada vez más prescindente (Oszlak, 1984). El Estado se transformó así en subsidiario de diversos órdenes de actividad. En particular se subsidiarizó cada vez más de la prestación educativa, que se delegó a manos de particulares. Pero este proceso no solo afectó la resolución del tradicional conflicto entre el sector público y el sector privado de la educación a través de la asignación de mayores recursos al sector privado, sino que penetró en el interior del sistema de instrucción pública y de cada una de sus instituciones. Por otra parte, la aceptación de la subsidiariedad del Estado en materia educativa se transformó crecientemente en un componente de la ideología educativa de los agentes educadores (directores, inspectores, maestros, etc.) y de grupos de padres y alumnos. Como resultado de estos procesos: 1) las instituciones educativas dejaron de sentirse responsables de todo el proceso de aprendizaje de los alumnos; 2) los padres y alumnos se sintieron absolutamente responsables de ese proceso; y 3) la población recurrió crecientemente a mecanismos externos a las instituciones escolares para resolver los problemas planteados por el proceso de aprendizaje en el interior de las instituciones escolares. Se acrecentó así enormemente la red de profesores y maestros particulares pagos. Se cumplió en el caso argentino la formulación general planteada en la introducción: «Gracias a la segmentación y desarticulación del sistema de educación formal, el bien social educación se parcializó en una serie de mercancías de distinto valor de uso y de cambio que se pueden comprar o no en el mercado». Quien posee recursos, la compra asistiendo a establecimientos de educación parasistemática, y quien no los posee, no.

2. LAS FUNCIONES ESPECÍFICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

En la Introducción de este libro se dice que «todo sistema de educación formal cumple al menos las siguientes funciones sociales en relación a su matrícula: 1) distribuye habilidades instrumentales, conocimientos científicos y pautas de socialización necesarias para la participación; 2) contribuye a estamentalizar a la población; y 3) contribuye a legitimar la estamentalización a través de la distribución y creación de ideologías». Se agrega a continuación que «al cumplir cada una de estas funciones específicas, el sistema educativo contribuye [...] a la vez a la transformación y a la reproducción de la sociedad».

Ahora bien, el sistema educativo argentino cumple con sus tres funciones específicas en forma antidemocrática, es decir insatisfactoria para la gran mayoría de la población. Esto ha quedado claro a través de la presentación de los beneficios diferenciales que tienen distintos sectores sociales que se realizó en los capítulos I a VII de este trabajo. El apartado anterior procuró mostrar además que el hecho de que el sistema educativo sea como es se produce en virtud de su funcionalidad con un Estado y una sociedad con características específicas. Sin embargo, las dos afirmaciones de este párrafo no agregan demasiado a lo que el sentido

común permite descubrir ni ofrecen puntos de partida para intentar superar la crisis del sistema educativo para la mayoría de la población argentina. Es más, esas dos afirmaciones por sí solas, y si con ellas se cree concluido el análisis de las funciones del sistema educativo y de su relación con la sociedad, pueden llevar a suponer que habida cuenta de cambios en el Estado y en la estructura social que tengan el propósito de su democratización, no son necesarias reformas específicas de la estructura del sistema de educación formal o, peor aún, que las reformas que se hagan tienen carácter técnico y no poseen consecuencias sociales. Sin embargo, la modalidad antidemocrática con la que el sistema educativo argentino cumple sus tres funciones específicas es posible justamente en gran medida gracias a las características también específicas de su estructura.

La segmentación del sistema educativo argentino cristaliza la provisión de mejores condiciones para el cumplimiento de la primera función –distribución de conocimientos, habilidades y pautas de socialización para la participación en su propio beneficio– a algunos sectores más que a otros. Las peores condiciones se ofrecen en los segmentos para los sectores de la población respecto de los cuales el sistema de educación formal tiene para el cumplimiento de algunas dimensiones de esta función un componente monopólico. En efecto, el sistema de educación formal ofrece peores condiciones para la distribución de habilidades instrumentales y conocimientos científicos en los segmentos para la población cuya vida extraescolar se desarrolla en el mundo laboral o en ámbitos de socialización familiar empobrecidos por la ausencia cotidiana de adultos significativos, la pobreza u otros factores. Las mejores condiciones en cambio las brinda en segmentos para la población cuya vida extraescolar les ofrece también otras oportunidades de apropiación de habilidades instrumentales (lectoescritura, cálculo, uso de la computación, etc.) o conocimientos científicos.

La función estamentalizadora no es idéntica a una eventual función reproductora. La sociedad argentina es, obviamente, dinámica.⁴ Experimenta diversos desplazamientos que implican ciertos grados de movilidad, aunque estos grados no puedan interpretarse en los términos clásicos de ascenso o descenso social. Uno de esos desplazamientos se produce desde ocupaciones manuales hacia ocupaciones no manuales. En el contexto de estos desplazamientos, la función estamentalizadora del sistema educativo argentino consiste en darles a los sectores más bajos de la escala social solo las posibilidades de acceder a los segmentos de los niveles sucesivos del sistema de educación formal que les permitirán acceder a los estamentos más bajos de los sucesivos reordenamientos sociales. Lo que se tiende a reproducir es entonces el lugar relativo de los individuos de un mismo origen con referencia a sus coetáneos de otro origen, aunque para cada individuo exista todavía, a diferencia de lo que sucede ya en algunos países europeos, una mejora respecto del lugar que ocupaban sus padres. Esta dimensión reproductora se realiza a través de las características de segmentación y desarticulación, así como del modo de funcionamiento particular de cada institución educativa. Este modo particular es la creciente subsidiarización de las instituciones escolares de

4. El término *dinámica* se utiliza en el sentido de indicar la existencia de movimiento. No se le confiere valor positivo. Un uso similar hace CAVAROZZI (1983), al estudiar la dimensión política del desarrollo societal en este período y referirse a su «equilibrio dinámico».

los procesos educativos. Quien mejor resumió este modo de funcionamiento fue un padre, al decir: «para mandarlo a estudiar, tengo que ponerle un profesor que le enseñe».

