



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Económicas
Biblioteca "Alfredo L. Palacios"



Educación media argentina: pública y privada

Cairns , Douglas Luis

1995

Cita APA: Cairns, D. (1995). Educación media argentina: pública y privada. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas. Escuela de Estudios de Posgrado

Este documento forma parte de la colección de tesis de posgrado de la Biblioteca Central "Alfredo L. Palacios". Su utilización debe ser acompañada por la cita bibliográfica con reconocimiento de la fuente.
Fuente: Biblioteca Digital de la Facultad de Ciencias Económicas - Universidad de Buenos Aires



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Económicas
Maestría en Administración Pública

Col. 1502/44

TESIS DE MAESTRÍA

Educación Media Argentina: Pública y Privada.

Autor: Douglas Luis CAIRNS

Tutor: Rebeca ANIJOVICH

- 1995 -

Director Oscar Osziak.

Maestría en Administración Pública.

Facultad de Ciencias Económicas.

Universidad de Buenos Aires.

Programa de la Maestría en Administración Pública.

Tesis: Educación Media Argentina: Pública y Privada.

Tutora: Rebeca Anijovich.

Alumno: Douglas Luis Cairns.

Tercera Promoción.

Diciembre 1994-October 1995.

Resumen y Dirección de la Argumentación.

El subsistema de educación media Argentina, hacia mediados de siglo, tuvo un importante impulso, cuyo principal soporte fue el aparato estatal. En este proceso también la escuela privada creció, se expandió y se diferenció. Evidentemente, la oferta pública y privada creciente, se articularon con una demanda en continuo aumento.

Hacia los 70 s el subsistema comenzó a sufrir las vicisitudes de movimientos más generales del sistema socio-cultural, específicamente los de su crisis e inestabilidad. A esta situación se sumó la configuración de una nueva orientación socio-cultural del sistema, predominantemente anti-estatal, mercantilista e individualista.

Si la crisis y la inestabilidad afectó a todo el subsistema, a largo plazo (hacia los 90) impactó más fuertemente en aquellos ámbitos más dependientes del aparato estatal. Por el contrario, aquellos cuya supervivencia tendió a autonomizarse del aparato, y que perduraron, tuvieron no solo la posibilidad de mantenerse sino incluso de expandirse. Que esto último ocurriera dependió de los impulsos otorgados por los grupos sociales que articularon sus intereses en el sentido de los nuevos horizontes culturales.

En última instancia, la racionalidad de los cambios ocurridos descansa sobre dos aspectos reconocidamente contemporáneos: por una parte, el desmantelamiento (relativo) neoconservador de los estados benefactores y sus efectos en las relaciones entre aquellos y la sociedad civil, y por otra parte (relacionado), la recuperación (teórica y real) de las iniciativas de los movimientos y actores sociales (mayoritariamente de los grupos dominantes, y no de los populares como cierta bibliografía pretende). En el horizonte cultural las nuevas ideologías promueven la privatización-individualización y la des-estataización-mercantilización de la educación media, y con ello su heterogeneización y relativización valorativa, cuyo resultado puede derivar en la generación de desigualdad.

Educación Media Argentina: Pública y Privada.

índice.(paginación)

Presentación. (1)

Resumen y Dirección de la Argumentación. (2)

Título. (3)

Índice. (4)

Primera Parte.

Capítulo 1. Introducción. (9)

1.1. Tema. (9)

1.2. Objetivos. (10)

1992.

1993.

1995.

Notas y referencias al Capítulo 1. (13)

Capítulo 2. Marco Conceptual. (14)

2.1. Introducción. (14)

2.2. Educación Formal Media y Escuela Pública y Privada. (15)

2.3. Estado y Sociedad. (18)

2.3.1. Aparato Estatal. (18)

2.3.2. Políticas Públicas. (19)

2.4. Sociedad: Grupos y Conjuntos Sociales (valores, sentidos y prácticas). (20)

2.5. La Argentina Reciente. (21)

2.6. Neo-conservadorismo. (24)

2.6.1. Privatización y Desestatización: el caso de la educación-escuela media. (25)

Notas y referencias al Capítulo 2. (27)

Capítulo 3. Marco Metodológico. (28)

3.1. Descripción del Sistema. (28)

3.2. Comparación y Diferenciación Público-Privado. (30)

3.3. Explicación del Sistema. (30)

3.4. Reflexión: ¿Des-estatización y Privatización? (30)

3.5. Técnicas de Recopilación y Recolección de la Información. (31)

3.6. Plan de Trabajo. (31)

3.7. Apéndice. (32)

Introducción.

