

La educación en debate

#41

junio
2016

Suplemento

unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

La escuela pública, ¿es heterogénea?

por Leandro Bottinelli*

El guardapolvo blanco es la gran metáfora de la educación en Argentina. Su imagen se asocia con otros objetos caros a nuestra memoria escolar, como la figura de Sarmiento, la Ley 1.420 o las escuelas normales. El símbolo del delantal ayuda a comprender un aspecto vertebral de los sistemas educativos en general, y del nuestro en particular. En el contexto de naciones que eran todavía un proyecto, la escuela pública aspiraba a crear un lazo común entre las distintas comunidades que ocupaban el territorio. El guardapolvo echaba un manto de igualdad formal sobre las desigualdades reales de las poblaciones originarias, criollas e inmigrantes que la escuela pública buscaba homogeneizar, para cumplir así con un proyecto común de socialización o de dominación, según la lente con que se mire.

Debajo o detrás de ese telón blanco, algunas memorias escolares nos hablan de la heterogeneidad de actores que habitaban la escuela pública en el pasado: el hijo del obrero, el del pequeño comerciante y el del médico que, como arquetipos de diferentes clases sociales, asistían a la misma escuela, compartían el pupitre y transitaban juntos la infancia y, acaso, la adolescencia. Esos recuerdos se postulan en contraste con un presente en el que, las escuelas públicas en general, y cada una de ellas en particular, parecen ser transitadas por una menor diversidad de grupos sociales. La expansión de las escuelas privadas y una creciente migración selectiva de familias de ingresos medios y altos hacia ellas, así como la diferenciación al interior del mundo de las escuelas públicas, habrían compartimentado de tal modo el sistema educativo que ya no parece posible que los chicos de las distintas clases sociales se vean las caras en un salón de clases.

Perfectos extraños

En las ciencias sociales existe un campo de estudios sobre la diversidad de

los espacios sociales que se organiza en torno al concepto de segregación, y que se orienta a analizar la mayor o menor separación y aislamiento que tienen los diferentes grupos sociales en las ciudades o en el sistema educativo. Cuando se lo utiliza en investigaciones urbanas, se afirma que la segregación es mayor cuando las personas que comparten cierto atributo –pertenecer a una misma clase social, practicar determinada religión o tener un mismo origen migratorio– se concentran en ciertos barrios de la ciudad y establecen poco o nulo intercambio con personas de otros grupos, que se aglomeran, a su vez, en otros barrios. El gueto o el apartheid pueden ser mencionados como algunos regímenes extremos y particulares de esta situación.

En sociedades capitalistas, donde las asimetrías sociales son un vector estructurante de su organización, la segregación es un fenómeno bastante frecuente que podría considerarse como una desigualdad de segundo grado, es decir, una capa de desigualdades que viene a reforzar la estratificación o división en clases de la sociedad, a partir de la sistemática cohabitación con el propio grupo social. Pero más allá de este rasgo propio de toda sociedad jerárquica, la intensidad y las modalidades que pueda asumir la segregación pueden variar en el tiempo y entre países o ciudades, y las políticas públicas de vivienda, transporte o educación pueden contribuir a enfrentar algunas de sus tendencias más profundas.

En los últimos años ha crecido la conciencia respecto de que las diversas clases sociales se han consolidado en espacios compartimentados, aislados y distanciados de otros lugares e instituciones ocupados por otras clases, lo que vale tanto para lo residencial (las villas, los barrios cerrados) como para el sistema educativo. En muchas ocasiones,

se ha señalado que estas situaciones son problemáticas para la integración o la cohesión social; son como una herida abierta en la constitución de una vida común. Insistimos en señalar la renovada conciencia o los nuevos discursos sobre el problema de la segregación social y educativa para remarcar que el fenómeno no es reciente, sino que resulta constitutivo de nuestra sociedad (las denominadas villas miserias, surgidas en los primeros años del proceso de industrialización, tienen casi noventa años de historia), más allá de que en las últimas décadas pueda haber asumido nuevas modalidades o intensidades que lo hicieron emerger como problema ante la conciencia académica o ciudadana.

Segregación educativa

En el sistema educativo, un conocido ejemplo de segregación es la separación de varones y mujeres en distintas instituciones, un fenómeno que sobrevive en algunas pocas escuelas privadas de nuestro país. Otros tipos de segregación se dan a partir de la distribución desigual de los estudiantes según su condición migratoria u origen étnico, aspectos que pueden encontrarse muy relacionados también con la condición social.