La función legitimadora deriva, en el caso argentino y en lo referente a la estructura del sistema educativo, de una combinación del funcionamiento microinstitucional con el macroinstitucional. Mientras estructuralmente se configuran condiciones diferenciales para la distribución de conocimientos y se estamentaliza a la población, en cada institución operan mecanismos meritocráticos que crean una apariencia de funcionamiento igualitario. Esta apariencia de funcionamiento contribuye a que ambos legitimen las desigualdades sociales.⁵

Las funciones descriptas se organizan sobre todo alrededor de algunos momentos claves. Un grupo de momentos claves son los pasajes de cada nivel al siguiente. En virtud de la desarticulación del sistema, ese grupo de momentos claves se transforma en un grupo de instancias de orientación social. Allí se ponen en evidencia las consecuencias de la desigual distribución de conocimientos realizada por el nivel del sistema educativo del que se egresa a través de la orientación discriminada y legitimada de los estudiantes entre el mundo del trabajo y la continuación en el sistema educativo, y entre los distintos segmentos del nivel de continuación dentro del sistema de educación formal.

3. HACIA UN SISTEMA EDUCATIVO DEMOCRÁTICO

Los científicos e ideólogos sociales tienen el deber de plantear propuestas que merezcan ser escuchadas y buscar un tipo diferente de auditorio de los rituales de las conferencias y «planes de acción». Por último, deberían evitar un celo excesivo por ser originales.

MARSHALL WOLFE

Es posible pensar en modificar la manera en que se articulan las distintas funciones que cumple el sistema de educación formal argentino disminuyendo los efectos que tiene el cumplimiento de una de ellas sobre el incumplimiento de las restantes. Desde la perspectiva actual de democratización de la educación es preocupante que el cumplimiento de las funciones estamentalizadoras y legitimadoras impidan a este sistema distribuir habilidades instrumentales, conocimientos y pautas de socialización necesarios para una participación más igualitaria de sectores sociales más amplios en su propio beneficio.

Existe actualmente consenso acerca de que las habilidades instrumentales y muchos de los conocimientos que componen el currículum de las escuelas primarias son necesarios pero no suficientes para una participación consciente a par-

5. Otros trabajos se ocupan de mostrar cómo se cumple esta función también a través de la transmisión de ideologías legitimadoras (ENTEL, 1984a).

tir de condiciones más igualitarias. Aunque la escuela primaria pudiera ampliar (no abarrotar) el perfil y profundizar el nivel de los conocimientos que mediatiza, se considera que no podría cubrir las necesidades de participación adulta de quienes hoy son niños. En otros países es necesario que lo intente porque no se puede prever el aumento de los años de instrucción formal. Este no es el caso de los países de América Latina en los que la enseñanza media se expande aceleradamente, como en la Argentina. Aquí el desafío es lograr que la expansión de la enseñanza media revierta el carácter discriminatorio y selectivo que adquirió. Para ello pueden realizarse a partir de este trabajo algunas propuestas alternativas. Su puesta en práctica no exige llevar a cabo grandes reformas estructurales, sino la voluntad política, la claridad de objetivos y la posibilidad de articulación de los actores colectivos del proyecto democrático. Las propuestas tienen tres objetivos: 1) democratizar la función distribuidora del sistema de educación formal para igualar la distribución de la mayor cantidad y el más variado perfil de conocimientos posibles; 2) disminuir la dimensión reproductora de la función estamentalizadora; y 3) reducir los efectos legitimadores de algunos de sus modos de funcionamiento.

El actor principal para el cumplimiento del primer objetivo solo puede ser el Estado. Es el único que puede articular políticas con el propósito de revertir el proceso de segmentación del sistema de educación formal. Para eso es necesario igualar las condiciones de la prestación educativa a los distintos sectores sociales. Además, es posible utilizar la instancia de orientación constituida por el pasaje de un nivel al siguiente como instancia de intervención. El propósito de esta intervención sería justamente modificar su carácter de orientación reproductora y proveerla de un carácter democratizador. Una manera de lograrlo es eliminar, en primer lugar, los criterios socialmente selectivos en perjuicio de los sectores populares que se utilizan para ordenar a los ingresantes a un nivel en los establecimientos «que les corresponden» del nivel siguiente. Naturalmente, los modos de eliminarlos deberían ser diferentes para cada instancia de orientación.

En el caso del pasaje del nivel primario al nivel secundario, la selección por pruebas de ingreso, por ejemplo, puede ser reemplazada en una primera etapa por los viejos criterios democráticos de sorteo, proveyendo al comienzo del nivel secundario la posibilidad de realizar aprendizajes igualadores a quienes no los tengan en grado suficiente para continuar en la institución que democráticamente, a partir de su propia elección y de acuerdo a la existencia de vacantes, les toque.⁶

Naturalmente, les quedará a quienes tenían la posibilidad de comprar el ingreso a un «buen» establecimiento público gratuito, la de asistir a un establecimiento pago que los satisfaga, dejando las vacantes gratuitas a los sectores de menores recursos. Pero por otra parte también tendrán la posibilidad de participar de un proceso de demanda por la elevación de la calidad de la educación y la provisión de buenas condiciones para aprender en el colegio secundario al que les

6. No se piensa que esta sea la solución ideal, porque no la hay, pero sí la única posible mientras no se igualen las oportunidades educativas desde abajo, y no se logre que todos los colegios secundarios igualen (al menos en medida mayor que hasta ahora) su atractivo y con ello la proporción entre demandas y vacantes.