Notas y referencias al Capítulo 3. (34)

Segunda Parte.

Capítulo 4. Política Pública y Educación Media. (35)

4.1. En los Orígenes. (35)

4.2. La Primera Mitad del Siglo XX. (37)

4.3. La Segunda Mitad del Siglo XX. (37)

4.3.1. De 1950 a 1970.

4.3.2. De 1970 a Nuestro Días.

4.3.3. El Subsistema Medio Público.

4.4. La Educación Privada Media. (44)

4.4.1. Desde el Origen hasta la Primera Mitad del Siglo XX.

4.4.2. El Peronismo y la Ley 13047.

4.4.3. El Boom Privado.

4.4.4. La Superintendencia Nacional de Educación Privada: ¿Pública o Privada?:

4.4.4.1. Orígenes.

4.4.4.2. La SNEP. en la Bibliografía.

4.4.4.3. Paseando por la SNEP..

4.4.4.4. La SNEP. en Cifras.

4.4.5. El Sector Privado Actual.

4.5. Resumen 1. (54)

Notas y referencias al Capítulo 4. (57)

Capítulo 5. Sociedad y Subsistema Medio: Valoraciones, Significados y Prácticas. (58)

5.1. Educación Media: Funciones. (58)

5.1.1. Empleo.

5.1.2. Universidad y Terciarios.

5.2. Conjuntos Sociales y Educación Media. (61)

5.2.1. Los Padres.

5.2.2. Los Adolescentes.

5.3. El Caso ADEEPRA.: una Asociación Privada. (65)

5.3.1. Aspectos Organizacionales.

5.3.2. Aspectos Educativos.

5.4. La Iglesia Católica. (68)

5.4.1. Postales de la Religión.

5.4.1.1. 1993: la ley.

5.4.1.2. 1992: la ideología.

5.4.1.3. 1990: el orden.

5.4.1.4. 1985: la democracia.

5.4.1.5. 1976: la noche.

5.4.1.6. 1970: la reforma.

5.4.2. Los Números.

5.5. Discursos e Ideologías Societales. (72)

5.5.1. Debates Estructurados.

5.5.1.1. La Ley 934 de 1878.

5.5.1.2. El Congreso Pedagógico.

5.5.2. Ondas en el Aire.

5.6. Resumen 2. (81)

Notas y referencias al Capítulo 5. (85)

Capítulo 6. Escuelas, Relaciones y Procesos de Enseñanza y Aprendizaje.
(86)

6.1. Escuela y Escuelas. (86)

6.1.1. Concepto.

6.1.2. Las Similitudes.

6.1.3. Diferencias.

6.1.3.1. Economía y Financiamiento.

6.1.3.2. La Dirección y Gestión Escolar.

6.1.3.3. La Identidad y la Imágen Escolar.

6.1.4. Escuela y Estratificación.

6.1.5. Escuelas Privadas y Clases Sociales.

6.2. Curriculum. (97)

6.3. Alumnos, ¿Personas? (98)

6.3.1. Alumnos en Escuelas Privadas.

6.4. Docentes, ¿Humanos? (103)

6.4.1. Docentes Privados.

6.5. Relaciones y Procesos de Enseñanza y Aprendizaje (el aula-clase).
(107)

6.6. Disciplina. (109)

6.6.1. Disciplina e Indisciplina en el Ambito Privado.

6.7. Calidad, Evaluación y Valoración. (111)

6.8. Resumen 3. (113)

Notas y referencias al Capítulo 6. (116)

Capítulo 7. Conclusiones Generales. (120)

7.1. Introducción. (120)

7.2. Perspectiva Histórica. (120)

7.3. Significados en Cambio. (122)

7.4. Heterogeneidad Escolar. (124)

7.5. Privatizar y Desestatizar. (125)

7.6. Predicciones y Consecuencias Socio-Culturales. (127)

7.7. Epílogo. (129)

Notas y referencias al Capítulo 7. (131)

Capítulo 8. Bibliografía. (132)

8.1. Bibliografía General Consultada. (132)

8.2. Bibliografía no Consultada. (136)

8.3. Bibliografía sobre el Marco Histórico de la Argentina. (138)

Índice del Apéndice.