Otra modalidad de segregación muy frecuente es la académica, definida por la concentración de alumnos con diferente desempeño en ciertas instituciones educativas, turnos o aulas de una escuela. Esta distribución puede ser inducida por la misma institución escolar, a través de exámenes de ingreso o derivación de alumnos con mayores dificultades de aprendizaje a otras instituciones, como condición buscada para el desarrollo de una enseñanza sobre grupos homogéneos.

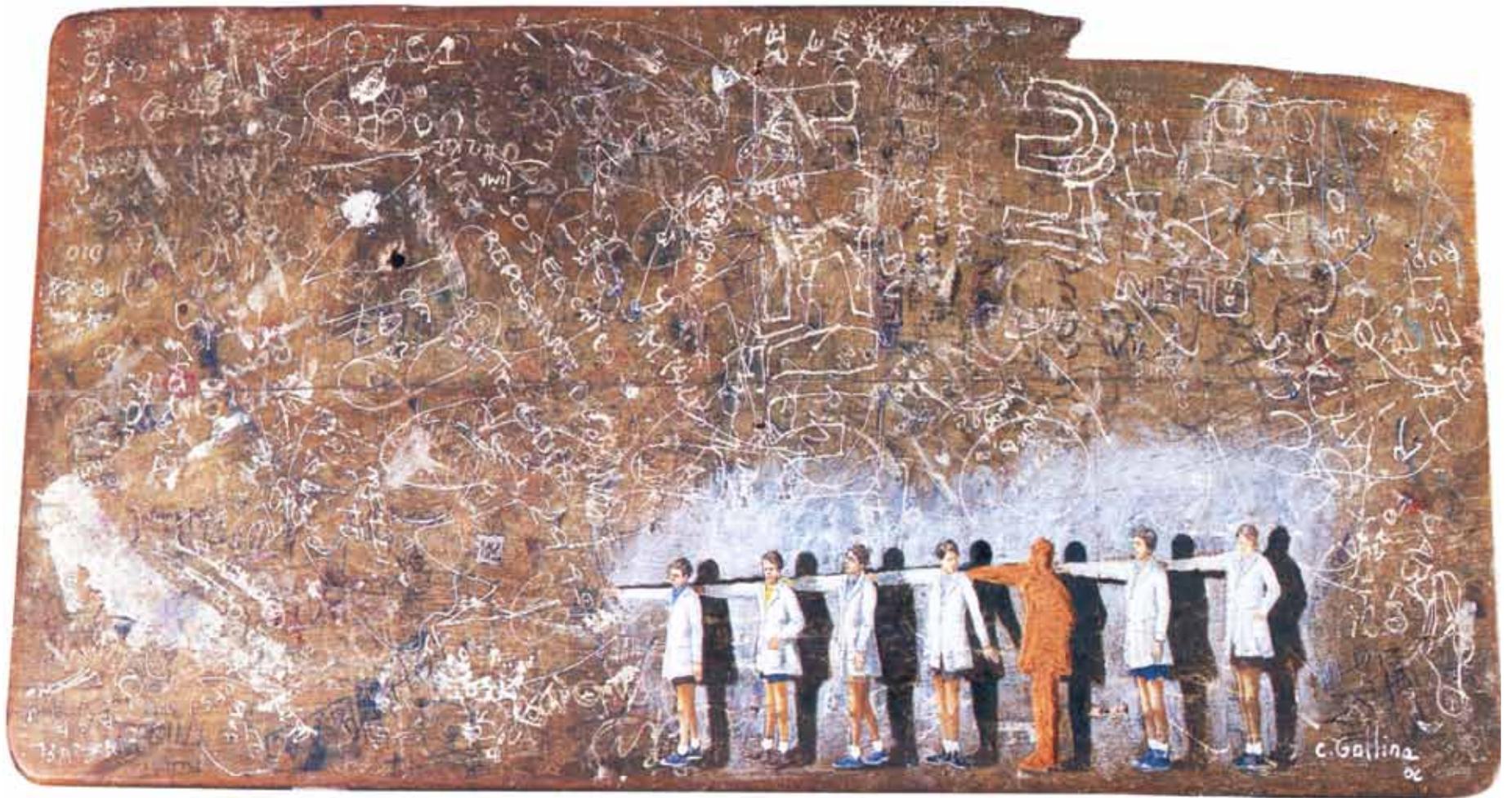
La segregación social escolar es uno de los fenómenos más significativos de la desigualdad educativa. Se de-

fine por la concentración de alumnos de determinado nivel socioeconómico en ciertas escuelas, áreas o sectores del sistema educativo, lo que genera que cada institución sea homogénea internamente en términos sociales, y diferente, en su composición social, a otras escuelas.