«toque» asistir. Si la sociedad argentina asume este desafío, es posible que se conquiste una mejora sustantiva en las condiciones para el aprendizaje y la calidad de *todos* los colegios secundarios.

La primera parte de la medida sugerida hace dos párrafos fue tomada por el gobierno electo en 1983 para el pasaje del nivel primario al secundario entre 1984 y 1985 (ingreso directo al nivel secundario a partir de inscripción voluntaria en los colegios disponibles y distribución entre ese y otros colegios por sorteo en caso de sobreinscripción), es decir, un año después del año en el que se llevó a cabo la investigación que sirvió de base para este libro. En el Apéndice se transcriben: 1) el documento político que justifica la medida; y 2) la resolución correspondiente.⁷ Los resultados dependerán en gran parte de que esta sea acompañada por otra serie de políticas y de que sea comprendida, compartida y portada por los sectores sociales que se benefician de que el pasaje del nivel primario al nivel secundario deje de ser una instancia de orientación social en perjuicio de los sectores populares. Dependerán por otra parte de la comprensión, voluntad social y capacidad técnica de los funcionarios y docentes.

Entre otras cosas, el éxito de la supresión de los exámenes de ingreso al nivel secundario supone un cambio radical en las instituciones escolares: la recuperación de su participación en todo el proceso educativo, es decir, no solo en el aprendizaje en el aula o en la reglamentación de las actividades en los patios y salones, sino en los procesos socioeducativos que se articulan a su alrededor y a partir de sus propias prácticas. Esto significa asumir plenamente que cada nivel debe poner a los egresados en condiciones de cumplir exitosamente, sin necesidad de prácticas compensatorias, las actividades que le esperan. Significa a su vez recrear en la sociedad la conciencia de que la educación es un bien social para cuya distribución la población destina una masa enorme de recursos materiales a través de diversas contribuciones al Estado. En la sociedad deben existir pocos procedimientos más injustos que la obligación creada a la población de comprar fuera del sistema de educación formal el derecho a participar dentro de sus segmentos públicos de más alta calidad, en todos los niveles, pero en particular en aquellos cuya universalización se está haciendo necesaria.

Reducir los efectos legitimadores de las diferencias sociales que tiene el modo de funcionamiento del sistema educativo supone dos órdenes de medidas. El primero es reiterativo. Consiste en suprimir las condiciones estructurales que posibilitan que el sistema educativo funcione con una «apariencia meritocrática». El segundo consiste en que la población y los agentes educativos directos estén lo suficientemente informados para poder evaluar en uso de su conciencia crítica el real y no solo el aparente funcionamiento del sistema educativo. Esto supone la creación continua de nuevos conocimientos acerca de los procesos que operan en torno al sistema educativo y su discusión reiterada en la comunidad educativa, el Parlamento, las instituciones intermedias, el Estado, en fin, todos, de quienes por otra parte depende en definitiva la posibilidad de superar la crisis del sistema educativo argentino para los sectores mayoritarios de la población.

7. La medida no afectó a la totalidad de los establecimientos de nivel medio. Los dependientes de las universidades, por ejemplo, quedaron excluidos.

Apéndice

DOCUMENTO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA REPÚBLICA ARGENTINA. INGRESO EN PRIMER AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA

«...La democracia no solo debe impulsar la cultura y la educación, sino que la precisa como condición necesaria para su supervivencia.

»Todos comprendemos que se está actuando como queriendo estructurar una sociedad democrática, pero jerarquizada, lo que la constituye en antidemocrática, porque si no hay igualdad entre los educandos será imposible encontrar mañana los ciudadanos de la libertad.»

»El fortalecimiento de las bases de organización democrática exigirá alterar la situación actual del sistema educacional argentino, al que se proclama formalmente democrático e igualitario, pero que en la práctica resulta inequitativo e injusto.»¹

La educación debe formar y debe conformar a los educandos para la democracia, a la vez que debe mantener su finalidad de servicio social en todos los niveles, modalidades y edades.

De esta manera se tiende a afianzar una sociedad pluralista, donde la educación aparezca *como una función social*, que debe traducirse en la concepción del principio democrático de la igualdad de oportunidades y de posibilidades educativas para toda la población.

La escuela debe ser el reflejo de la sociedad democrática en la que está inserta, como así también debe priorizar los valores de la educación común, obligatoria,

1. ALFONSÍN, Raúl, *La cuestión argentina*, Buenos Aires, Editorial Torres Agüero, 1980.

universal, gratuita y asistencial, libre de preeminencia de clases, razas, partidos o creencias, todo lo cual constituye la base y los principios permanentes de la enseñanza pública argentina.

Por ello, el Estado garantiza el servicio de la educación, asegurando esos valores para alcanzar una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades educativas.

Estos lineamientos de política educativa se traducen en los objetivos que orientan la actividad educacional y conllevan la planificación de una verdadera articulación tanto horizontal como vertical entre niveles y modalidades.

Al hacerse cargo del gobierno las autoridades constitucionales encontraron una educación totalmente antidemocrática caracterizada por una concepción autoritaria y elitista divorciada de las necesidades y requerimientos de los sectores populares. La educación dejó de ser el derecho de todos para convertirse en un privilegio de algunos.