Capítulo 1. Cuestiones Metodológicas.

1.1. De la propuesta de investigación y las hipótesis.

1.2. Aproximación al estado de la cuestión.

1.3. Los problemas de la investigación.

Capítulo 2. Bibliografía Comentada.

2.1. Diagnósticos y Estudios Generales. Económico-Financieros.

2.2. Estudios Empíricos y de Caso. Económico-Financieros.

2.3. Diagnósticos y Estudios Generales y Estudios Empíricos y de Caso. Educativos, Culturales y Socio-Políticos.

Capítulo 3. Breve Historia de la Enseñanza Secundaria.

3.1. Los orígenes.

3.2. La enseñanza privada.

3.3. La enseñanza secundaria I 1900-1950.

3.4. La enseñanza secundaria II 1950-1990.

Capítulo 4. Legislación y Administración.

4.1. Legislación y Administración Educación Secundaria (pública-privada).

4.2. El actual proyecto de ley.

Capítulo 5. Revisión de los Materiales Cuantificables.

A. Análisis

5.1. Indicadores A (matrícula, docentes y establecimientos).

5.2. Indicadores B (económico-financieros).

5.3. Indicadores C (socio-económicos y demográfico-educacionales).

5.4. Indicadores D

5.5. Indicadores E

B. Anexo Cuadros.

Capítulo 6. De la Calidad Educativa.

6.1. Introducción.

6.2. La Calidad: Teoría, Problemas y Discusiones.

6.3. Los Modelos de Calidad: ¿Macro o Micro?

6.4. Resumen 4.

Notas y referencias al Capítulo 6.

Parte Primera.

Capítulo 1. Introducción.

1.1. Tema.

Para quienes alcanzamos a egresar de la escuela media en la década que sigue a 1975, la comprensión de la dictadura militar instalada en 1976, era peculiar. Para un importante porcentaje de la población se trataba de un golpe más, e incluso necesario, y en este sentido no era diferente de otros (1955, 1962, 1966). Hacia 1983, en cambio, sí pudimos compartir con alegría y esperanza la "vuelta" de la democracia (incluso valorizarla). Sin embargo, en tanto los 80's se profundizaban, el gobierno y la sociedad civil no parecían (parecíamos) satisfechos (ni capaces) de colmar las expectativas previas.

En este último contexto, ingresé a la maestría, buscando los elementos que me permitieran comprender esa atractiva y poderosa entidad tan alejada, sin embargo, de mi carrera de grado (me refiero al estado, el aparato público). Por ese entonces algunos científicos sociales y unos pocos políticos comenzaban a deslizar hipótesis sobre la desilusión en democracia.

Es que ciertas pretensiones fundantes del alfonsinismo (hoy es fácil decirlo), habían equivocado las fechas, y más gravemente el diagnóstico. Si 1984 era el año de la re-democratización, debió (y no lo fue) haber sido también el de la comprobación de que, independientemente del régimen y el gobierno de turno, el sistema socio-cultural de nuestro país se había modificado estructuralmente (lo suficiente como para que entonces no se pudiera volver a una propuesta sesentista o anterior, setentista mucho menos). La comprensión de esta revolución, y luego su explicación fueron el tema de mis últimos cursos en la maestría (Cairns 1990, diremos que esta tesis puede sostenerse como parte de su comprobación empírica)

La resolución del traspaso gubernamental, aún en democracia, y el *menemismo*, dieron la posibilidad para la constatación de los cambios pre-dichos. Además, ya disipada por entonces la excitación democrática, otros horizontes culturales, de dimensiones más estructurales se expandieron por el sistema socio-cultural, haciéndose, que duda cabe hoy (1995), hegemónicos.

- ¿cambió realmente la Argentina en los últimos 30 años?
- ¿qué es lo que cambió y porqué?
- ¿puede relacionarse tal cambio con el neoconservadorismo?

Tales son las preguntas esenciales (para nosotros) que recorren este trabajo. Sin embargo, dada su generalidad desmedida que hace imposible su contrastación empírica, decidimos acotarlas a un espacio de prueba, tal la educación media. ¿Porque?, por cuatro motivos.