La preocupación por la segregación social en la escuela cuenta con diversos fundamentos. Uno de ellos es la importancia que tiene la diversidad de los grupos para el desarrollo del aprendizaje. Desde otra perspectiva, los estudios basados en pruebas estandarizadas resaltan lo que se ha denominado como “efecto pares”: alumnos de iguales condiciones y trayectorias sociales y educativas tienen desempeños académicos diferentes en función de su asistencia a escuelas, turnos o aulas en los que varía el desempeño promedio de sus estudiantes. De modo coloquial: el mismo alumno en el grado A (que reuniría a aquellos con mejores resultados en una prueba de ingreso) podría aprender más que si estuviera en el grado B, sólo por el efecto de estar entre pares con mejor desempeño académico. El grupo escolar del que un alumno participa impacta en los aprendizajes a través de diferentes mecanismos, como la elevación de las expectativas y la motivación de sus docentes que, a su vez, impactan positivamente en la forma de enseñar o en la complejidad y cantidad de contenidos que se aventura a desplegar.

Argentina y el mundo

A partir de los datos obtenidos en la prueba PISA, el investigador Emmanuel Vázquez (1) pone en evidencia que Argentina tiene niveles intermedios de segregación en el grupo de países de América Latina que participan de aquella prueba, con valores que la ubican en mejor posición relativa que países como Chile, México, Perú y Panamá, y en peor situación que Uruguay, Colombia o Brasil. La mirada sobre el conjunto de más de sesenta países que participan de esta evaluación internacional muestra que la situación de Argentina y de toda América Latina es de mayor segregación que el promedio. En cuanto a la evolución para el período 2000 y 2009, se destaca que nuestro país se encuentra entre los diez (de un total de cuarenta) que vieron disminuir levemente sus niveles de segregación entre escuelas. Los factores que explican la variación de la segregación entre escuelas son diversos. El trabajo de Vázquez señala →

Claudio Gallina, *Ausente*, 2002 (Gentileza Museo Nacional de Bellas Artes)

→ que tanto el crecimiento de la educación privada como el de la desigualdad social son determinantes para el incremento de ese tipo de fenómeno. Al respecto, entre 2000 y 2009, creció la participación de la educación privada en Argentina al mismo tiempo que disminuía la desigualdad social. Es posible que este último aspecto haya más que compensado el incremento de la educación privada en los indicadores de segregación entre escuelas.

Otros tipos de análisis sobre la segregación social educativa no consideran ya a las escuelas individualmente, sino a los dos grandes sectores de gestión en que se organiza la educación: estatal y privado. Diversas investigaciones desarrolladas por el Centro de Estudios Distributivos Laborales y Sociales (CEDLAS) (2) permiten advertir el incremento de la segregación social entre el sector público y el privado de educación en los últimos años, tanto en Argentina como en América Latina. Se ha intensificado la asociación entre escuelas públicas y sectores populares, por un lado, y escuelas privadas y sectores medios y altos, por otro. Lo que podría resultar llamativo es que este fenómeno se operó con particular intensidad en un período caracterizado por el crecimiento económico, la mejora en la distribución del ingreso y el incremento de los niveles de escolarización. Es, precisamente, ese contexto de mejoría económica, social y educativa el que intensifica la migración selectiva de los sectores medios y algunos hogares de sectores populares hacia las escuelas privadas, reforzando una tendencia que, en Argentina, tiene varias décadas de historia y que se vincula tanto con algunos rasgos culturales de las clases medias como con cambios en el patrón de intervención estatal en educación.