Una faceta que nos muestra a la educación heredada como antidemocrática es el elitismo imperante que se manifiesta en una calidad de enseñanza muy diversa, cuyos mejores niveles son los que corresponden a los grupos sociales más altos, en tanto que la población más desprotegida solo recibe una educación pobre y escasa. A ello debe agregarse que la igualdad de oportunidades y posibilidades no existe, el desgranamiento escolar es alto; la educación tiene un costo que las familias de menores recursos no pueden solventar.

Estas manifestaciones del elitismo predominante en el sistema educativo adquieren características particulares en cada uno de los niveles de la enseñanza, y sus resultados se reflejan en el acceso y permanencia de la población en el sistema educativo.

Uno de los mecanismos que reforzaba el autoritarismo y el elitismo consistió en el sistema que tuvo vigencia hasta 1984 para ingresar en el primer año de nivel medio que establecía la toma de «pruebas de diagnóstico», que no eran tales, pues no se tomaban en todos los establecimientos, generándose así un elemento más de diferenciación y de exclusión.

Dichas pruebas solo se rendían en aquellos establecimientos donde había exceso de aspirantes, ingresando por este medio solo aquellos alumnos que lograban los mejores puntajes; esos establecimientos, además, no se hacían cargo de sus propios repitientes, creándose así, paulatinamente, escuelas selectivas. Se trataba, en definitiva, de un examen de ingreso encubierto aplicado en aquellas escuelas que gozaban de algún tipo de prestigio en particular.

Estas pruebas eran poco confiables, uniformes para todo el país, a la par que acusaron falencias formales. Por otra parte, el proceso de corrección y asignación de puntaje daba lugar a equivocaciones, subjetividades y a numerosísimos pedidos de reconsideración.

Diversas causas, desde problemas de salud y familia, situaciones de tensión provocadas por un examen de tipo decisivo, para quienes, por ser egresados de escuela primaria, no tenían la costumbre de enfrentarlo, hacían que no siempre los puntajes obtenidos coincidieran con el desempeño posterior de los alumnos.

Por otra parte, el solo hecho de la recepción de estas pruebas determinaba la existencia de una barrera formal para la continuación de estudios que implicaba

el desconocimiento del valor del certificado de aprobación de la escuela primaria y dificultaba de hecho la articulación entre ambos niveles.

Además, las pruebas de ingreso originaron una gran actividad comercial que preparaba a los aspirantes cuyos padres tenían la solvencia económica correspondiente, lo que originó una desigualdad para la permanencia en el sistema educativo a través del acceso a la escuela media.

La selectividad que imponía el examen de ingreso, avalada por «una mejor preparación» de aquellos que por razones económicas pudieron prepararse individualmente con profesores especiales, jugaba en desmedro de alumnos, igualmente capaces que los anteriores pero cuyas familias tienen bajos ingresos.

En resumen, la prueba de ingreso no igualaba por capacidades intelectuales y actitudes hacia el estudio, sino por situación socioeconómica de los aspirantes.

La prueba de ingreso fue, en definitiva, un mecanismo formal más de exclusión y de selección elitista y un exponente de la ideología autoritaria que caracterizó al sistema educativo limitando la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas a amplios sectores de la población.

Frente a esta realidad cabe recordar que el acceso a la educación en cualquiera de sus niveles se fundamenta en el Artículo 14 de la Constitución Nacional, que establece que «todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamentan su ejercicio: a saber: [...] de enseñar y aprender», sin establecer ningún tipo de restricción ni diferenciación. De acuerdo con ello el Estado tiene el deber y la obligación de anular cualquier tipo de mecanismo que coarte, limite o desfigure este derecho constitucional asegurando los beneficios de la educación para todos los habitantes del país.

Para ello se procura la expansión y el desarrollo de todos los niveles y modalidades de la enseñanza.

En este sentido, «[e]l nivel medio adquirirá progresivamente carácter de obligatoriedad en la medida en que se vaya facilitando el acceso al mismo y su democratización interna».²

El gobierno actual, en la convicción de la necesidad de democratizar el sistema educativo argentino, ha encarado la modificación del régimen de ingreso a primer año de la escuela media, entendiendo que uno de los aspectos fundamentales de dicha democratización consiste en el acceso directo de la población a todos los niveles del sistema.

El régimen actual es por ingreso directo y por sorteo cuando en un establecimiento no alcanzan las vacantes; los alumnos que debido al sorteo no les corresponde la vacante en el establecimiento elegido serán reubicados en un establecimiento cercano al que habían ellos mismos seleccionado, respetando la modalidad elegida por el alumno. De este modo todos los aspirantes tendrán, al comienzo de las clases, asegurada su vacante en escuelas oficiales, asumiendo así el Estado el rol que le corresponde de garantizar el acceso a la escuela pública y gratuita.

Además, en virtud de la política de retención escolar, todos los establecimientos de nivel medio reservaron el cupo de vacantes para los repitientes de primer año.

2. Mensaje del Presidente Raúl Alfonsín ante las Cámaras, 1º de mayo de 1984.

El régimen actual por ingreso directo tiende a remediar paulatinamente la existencia de escuelas de privilegio, frente a establecimientos que, ante su baja inscripción, se han convertido en los «receptores de repitientes y chicos con problemas de conducta» con la consecuente pérdida de prestigio, conductas estereotipadas y rótulos peyorativos que desmoralizan a los docentes y a toda la comunidad educativa.

Finalmente, el ingreso directo en la escuela secundaria no es una medida aislada sino que, por el contrario, ella se integra dentro de un proceso de democratización del nivel medio de enseñanza que, como lo ha anunciado el presidente de la Nación, adquirirá paulatinamente el carácter de obligatorio.