En primer lugar, por una cuestión laboral, hemos sido y somos docentes, tanto en la universidad como en escuelas medias privadas. En tanto docentes, hemos estado preocupados por nuestra práctica, por la calidad de nuestra práctica, lo que nos ha llevado continuamente a

preguntas, a comparaciones y a contrastaciones (y en este sentido a entender los condicionamientos de nuestras prácticas). La educación media ha sido y es un ámbito de nuestro interés personal.

En segundo lugar, en la medida que un sistema socio-cultural cambia, sus componentes sistémicos (o subsistemas) también debieran cambiar, y evidenciarlo. El cambio, en ambos niveles, debería ser relevado de dos formas distintas: por una parte, en la contrastación de dos momentos diferentes, y por otra parte, en el seguimiento de un proceso. La educación media en tanto subsistema, no sólo nos permite realizar ese análisis del cambio, sino que además, brinda la posibilidad de comprender las formas del cambio en dos lugares-dimensiones relevantes del sistema socio-cultural. Nos referimos al estado, y a la sociedad civil; la educación media, permite incorporar elementos importantes de ambas entidades, y también mostrarnos cómo se relacionan, y finalmente, como esa relación cambia.

En tercer lugar, en la educación media se expresa de una forma clara la oposición pública y privada. Esto ha ocurrido históricamente con todo el sistema educativo, pero en la medida que este nivel no es obligatorio (para el estado ofrecerlo), esta oposición adquiere formas particulares, que de poder relevarse reflejen aspectos más generales del sistema. Específicamente, debería ser posible correlacionar los procesos de cambio cultural neoconservador, con ciertos otros procesos relativos a la educación media.

En cuarto lugar, de la forma que entendemos a la educación media, esta entidad no es solo un objeto testigo, una evidencia empírica de nuestras preocupaciones por los cambios más generales del sistema. Nuestras unidades socio-culturales (capitalistas, blancas, cristianas y occidentales) le otorgan a los sistemas de educación formal una extrema importancia, precisamente, en la conformación del sistema. Entonces la educación media además de reflejo socio-cultural, es también una fuerza condicionante y determinante. Entonces si la propia unidad socio-cultural profundiza y crea espacios neoconservadores, es dable esperar que la educación media no solo los reproduzca, sino que al mismo tiempo los esté generando.

Otras preguntas pueden ser presentadas:

- ¿cambió la educación media en los últimos 40 años?,
- ¿qué aspectos de la educación media se privatizaron?

1.2. Objetivos.

1992.

Cuando comenzamos a reflexionar sobre la cuestión de la privatización de la educación media, no imaginamos las dificultades que se presentarían. Hacia comienzos de la década del 90, se estaba haciendo claro lo que algún periodista llamaba "el desguace del estado" (1), síntoma y expresión de otros cambios en el sistema socio-cultural, aún más generales y profundos. En tanto se cuestionaba al estado, también se lo hacía con sus políticas y sus resultados, entre ellas, las políticas sociales, y específicamente la educación. Los procesos de des-estatización y privatización que siguieron, aparecían para ciertos sectores de la sociedad, como el sentido común y necesario del accionar

estatal, mientras, los discursos y contenidos culturales dominantes se impregnaban de ideologías neo-conservadoras.

Fue en este contexto en el que imaginamos las hipótesis que por entonces guiaron nuestro trabajo (proyecto de investigación), y que aquí citamos:

"- la política educacional hacia el nivel secundario, en consonancia con políticas estructurales del estado, traspasó transfirió responsabilidades del sector público-nacional hacia-creando oportunidades para el sector privado; este proceso se desarrolló sobre la base de dos fenómenos: la privatización o desestatización de la oferta pública (directa e indirecta), y los subsidios al sector privado (tradicionales y nuevos: impositivos, de servicios, etc.);

- confirmada la primera hipótesis intentaremos aproximarnos a: en primer lugar, una discusión de la calidad educativa, y en segundo lugar, a un intento de evaluación de los criterios de tal medición, en el nivel secundario (se sobreentiende que la dificultad metodológica hace redundante toda hipótesis previa);

- una vez resuelta (de una manera más o menos aceptable) la segunda cuestión, la uniremos con la primera hipótesis, para confirmar o falsear una tercera: el estado aplicó, estructural como coyunturalmente, una política educativa al nivel secundario público-nacional, cuyo método incluyó la baja de la calidad educativa y cuyo objetivo (no supondremos principal) fue su traspaso al sector privado."

1993.