También existen otros factores, propios del sistema educativo, que pueden contribuir a acentuar esta situación. En su libro sobre la segregación educativa en partidos del Gran Buenos Aires, Cecilia Velea (3) reseña, además de lo que denomina factores exógenos a las escuelas (sociales, laborales o urbanos), otros de tipo endógeno, como las políticas educativas, las regulaciones y las prácticas de los agentes del sistema (directores, supervisores, etc.). Si bien el trabajo de Velea recuerda desde el prólogo que la reducción de las desigualdades sociales sigue siendo la forma más eficaz de reducir las desigualdades escolares, el texto tiene la virtud de dirigir la mirada hacia aquellas cosas que hace (o que omite hacer) la escuela y que contribuyen a acentuar la segregación existente. El trabajo permite reconocer ciertos mecanismos institucionales que refuerzan los procesos de segregación, como por ejemplo la derivación de alumnos que repiten hacia el turno tarde de una escuela o hacia otras escuelas, concentrando a los alumnos con mayores problemas académicos y, probablemente, desventajas sociales, en ciertos espacios del sistema.

¿Qué pasa con la clase media?

La clase media en Argentina emigró a la escuela privada hace tiempo (4). Esta realidad permite afirmar también que el sector estatal de la educación ha perdido la heterogeneidad que lo habría caracterizado en el pasado, para ser hoy transitado mayoritariamente por alumnos provenientes de familias de sectores populares. Esta aseveración podría trasladarse también a otros espacios sociales, como los lugares de veraneo, o a ciertos bienes culturales, merced a la ampliación del acceso a ellos que se ha producido en las distin-

tas oleadas de democratización social que, periódicamente, han beneficiado a nuestro país. También al hecho, a veces sorprendente pero difícil de desconocer, de que los sectores populares son, demográficamente, una porción mayoritaria de la pirámide social, más allá de la creencia de que la Argentina es una sociedad de clase media.

Siempre resulta problemático afirmar algo más o menos riguroso relacionado con la clase media. Más allá de que todos entendamos a qué alude el término cuando se lo utiliza en ciertas discusiones, resulta más difícil aplicarlo para analizar sistemáticamente la realidad social, debido a los problemas conceptuales y operativos para delimitar a este sector de la estructura social. Pero si nos atenemos a una delimitación empírica según los niveles de ingresos que la población declara en las encuestas de hogares, se advierte que el 30% de los alumnos que asisten a escuelas públicas de nivel primario y el 40% en secundario pertenecen a los estratos de ingreso medio, medio-alto o alto, es decir al 60% de la población de mayores ingresos (5). ¿Esta proporción es menor a la registrada en ese pasado que reconocemos como la época de oro de la escuela pública? Si bien no se dispone de fuentes de información para realizar este tipo de comparaciones, se podría admitir que sí y que, en la actualidad, las clases medias se encuentran subrepresentadas en la escuela pública.

La constitución de espacios educativos segregados o segmentados en el sistema educativo, de áreas o circuitos escolares con distintas marcas sociales o jerarquías académicas, puede tener dos lecturas. Una de ellas implica interpretar el fenómeno como un resultado no buscado ni deseado, pero que surge de malas decisiones, desaciertos u omisiones de las políticas educativas.

Alternativamente, podría considerarse otra lectura según la cual esa jerarquización interna del sistema es el resultado de sociedades en las que se masificó la educación y en las que algunos grupos sociales generaron estrategias de preservación de espacios educativos privilegiados, como vías exclusivas para su reproducción social a partir de una socialización en un mundo propio y distanciado de otros grupos a los que se percibe por debajo de la propia posición social. En realidad, ambas lecturas podrían ser complementarias y permitirían entender mejor los determinantes del problema de la segregación educativa, tanto de las tendencias desiguales de la sociedad en que vivimos como de las limitaciones del aparato del Estado y sus agentes para remar a contracorriente de esas tendencias, incluso, en ciertos contextos históricos que parecen más propicios para hacerlo. ■

1. Emmanuel Vázquez, *Segregación escolar por nivel económico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes*, tesis de maestría, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2011.

2. David José Jaime, *Un estudio sobre el incremento de la segregación escolar en Argentina*, Documento de trabajo N° 143, La Plata, CEDLAS, 2013; Leonardo Gasparini y otros, *La segregación escolar público-privado en América Latina*, Documento de trabajo N° 167, La Plata, CEDLAS, 2014.

3. Cecilia Velea, *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*, Buenos Aires, La Crujía, 2012.

4. Leandro Bottinelli, "¿Por qué crece la educación privada?", *Suplemento La educación en debate (UNIFE)*, N° 12, *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur, abril de 2013.

5. Datos elaborados por el Observatorio Educativo de la UNIFE, a partir de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos 2014, INDEC.

*Integrante del Observatorio Educativo de la UNIFE.