Secretaría de Educación Buenos Aires, s/f

**RESOLUCIÓN N° 2414/84 DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Y JUSTICIA DE LA REPÚBLICA ARGENTINA**

Buenos Aires, 29 de octubre de 1984

VISTO la actual política educativa que tiende a la democratización del sistema educativo,

y

CONSIDERANDO:

Que la misma no puede limitarse solo a la oferta de mayores y más variadas oportunidades educativas.

Que se debe garantizar la ausencia de privilegios y la progresiva obligatoriedad de la enseñanza, en el ciclo básico del nivel medio.

Que todo ello exige posibilitar el acceso de todos los aspirantes a las escuelas oficiales nacionales del nivel medio.

Por ello,

El Ministerio de Educación y Justicia,

RESUELVE:

Artículo 1º – Suprímese toda forma de prueba de ingreso en primer año del nivel medio de las escuelas dependientes de los siguientes organismos: Dirección Nacional de Educación Media, Dirección Nacional de Educación Agropecuaria,

Dirección Nacional de Educación Artística y Consejo Nacional de Educación Técnica.

Art. 2º – La medida no comprende a las pruebas de aptitud específica para el ingreso en las escuelas dependientes de la Dirección Nacional de Educación Artística con orientación artística desde el primer año, en las Escuelas Normales de Lenguas Vivas y en las Escuelas con intensificación en la enseñanza de idiomas extranjeros.

Art. 3º – La inscripción en primer año se abrirá en todos los establecimientos comprendidos en el Artículo 1º, lo que dará el derecho a ingresar en el nivel y en la modalidad, pero no así al mismo establecimiento donde se efectuase, en caso de que no se dispusiera de suficientes vacantes.

Art. 4º – Apruébanse las normas establecidas en el Anexo que forma parte integrante de la presente Resolución.

Art. 5º – Las Direcciones Nacionales adecuarán las referidas normas a las características propias de los establecimientos a su cargo.

Art. 6º – Créase, para los efectos determinados por la presente, la Comisión Central de Ingreso al Nivel Medio, en dependencias de este Ministerio de Educación y Justicia.

Art. 7º – Dicha Comisión estará compuesta de la siguiente manera: (2) dos miembros representantes del Ministerio de Educación y Justicia, dos (2) de la Secretaría de Educación, dos (2) de la Subsecretaría de Conducción Educativa, uno (1) de la Dirección General de Arquitectura Educacional, uno (1) de la Dirección General de Programación Educativa y un número no menor de dos (2) representantes por cada uno de los siguientes organismos: Direcciones Nacionales de Educación Media, Artística, Agropecuaria y Consejo Nacional de Educación Técnica.

Art. 8º – Facúltase a la Comisión Central de Ingreso al Nivel Medio a planificar, resolver y asesorar en todos aquellos casos particulares que se presentaren con motivo del ingreso directo a primer año del nivel medio.

Art. 9º – Regístrese, comuníquese y archívese.

ANEXO

1. Incorporación de alumnos

1.1. Se inscribirán hasta 45 alumnos por división, siempre que la capacidad instalada lo permita.

1.2. Los establecimientos que absorban la matrícula solicitada incorporarán automáticamente a la totalidad de los inscriptos. La matriculación se realizará en la fecha prevista por el Calendario Escolar: 19 de diciembre próximo.

1.3. En los establecimientos en que el número de aspirantes inscriptos supere el número de vacantes, se procederá a efectuar un sorteo público para su adjudicación. Dicho sorteo se realizará el día 26/11 en cada uno de esos establecimientos.

1.3.1. La Comisión Central de Ingreso en el Nivel Medio de la Secretaría de Educación establecerá oportunamente los mecanismos de distribución de los alumnos excedentes, de acuerdo con la oferta de vacantes de la zona.

1.3.1.1. La Comisión efectuará esa labor en dos etapas:

1ª etapa) Distribución de los aspirantes, en zonas donde la capacidad instalada no requiera la creación de nuevas secciones o establecimientos.

2ª etapa) Distribución de los aspirantes, en zonas donde se requiera creación de nuevas secciones o establecimientos.

1.3.1.2. La primera etapa de labor de la Comisión finalizará el día 24/12/84. La segunda etapa culminará el 15/2/85.

1.3.2. Dicha distribución respetará la elección de la modalidad hecha por los aspirantes, salvo casos de imposibilidad material o fuerza mayor.

1.4. Cada establecimiento deberá reservar –con destino a los alumnos que repitan 1º año en 1985 por primera vez– un porcentaje del número de vacantes proporcionado al número de alumnos que en 1983 cursaron en año y no lograron su promoción a 2º año. Se procederá a distribuirlos proporcionalmente en las distintas divisiones. El grupo de repitientes del establecimiento ingresará después de los exámenes de marzo. Si excediese el cupo de reserva de vacantes se hará la adjudicación por sorteo, en el establecimiento, dos días hábiles antes del comienzo del término lectivo. En dicha fecha se fijará el día de su inscripción. La Comisión resolverá los casos excedentes. Cuando hubiere vacantes disponibles en el establecimiento la Dirección podrá inscribir a aquellos alumnos que repitieron por segunda vez o más. Si no hubiera vacantes disponibles derivará a la Comisión Central de Ingreso en el Nivel Medio de la Secretaría de Educación los casos correspondientes para su análisis.

Los alumnos que abandonaron sus estudios de primer año durante el curso de 1984 se considerarán aspirantes al ingreso pudiendo presentarse en los plazos comunes establecidos en el punto 1.

1.5. El Rector/Director del establecimiento, de acuerdo con la capacidad instalada, podrá inscribir, en el turno más conveniente, al alumno que por razones de distancia vinculadas con la limitación horaria de transporte o por razones de trabajo debidamente justificadas, se vea en la necesidad de asistir a un determinado turno.