Desde los primeros momentos de la investigación, durante la recolección del material, se hizo claro, que aquellas hipótesis eran: ambiciosas, apresuradas y simplistas. Ambiciosas, porque pretendían arribar a conclusiones a las que era imposible llegar con la información disponible; apresuradas, porque suponían que su confirmación estaba automáticamente asociada a las pocas variables que se enunciaban, y simplistas, porque avalaban una identidad completa entre su conceptualización y los referentes empíricos a los que se orientaban.

Entonces, debimos orientar nuestra tarea a una doble actividad: por una parte, redimensionar los fundamentos conceptuales y empíricos de las mismas (2), y por otra parte, crear instrumentos de recolección que permitiesen salvar los problemas informativos. La cuestión de la falta de información fue crítica, ya que se manifestaba tanto sobre nuestra especificidad diferencial: lo público y lo privado, como en relación al tema más general de educación media. Los resultados de la recolección del material figuran en el apéndice (3), y constituyen la base del trabajo.

A partir de ese momento de recopilación y recolección de información, nuestras hipótesis quedaron diferidas (4), y planteamos los siguientes objetivos para nuestro trabajo:

- describir, en tanto entidad generalizable, al ámbito o sector de la educación media Argentina de la segunda mitad del siglo XX
- describir los procesos de cambio ocurridos en las últimas décadas en la educación media

- diferenciar (tipologización) la educación media pública de la privada
- intentar construir un sesgo explicativo de tales diferencias
- relacionar los cambios en el subsistema de educación media con los del sistema socio-cultural.

1995.

Este punto tiene la difícil misión de explicar el contexto actual de esta tesis. La presente versión constituye una re-elaboración de la misma. He re-leído las consideraciones del evaluador externo, las considero precisas y razonables. Creo poder dividir las en dos tipos de recomendaciones, unas que llamaría formales, y que tienen que ver con el orden de lo escrito (citas, referencias, re-organizaciones). Otras, menos explícitas, que tienen que ver con la posibilidad de comunicar lo que se está investigando, de mostrar el proceso cognoscitivo que está ocurriendo. A mi modo de ver son estas últimas las más urgentes, y constituyen las modificaciones más importantes realizadas en esta versión.

Notas y referencias al Capítulo 1.

(1) Nos referimos a Horacio Verbitsky conocido columnista del diario Página 12; anteriormente una explícita referencia a la desaparición o inacción de los estados latinoamericanos había sido sugerida en una entrevista a J. Petras publicada por el mismo medio.

(2) Bajo el título de Cuestiones Metodológicas figuran en el apéndice las operaciones de reforzamiento y modificación de tales hipótesis en los objetivos que enunciarnos más abajo.

(3) En el apéndice figuran las diversas informaciones recogidas, las mismas son presentadas, allí, en un primer esbozo de ordenamiento, síntesis y análisis a partir de las fuentes. En este sentido el presente trabajo constituye un segundo momento o nivel de análisis.

(4) Nuestros objetivos son conceptualmente una construcción previa a la de las hipótesis, compartimos la idea de que buenas descripciones son inicios de explicaciones, por lo que creemos que cumpliendo nuestros objetivos, especialmente el último, estaremos posibilitados de aproximarnos a una respuesta para nuestras hipótesis originales.

Capítulo 2. Marco Conceptual.

2.1. Introducción.

El presente marco conceptual pretende mostrar cuales serán los parámetros desde y en los cuales se desarrollarán los objetivos. Para ello hemos debido tomar una serie de decisiones teórico-metodológicas que hicieran más abordable nuestro objeto de estudio. En primer lugar, la fragmentación, dispersión y des-conexión informacional nos decidió a asumir una visión holista, cuya consecuencia más clara ha sido un nivel de generalización alto. En segundo lugar, por las mismas características pre-dichas (los datos) y en referencia a la multi-dimensionalidad del objeto, optamos por dejar de lado reflexiones sobre los aspectos "más educacionales", como por ejemplo, la pedagogía, la didáctica, los contenidos escolares, la enseñanza y los aprendizajes, etc. (no es casual, muchos de estos temas necesitan un tratamiento metodológico experimental más elaborado). En tercer lugar, no dudamos en enfrentar a nuestro objeto de estudio con un entramado conceptual sistemático (un modelo conceptual), cuya imposición tiene como consecuencia extraer cierto orden del caos de datos, pero al costo de sesgar las muestras.