ESCUELAS PRIMARIAS ESTANISLAO ZVALETA Y SCALABRINI ORTIZ

Parecidos pero diferentes

por Diego Herrera*

Cruzar la avenida Iriarte para llegar a la Escuela Primaria N° 10 “Estanislao Zavaleta” es difícil y, sobre todo, peligroso. Los niños y niñas esperan un largo rato en la esquina hasta que, por una fracción de segundos, se interrumpe el desfile de autos y camiones que circulan a alta velocidad por ese extremo de la Villa 21-24. “Nos cansamos de pedir que pusieran un semáforo, pero nos dijeron que no porque es una zona insegura para los automovilistas”, se queja Daniel Ferro, director de la institución desde 2014. Los policías y gendarmes que están parados en las esquinas tampoco ayudan a ordenar el tránsito. Están allí para ofrecer otro tipo de servicios.

A una hora de colectivo de allí, la Escuela Primaria N° 13 “Scalabrini Ortiz” recibe a casi 900 chicos por día entre los turnos mañana y tarde. Colegiales es un barrio tranquilo, de calles angostas, arboladas y poco transitadas. Frente a la escuela, una plaza. A su lado, un polideportivo. En el patio un grupo de unos veinte niños ensaya un acto escolar. Hay un cartel de la cooperadora en la puerta de la Dirección que recuerda una visita reciente de Taty Almeida. Liliana Silva, directora de la institución desde 2015, estuvo al frente de la Vicedirección durante cinco años. Relata: “Algunos historiadores o escritores que mandan a sus hijos acá siempre participan de algún acto o recordatorio. Hay mucha actividad cultural y quizá también por eso a los padres les gusta esta escuela”.

En el hall de entrada de la Escuela N° 10, pegado a la Dirección, una vieja valija de cuero marrón parece abandonada debajo de una mesa. Suena el timbre. Baja las escaleras un grupo de niños. Alguno toma la iniciativa de abrir la valija y comienzan a desparramarse objetos, juegos y ropa para improvisar disfraces. “Eso no es muy común en otros lados –comenta Ferro–. Son posibilidades que es necesario habilitar”. Esta institución de jornada completa recibe todos los días a casi 400 niños que, en su mayoría, viven en la Villa 21-24 y en el barrio Zavaleta. “Desde ese lugar –analiza el director– hay mucha homogeneidad. No deben llegar a 10 los chicos que viven fuera del barrio”. Muchos de los alumnos provienen de familias paraguayas y son guaraní-hablantes. Por eso, la comunidad docente pretende implementar un proyecto de educación intercultural bilingüe.

La población de alumnos que recibe la Escuela N° 13 también es bastante homogénea. Se trata, en gran proporción, de hijos de profesionales. “En cuanto a la proveniencia social –explica Sil-

va– no hay mucha heterogeneidad. Es una escuela de clase media a media alta. Años atrás se veía más diferencia entre el turno mañana y el turno tarde, pero hace un tiempo notamos que empiezan a parecerse”. Los pocos niños de menores recursos que asisten a la institución

Nueve de cada diez chicos de la Escuela Zavaleta viven en la Villa 21-24; los de la Escuela N°13 provienen de la clase media.

son ayudados por la cooperadora. Son heterogéneos, no obstante, los domicilios de los alumnos: “Esta escuela tiene mucha matrícula de barrios vecinos a Colegiales, o de gente que vive en provincia y viene a trabajar a Capital”. Ese traslado que muchas familias realizan demuestra que se trata de una escuela buscada. El nivel académico puede ofrecer una explicación: “Acá estudian chicos que después ingresan al Carlos Pellegrini o al Nacional de Buenos Aires”.

Aunque por otras razones, la Escuela N° 10 también es muy demandada y

Fronteras

“Desde el discurso más hegemónico, el sur no existe y se establece una frontera casi inviolable con el resto de la ciudad. Nosotros tenemos un compromiso ético radical de romper con esa frontera, de cruzarla y decirles a los chicos: ‘Existe todo esto’. De hecho, sucede que en cualquier lugar al que vamos, la gente se sorprende de la actitud y el buen comportamiento de los chicos. Hay un prejuicio sobre los habitantes de la villa y la realidad dice todo lo contrario: tienen una gran voracidad por lo nuevo; son chicos que, en general, se suman a todas las actividades que les propongas.” (Daniel Ferro, director de la Escuela Primaria N° 10 de Barracas)

es común que algunas familias no consigan vacantes. “La ciudad está cada vez más fragmentada –reflexiona Ferro–. Hay una divisoria que separa el norte del sur, particularmente de la zona ribereña de la ciudad”. En esos barrios, las escuelas de jornada completa son muy buscadas porque las ocupaciones de los padres exigen que los niños pasen allí el mayor tiempo posible. “No es simplemente porque estas escuelas tengan comedor –aclara el directivo–. En la mayoría de los casos, los pibes tienen posibilidad de comer en las casas”. Paradójicamente, la mayor proporción de escuelas públicas de jornada completa se encuentra en la zona norte, es decir, donde menos se necesitan: “Allí, las escuelas de jornada completa rondan el 60% del total. En el sur, tenemos apenas un 35%”.