2. Inscripciones especiales

2.1. Los aspirantes que tengan hermanos que pertenezcan al alumnado del Nivel Medio hasta cuarto año de 1984 tendrán asegurada su vacante en la unidad escolar.

2.2. Los aspirantes que hayan cursado 5º, 6º y 7º grado en el Departamento de Aplicación de un establecimiento dependiente de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior tendrán su vacante asegurada en el establecimiento en que cursó su 7º grado (esta medida tendrá vigencia en el presente año). Para la adjudicación de turno e idioma se procederá de acuerdo con lo indicado en el punto 3.1.

3. Asignación de turno e idioma

3.1. Los establecimientos encuadrados en los puntos 2.1., 2.2., 1.2. y 1.3. Realizarán el sorteo de turno e idioma el 27/12/84.

3.2. El turno e idioma serán adjudicados por sorteo a realizarse el día 27/12/84 para los establecimientos encuadrados en la primera etapa de labor de la Comisión Central (ver punto 1.3.1.1.), y el día 19/2/85 para el resto de los establecimientos.

4. Recomendaciones generales

En cada establecimiento se asegurará en los sorteos la publicidad más amplia, con presencia de los aspirantes y sus padres. Las vacantes disponibles, los listados de alumnos incorporados y la asignación de turno e idioma, serán exhibidos por cartelera. La Comisión Central de Ingreso en el Nivel Medio de la Secretaría de Educación de la Nación funcionará en Pizzurno 935, 1º piso, con un horario de 10 a 15.

Dadas las características del ingreso 1985 se recomienda tratar de solucionar en forma directa la mayor cantidad de casos, evitándose trámites innecesarios o dilatorios. Si bien razones psicológicas y pedagógicas aconsejan trabajar con números más limitados de alumnos, la necesidad de ampliar las oportunidades educativas del Nivel Medio frente a una deficitaria realidad recibida que no permite hacerlo en las mejores condiciones deseables, obliga a trabajar inicialmente con las posibilidades disponibles, para tender a mejorarlas y optimizarlas progresivamente.

Bibliografía citada

Alker, Howard

1965 *Mathematics and Politics*, Nueva York, Macmillan.

Alt, Robert

1978 *Das Bildungsmonopol*, Berlín, Akademie-Verlag.

Apple, Michael

1979 *Ideology and Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan (traducción portuguesa: San Pablo, Brasiliense, 1982).

Arriaga, Ana María

1983 *Determinantes del rendimiento de alumnos de sexto grado en Perú*, EE.UU., Banco Mundial.

Baudelot, Christian y Establet, Roger

1975 *La escuela capitalista*, México, Siglo Veintiuno.

Beccaria, Luis Alberto, y Riquelme, Graciela

1985 *El gasto social en educación y la distribución del ingreso: efecto distributivo del gasto público en la educación pública y privada*, Buenos Aires, Flacso.

Bernstein, Basil

1980 «Codes, Modalities, and the Process of Cultural Reproduction: A Model», en *Pedagogical Bulletin*, n° 7, Department of Education, University of Lund.

Bianchi, María Echart de y Meier, Jorge

1976 *Los determinantes de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas.

Blalock, Hubert M.

1978 *Estadística social*, México, Fondo de Cultura Económica.

Borsotti, Carlos A. y Braslavsky, Cecilia

- 1983 *Fracaso escolar y actividades infantiles en familias de estratos populares*, Buenos Aires, Flacso (mimeo). [sic]

Boudon, Raymond

- 1983 *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*, Barcelona, Laia.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude

- 1977 *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

Bowles, Samuel y Gintis, Herbert

- 1981 *La instrucción escolar en la América capitalista, la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, México, Siglo Veintiuno.

Braslavsky, Berta Perelstein de

- 1984 *La lectura en la escuela*, Buenos Aires, Kapelusz.

Braslavsky, Cecilia

- 1980 «La educación argentina 1955-1980», en *El país de los argentinos*, n° 191, Centro Editor de América Latina.
- 1982 «Conceptos centrales de política educativa: unidad y diferenciación», en *Revista Argentina de Educación*, año 1, n° 2.
- 1984 «O ensino secundário na América Latina – saber e poder», en *ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação*, año 4, n° 7, San Pablo.
- 1985 *Juventud y sociedad en la Argentina*, Santiago de Chile, CEPAL.

Braslavsky, Cecilia y Borsotti, Carlos A.

- 1983 «Proceso histórico de superación de las desigualdades educativas de los jóvenes y mujeres en la Argentina», ponencia presentada en la Reunión Técnica Regional sobre Desigualdades Educativas de Jóvenes y Mujeres en América Latina y el Caribe realizada en Panamá en julio de 1983. [sic]

Braslavsky, Cecilia y Riquelme, Graciela (comps.)

- 1984 *Propuestas para el debate educativo en 1984*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Bronfenmajer, Gabriela y Casanova, Ramón

- 1982 «La escuela primaria en Venezuela: clases sociales, circuitos de escolarización y prácticas pedagógicas», en *Cuadernos de Pesquisa*, n° 42, San Pablo.

Campomanes, Pedro R.

- 1978 *Discurso sobre la educación popular*, Madrid, Editora Nacional, 1978.

Cavarozzi, Marcelo

- 1983 *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Cenep (Centro de Estudios de Población)

- 1984 *Estado de situación de la cooperación internacional en países de mayor desarrollo relativo: El caso de Argentina*, Buenos Aires, Cenep.