Ferro y Silva coinciden en que el trabajo sostenido y coherente de las escuelas es fundamental para que sean elegidas por las familias. “La imagen de una escuela no se construye en dos o tres años –opina la directora de la Escuela N° 13–. Esta escuela ha tenido la suerte de tener un mismo director durante veinte años. Si el directivo y su equipo docente tienen continuidad, es más fácil armar un perfil de escuela”. Este perfil, de acuerdo con Silva, favorece la autonomía de los niños y ofrece un espacio inclusivo donde confluyen la formación y la recreación. Ferro opina en el mismo sentido: “Nuestros maestros son titulares en un porcentaje altísimo y llevan varios años acá. Se mantuvo una línea de trabajo que hace que la escuela resulte atractiva”. La propuesta de la Escuela N° 10 se basa en mirar simultáneamente adentro y afuera: “Buscamos nuevos saberes por fuera, pero sin descuidar una mirada hacia dentro que reconozca y respete esa identidad villera. No podemos quedarnos con un discurso externo sobre la propia identidad”. Las salidas didácticas y otros proyectos que involucran a alumnos de otros barrios (como los torneos de ajedrez) ayudan a “mirar hacia fuera”. “A veces –agrega el director– salimos sin movernos. Por ejemplo, este año cumplimos veinte años de existencia y van a venir cuatro autores de literatura infantil a charlar con los chicos. Eso también implica salirse”.

Muchas familias de barrios periféricos, como estrategia de ascenso social, se esfuerzan por enviar a sus hijos a escuelas de la zona norte. Incluso, relata Ferro, hay algunos micros del Gobierno de la Ciudad que trasladan a esos chicos. “En este punto hay un debate. Nosotros pedimos más escuelas en el barrio porque son necesarias, pero hay fa-

milias que prefieren escuelas distantes para que sus hijos convivan con otros pibes, con otras realidades. La verdad es que muchas veces terminan en un espacio que les resulta ajeno y donde no se arma comunidad. Esa opción difícil de construir algo colectivo”.

“La cooperadora tiene mucha fortaleza y compromiso. Está pendiente de las necesidades de la escuela y convoca al resto de los padres”, afirma Silva. Y añade: “Se organizan actividades comunitarias los días sábados para cortar yuyos o reparar mobiliario. El año pasado se compró otra pantalla y otro proyector con fondos de la cooperadora”. Si bien el bono contribución es de sólo 20 pesos y no es obligatorio, las donaciones que realizan muchos padres y el grado de institucionalización de la cooperadora contribuyen a resolver rápidamente cuestiones que en otras escuelas se convierten en obstáculos pedagógicos. La realidad de la escuela de Barracas, según su director, es bien diferente: “Muchas familias pagan la cooperadora y también mandan el dinero para los micros escolares. Sin embargo, la participación hay que motivarla y se produce al momento de cubrir necesidades. Hay un proceso más informal. ‘Cooperadora’ parece una palabra maldita. La gente no se acerca pensando que va a tener una responsabilidad inmensa y que necesita saber muchas cosas”. En las escuelas periféricas el tiempo también es un recurso escaso y, por eso, no es sencillo que la cooperadora funcione regularmente. “Acá los papás –cuenta Ferro– no cobran la hora que no trabajan o, incluso, ponen en riesgo su trabajo. Si quien cuida niños en una casa de familia llega tarde porque tiene reunión de cooperadora, a la empleadora no le sirve y se queda sin trabajo”. ■

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación y docente; miembro del equipo editorial de la UNiPE.