CFI (Consejo Federal de Inversiones)

- 1977 *Posibilidades educacionales de la población nacional y de las distintas jurisdicciones del país*, Buenos Aires, CFI.

Cirigliano, Gustavo F.J.

- 1969 *Educación y política. El paradójal sistema de la educación argentina*, Buenos Aires, Librería del Colegio.

Davis, James A.

- 1972 *Elementary Survey Analysis*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.

Dewey, John

- 1969 *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada.

Diéguez, Héctor y Guerchunoff, Pablo

- 1984 «La dinámica del mercado laboral urbano en la Argentina, 1976-1981», en *Desarrollo Económico-Revista de Ciencias Sociales*, vol. 24, n° 93, abril-junio.

Downing, John

- 1979 *Reading and Reasoning*, Londres, Chambers.

Durkheim, Émile

- 1980 *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, Madrid, Las Ediciones de La Piqueta.

Entel, Alicia

- 1984a «Las zonas seguras», en *Clarín*, Buenos Aires.
 1984b *La imagen de los procesos sociales en los libros de lectura (1930-1982)*, Buenos Aires, Flacso (tesis de maestría).

Girod, Roger

- 1981 *Politiques de l'éducation. L'illusoire et le possible*, París, PUF.

González, Joaquín V. y Ponce, Aníbal

- 1980 *El ensayo de interpretación (1910-1930)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Halsey, Albert Henry; Floud, Jean y Anderson, C. Arnold

- 1965 *Education, Economy, and Society. A Reader in the Sociology of Education*, Nueva York, The Free Press.

Illich, Ivan

- 1972 «El derrumbe de la escuela, ¿un problema o un síntoma?», en *Revista de Ciencias de la Educación*, n° 7.

Kienetz, Werner

- 1971 *Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen*, Berlín, Volk und Wissen.

López, Hebe

- 1984 «La participación de los diferentes sectores en el gobierno de la educación, público, privado, comunidad y docente», en Braslavsky, C. y Riquelme, G. (comps.), *Pro-*

puestas para el debate educativo en 1984, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1984.

Mello, Guiomar Namó de

1982 *Magistério do 1º grau. Da competência técnica ao compromisso político*, San Pablo-Campinas, Cortez-Autores Associados.

Ministerio de Educación de la República Argentina

1982 *Evaluación diagnóstica del ingreso a las Universidades Nacionales en 1982*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Moura Castro, Cláudio de *et al.*

1980 *A educação na América Latina; um estudo comparativo de custo e eficiência*, Río de Janeiro, Fgv IESAE.

Nassif, Ricardo

1984 «Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)», en Nassif, Ricardo; Rama, Germán W. y Tedesco, Juan Carlos, *El sistema educativo en América Latina*, UNESCO-CEPAL-PNUD, Buenos Aires, Kapelusz.

Núñez P., I.

1971 *Los factores que inciden en el rendimiento escolar*, Santiago de Chile, PIIE.

Ocerin, Reynaldo Carlos

1981 *Política educativa. Bases para una reforma necesaria*, Buenos Aires, Plus Ultra.

Oszlak, Oscar

1984 «Privatización autoritaria y recreación de la escena pública», en *Crítica y Utopía*, n° 10/11, Buenos Aires.

Oxman, Jacqueline

1970 *Rendimiento escolar diferencial en el primer año de enseñanza media*, Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile.

Parra, Rodrigo y Tedesco, Juan Carlos

1981 *Marginalidad urbana y educación formal. Planteo del problema y perspectivas de análisis* (DEALC/ficha 14), Buenos Aires, Unesco-Cepal-PNUD (disponible en <<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/28571>>).

Parra, Rodrigo *et al.*

1984 *Juventud y sociedad en Colombia*, Santiago de Chile, CEPAL, documento de distribución restringida (disponible en <<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/35530>>).

Pozner, Pilar

1981 *La ilusión del pre-escolar como ángel democratizador o la articulación entre pre-escolar y primer grado*, Buenos Aires, CIE (mimeo). [sic]

Rama, Germán W.

1978 *Educación, imágenes y estilos de desarrollo*, Buenos Aires, Unesco-Cepal-PNUD, (disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000331/033155sb.pdf>>).

- 1983 «Transición estructural y educación: la situación de la juventud», en *Revista colombiana de educación*, n° 12, II semestre, pp. 9-32, Bogotá.

Reimer, Everett

- 1975 *La escuela ha muerto*, Barcelona, Barral.

Rosenthal, Robert y Jacobson, Lenor

- 1968 *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectations and Pupils' Intellectual Development*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston Inc.

Salonia, Antonio

- 1981 *Educación y política nacional*, Buenos Aires, Editorial Docencia.

Schiefelbein, Ernesto y McGinn, Noel

- 1975 *El sistema escolar y el problema del ingreso a la universidad*, Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria.

Seconade (Secretaría del Consejo Nacional de Desarrollo Argentina)

- 1968 *Origen social y otros factores que inciden sobre el acceso y elección de carreras de enseñanza media*, serie C, n° 74, Buenos Aires, Secretaría del Consejo Nacional de Desarrollo Argentina (Seconade).

Sève, Lucien; Verret, Michel; Snyders, Georges *et al.*

- 1979 *El fracaso escolar*, México, Ediciones de Cultura Popular.

Snyders, Georges

- 1976 *École, classe et lutte des classes. Une relecture critique de Baudelot-Estabet, Bourdieu-Passeron et Illich*, París, PUF.

Sussel, R.

- 1983 *Algunas ideas del Plan Dual*, Buenos Aires, Flasco (mimeo). [sic]

Tedesco, Juan Carlos

- 1983a *La reproducción*. Ponencia presentada ante la Comisión de Educación de Flasco, San Pablo (mimeo). [sic]
 1983b *El problema de la enseñanza media en América Latina*, documento preparado para la Reunión de Consultores de Cinterplan, San José de Costa Rica, 1983 (mimeo). [sic]
 1983c «Modelo pedagógico y fracaso escolar», en *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, n° 21.

Tedesco, J.C.; Braslavsky, C. y Carciofi, R.

- 1983 *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, Flasco-GEL.

Useem, Michael y Miller, S.M.

- 1975 «Privilege and Domination: The Role of the Upper Class in American Higher Education», en *Social Science Information*, International Social Science Council, París, vol. XIV, n° 6, diciembre, pp. 115-145.

Vasconi, Tomás Amadeo

- 1975 *Dependencia y superestructura y otros ensayos*, Caracas, Universidad Central de Venezuela.

Vecino, Stella; Tedesco, J.C.; Chamorro, Arturo Carlos;
Hernández, Isabel y Rama, G.W.

- 1979 *Proceso pedagógico y heterogeneidad cultural en el Ecuador* (DEALC/documento 22), Buenos Aires, Unesco-Cepal-PNUD (disponible en <<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/28547>>).

Viesca, Martha

- 1981 «Líneas de reflexión para abordar el problema del bajo aprovechamiento escolar», en *Perfiles educativos*, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), n° 14, México.

Vior, Susana

- 1983 *Transferencia de la formación de maestros al nivel terciario, una contribución a la unidad o segmentación de la escuela básica*, Flasco, Buenos Aires, (mimeo). [sic]

Vives, Fernando; Silva, Mónica y Serrano, Claudia

- 1981 *Diagnóstico de la juventud marginal, un estudio de caso: San Gregorio*, Santiago de Chile, DECU, Centro de Investigación y Formación Juvenil.

Vygotsky, Lev S.

- 1962 *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Lautaro.

Wainerman, Catalina H.

- 1983 «El mundo de las ideas y los valores: mujer y trabajo», en Wainerman, Catalina H.; Jelin, Elizabeth y Feijoó, María del Carmen, *El deber ser y el hacer de las mujeres: dos estudios de caso en Argentina*, México, El Colegio de México-Pispal.

Wiñar, David L.

- 1974 «Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino, 1900-1970», en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, vol. IV, n° 4, pp. 9-36.
1976 *Análisis regional de la repetición escolar en el nivel primario*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Planificación Económica (mimeo). [sic]

Zalduendo, Eduardo A.,

- 1973 *El federalismo económico y la igualdad de oferta en las regiones de Argentina*, Buenos Aires, Consejo Federal de Inversiones.

Zanotti, Luis Jorge

- 1982 *Los objetivos de la escuela media*, Buenos Aires, Kapelusz, 1982.

Esta edición, de 500 ejemplares, se terminó de imprimir
en el mes de abril de 2019
en Altuna Impresores S.R.L., Doblas 1968, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Inscripta en la colección *Ideas en la educación argentina*, la serie *Materiales para el estudio de la realidad educativa argentina* reedita obras de los últimos cincuenta años que tienen como característica común su aporte al conocimiento del sistema educativo nacional. Unas innovaron en las problemáticas y categorizaciones propuestas. Otras contribuyeron con matrices interpretativas que tuvieron largas repercusiones en el estudio de la educación de nuestro país. Algunas de ellas pasaron a ser consideradas «clásicas» o citas obligadas en los programas de estudio de la historia de la educación o en los espacios de aproximación crítica a la realidad educacional.

DARÍO PULFER

DIRECTOR DE LA COLECCIÓN
IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

La discriminación educativa en Argentina constituye un hito fundamental en el desarrollo de los estudios críticos sobre la realidad educativa del país. Publicado en 1985, el libro propone ejes diferentes a los que se tornaban dominantes en el discurso público (como autoritarismo/democracia). Se analiza, a partir de una muestra de colegios primarios, qué factores escolares y extraescolares incidían en la transición de los alumnos al secundario, en su permanencia dentro del sistema educativo –que se diagnostica como desarticulado y fuertemente segmentado– o en su exclusión de este. Aún hoy esta obra es retomada para contrastar las categorías utilizadas con las que se incorporan más recientemente para dar cuenta de las nuevas problemáticas. Sirva esta nueva edición, que incluye un prólogo colectivo con las voces de Felicitas Acosta, Inés Dussel, Silvina Gvirtz, Pablo Pineau, Margarita Poggi, Claudio Suasnábar y Guillermina Tiramonti, como reconocimiento a la apasionada pedagoga argentina que falleció cuando aún tenía mucho por decir y hacer en el ámbito educacional.



COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

ÚLTIMOS TÍTULOS

**Berta P. de
Braslavsky**

La querella de los métodos
en la enseñanza de la lectura
Presentación de Pablo Pineau

Aníbal Ponce

Educación y lucha de clases
y otros escritos
*Presentación de Nicolás Arata
y Pablo Gentili*

Joaquín V. González

La tradición nacional
Presentación de Darío Pulfer

Ernesto Nelson

Plan de reformas a la enseñanza
secundaria y otros escritos
Presentación de Rafael Gagliano

Emilio Alonso Criado

Del aula. Aporte a la enseñanza
de la literatura
Presentación de Gustavo Bombini

EN PREPARACIÓN

Arturo Jauretche

La colonización pedagógica
Presentación de Darío Pulfer

SERIE APORTES A LA HISTORIA EDUCACIONAL

Oscar Daniel Duarte

El Estado y la educación
*Economía y política en los orígenes
del sistema educativo argentino*
Prólogo de Silvia Finocchio