El dedo y los sorteos

“En el imaginario popular, el Centro de Educación Media (CEM) N° 46, a pesar de que hace más de veinte años que dejó de ser nacional, sigue teniendo una especie de aureola. Sobre todo en el turno mañana. Si decís ‘El Nacional’, todos en Bariloche saben de qué escuela se trata. Sigue manteniendo ese prestigio de antes. Aunque tiende a recibir más chicos de clase media, la población ha ido cambiando mucho. Vienen chicos del centro y también de los barrios más pobres, del este y del oeste. Estamos muy complacidos con que sea mucho más heterogénea que quince años atrás. Esto se debe a que el ingreso ya no pasa por el dedo de nadie y a que en el nivel secundario ya no hay prioridad por cercanía a la escuela. Las vacantes se asignan por sorteo. Nuestra escuela se ha hecho más popular, pero es extraño lo que sucede: para muchos chicos de otras escuelas públicas los que van al ‘Nacional’ siguen siendo los ‘chetos’. Una cosa es el imaginario popular y otra lo que sucede en la realidad.” (Guillermo Hernández, vicedirector del Centro de Educación Media N° 46 de Bariloche)

DAVID JAUME, INVESTIGADOR

A clase, con los de la misma clase

“Muchas familias se preguntan si eligieron la escuela correcta cuando sus hijos son muy diferentes a sus compañeros de escuela”, reflexiona el economista David Jaime, que en la actualidad completa su doctorado en la Universidad de Cornell. Antes de mudarse a Nueva York, el investigador estudió el problema de la segregación educativa en el marco del Centro de Estudios Distributivos Laborales y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

¿La escuela pública sigue siendo heterogénea?

La matrícula total de estudiantes en el sistema educativo ha aumentado y, sin embargo, la de la escuela pública ha disminuido. Eso significa que hay una migración selectiva desde las escuelas públicas hacia las privadas. No me animo a decir si es heterogénea o no, pero la probabilidad de que los sectores medios y altos asistan a la escuela pública ha disminuido significativamente.

¿Antes la escuela pública era más heterogénea o había sectores que no accedían a ciertos niveles educativos?

Si en 1999 alguien de un sector de bajos ingresos accedía a la escuela pública, iba a enfrentarse a un alumnado mucho más heterogéneo. Ahora bien, la probabilidad de acceder a la escuela pública viniendo de una familia de bajos ingresos ha aumentado e hizo más homogénea la población.

¿Son dos fenómenos con autonomía?

Son distintos pero no tan autónomos. Hay cierta preferencia de la población por ir a una escuela con gente de un estrato social similar. Alguien de clase media quiere que sus hijos vayan a una escuela donde haya otros estudiantes de

clase media o media alta. Si una mayor proporción de alumnos de bajos ingresos entra en una escuela pública es posible que sectores medios migren hacia la educación privada. En ese punto, esos dos elementos se relacionan.

¿Hay circuitos educativos diferenciados al interior de la escuela pública?

Creo que sí y, principalmente, se relaciona con la segregación territorial. Si la escuela pública está en un barrio de menores ingresos, es muy probable que esté poblada por alumnos pertenecientes a esa clase social. Queríamos hacer ese análisis pero, como nos basamos solo en encuestas permanentes de hogares del período 1992-2009, el único dato que teníamos era si el alumno asistía a una escuela pública o privada.

¿Existen escuelas que implementen algún mecanismo de homogeneización?

Eso es muy probable en el sector privado, porque la cuota selecciona qué gente entra y cuál no. Dentro de cada escuela pública, aunque no tengo evidencia, creo que el proceso de selección tiene más que ver con familias que se autoseleccionan para una institución u otra. En La Plata, una familia conocida quería mandar a su hijo al mismo colegio público al que habían asistido ellos. Luego de un mes de clase, la directora llamó a la madre para decirle que su hijo no pertenecía a esa escuela y que era mejor pasarlo a otra. El nivel de ingresos y los comportamientos de los estudiantes eran muy diferentes a los que tenía este chico. Entonces, la selección no se produce por un sistema formal.

¿Está bien que el domicilio sea un criterio para asignar escuelas?

Las familias deberían ser libres de elegir la escuela en la que quieren que estudien sus hijos. Además, debería haber subsidios al transporte para que la gente de menores ingresos pueda acceder a escuelas alejadas.

¿Las instituciones confesionales con cuotas bajas son más heterogéneas que las públicas?

Posiblemente esas escuelas estén nucleando alumnos de sectores sociales más diversos. Aunque quizá en las nacionales del nivel secundario también pueda verse cierta heterogeneidad. ■

D.H.

VIRGINIA POY SUÁREZ, INSPECTORA

Imaginarios sociales y excelencia académica

Virginia Poy Suárez es inspectora de escuelas secundarias desde 2007 y conoce muy bien la realidad de Esteban Echeverría: tiene a su cargo treinta de las sesenta escuelas de nivel medio de este partido bonaerense. “El acceso sigue siendo heterogéneo –dice–, pero la matrícula se concentra en determinadas escuelas. En nuestro caso, esto se ve en aquellas secundarias que eran nacionales. El comercial o el nacional siguen siendo muy demandados y allí concurre la mayor parte de la clase media”. Y puntualiza: “Las escuelas alejadas de la zona céntrica concentran la matrícula de fracciones sociales más bajas”.

De acuerdo con Poy Suárez, el fenómeno no se explica solamente por el factor geográfico sino que también entran en juego imaginarios sociales sobre los niveles de excelencia académica de las distintas instituciones. Aunque todas las escuelas deben ajustarse a las mismas políticas educativas y, en muchos casos, comparten la planta docente, la inspectora reconoce que “el imaginario opera sobre la estructura institucional y sobre sus autoexigencias”. Esto guarda relación con las exigencias de familias con más mayor recorrido en el sistema escolar: “La expectativa que el padre y el alumno ponen sobre la escuela tracciona hacia la mejora de la calidad”.

Sin embargo, en establecimientos más alejados también se encuentran experiencias que relativizan ese mayor rendimiento académico de las escuelas tradicionales. “La Secundaria N° 20 del Barrio 9 de Abril –ejemplifica la inspectora– tiene muchísima demanda de vacantes. Llama la atención porque es muy regular la asistencia de su alumnado y de su cuerpo docente. Además, se nota una actitud comprometida de los jóvenes con las tareas escolares”. Poy Suárez intenta expli-

car el éxito de esta escuela: “Fue creciendo de a poco, pero nunca dejó de atender la matrícula del barrio. Los profesores están hace mucho tiempo y se constituyeron en referentes”. La comunidad también tiene un rol fundamental: “Muchísimas familias de ese barrio son bolivianas y paraguayas. Ambas comunidades trabajan mucho en sus casas para que los chicos conserven como un valor importante el hecho de concurrir a la escuela y culminar sus estudios”.

Las estrategias para que la población de las escuelas sea más heterogénea preocupan a la inspectora: “A veces los papás plantean cosas como: ‘Yo no quiero mandar a mi hijo a esta escuela porque ahí no aprenden’. Trabajamos con ellos para que estas opiniones se vayan modificando”. Este trabajo se expresa también en proyectos concretos: “Todos los años se realizan encuentros de centros de estudiantes. Eso hace que tanto los equipos de conducción como los profesores y los alumnos de distintas escuelas se encuentren. De a poco se logra otra circulación de la matrícula al interior del distrito”.

Poy Suárez asigna un papel clave a las comunidades en los procesos de mejora institucional. “Los padres de familias más acomodadas siempre tuvieron mejores estrategias –dice–. Afortunadamente, hoy también se encuentran padres muy bien plantados en escuelas alejadas del centro. Se empoderaron participando en sus comunidades de otras formas, como a través de la acción política. La posibilidad de que muchos padres terminaran la secundaria también ayudó a que cambiaran su vínculo con la escolaridad de los hijos. La mejora de la comunidad es fundamental para la mejora de las escuelas”. ■

D.H.

Colección
Políticas educativas



unipe: EDITORIAL UNIVERSITARIA

Este volumen ofrece al lector una representativa selección de los artículos aparecidos en los primeros treinta números de *La educación en debate*, el suplemento que la editorial de la UNIPE publica en *Le Monde diplomatique*.

Las miradas de investigadores, docentes, periodistas y estudiantes se entrelazan, a lo largo de estas páginas, para intentar descifrar cuestiones clave de la agenda educativa actual.

MÁS INFO Y VENTAS:
editorial.universitaria@unipe.edu.ar

CiN REUN
Red de Editoriales
de las Universidades Nacionales
de la Argentina

L U A
Libro
Universitario
Argentino

www.unipe.edu.ar

Staff

UNIPE:
Universidad Pedagógica

Rector
Adrián Cannellotto

Vicerrector
Carlos G.A. Rodríguez

Editorial Universitaria

Directora editorial
María Teresa D' Meza

Editor de *La educación en debate*
Diego Rosemberg

Redactor
Diego Herrera