El modelo conceptual que utilizamos para referir y ordenar los materiales empíricos sobre la educación media se basa en las reflexiones originadas durante el cursado de la maestría (no es un dato menor, para nosotros, el hecho que hayamos intentado integrar en esta tesis las temáticas de dos años de cursadas). El modelo se configura a partir de cuatro núcleos conceptuales:

- el sistema socio-cultural y su historia
- el aparato estatal y sus políticas públicas hacia la educación media
- la sociedad, conjuntos y grupos sociales, sus sentidos, valores y prácticas hacia la educación media
- las escuelas de educación media.

El sistema socio-cultural y su historia es a la vez, una pregunta, un interrogante, y la base que sustenta a los otros núcleos conceptuales. En este sentido, funcionará tanto como fuente de explicaciones, y como objeto de contrastaciones y confirmaciones (incluso de predicciones). La suposición sobre su carácter sistémico nos permitirá tanto partir del mismo, como arribar al mismo desde "ámbitos" particulares (subsistemas).

Los otros tres núcleos están en un mismo nivel de generalización, y podrían ser considerados como las macro-variables que en su interacción, constituyen conceptualmente a la entidad educación media. El marco conceptual que sigue tiene como fin presentar el contenido de tales núcleos conceptuales.

La conceptualización que sigue se desarrolla en un estilo particular. Las problemáticas que se tratan son tradicionales de los campos disciplinarios originales, no pretendemos ninguna originalidad sino todo lo contrario, de allí nuestra puntillosa y obsesiva actitud hacia la bibliografía (ver Capítulo 8 Bibliografía, y en el Apéndice Capítulo 2 Bibliografía Comentada). Las referencias a los autores son generales puesto que se extraen ideas orientadoras, antes que definiciones, las que de todas formas, nuestro marco conceptual intenta integrar en su complejidad.

2.2. Educación Formal Media y Escuela Pública y Privada.

Toda unidad socio-cultural precisa un sistema para asegurar su continuidad. Tal como la procreación permite la continuidad biológica, las unidades han creado dispositivos que permiten e impulsan la producción y la reproducción socio-cultural. Estos dispositivos se relacionan de forma específica con las capacidades que tienen las personas para el aprendizaje. El carácter variado de estos dispositivos suponen: procesos de imitación, de imposición, de experimentación, de incorporación, de señalización, de indicación, de reflexión, etc.; y pueden hallarse imbricados tanto desde la propia experiencia, como desde fuentes externas. En muchas sociedades estos procesos de enseñanza y aprendizaje se articulan con instituciones especializadas en la transmisión cultural, y en los procesos de enseñanza que esta puede requerir.

El sucederse de las generaciones, con sus consecuencias socio-biológicas, implica la educación, la socialización y la enculturación. En nuestra unidad socio-cultural las instituciones educativas tienen un papel fundamental en esa transmisión, y la misma se realiza desde las generaciones mayores hacia las menores. Es importante tener en cuenta que las escuelas son solo una de las formas, a través de las cuales se realiza la transmisión. De esta forma, personas de determinada edad, incorporados a las escuelas, se transforman en estudiantes y alumnos.

Como todos los conceptos nucleares o fundantes de las ciencias sociales, el concepto de educación, presenta el problema de tener no una, sino varias definiciones. Una de las cuestiones que en los últimos tiempos ha tendido a problematizar la concreción de definiciones, es la incorporación de variables temporales y espaciales, inter e intra-culturales a lo que puede considerarse como educación. Si la educación es, algo que ocurre en todas las sociedades, en algunos momentos históricos, a alguna edad o solo lo que ocurre en una escuela, son cuestiones problemáticas. Uno podría preguntarse, si educación es: un padre aconsejando a su hijo, o todo lo que ocurre en un aula (las respuestas a estas dos afirmaciones no serían iguales).

Los científicos de la educación, ante la dificultad definitoria y la obviedad generalista, han tendido a utilizar un concepto cercano al aspecto político-legal o institucional (añadiendo el adjetivo de formal). De este modo, una persona mirando la TV., puede ser un fenómeno educativo; pero la educación formal, es aquella que ocurre (o debería ocurrir: ¿ley o currícula o realidad?) en escuelas y aulas, y que está a cargo de actores llamados docentes y alumnos en relación, y entre los cuales se supone que hay un diferencial de conocimiento. Las definiciones operatorias (como la de arriba) no deben ocultar aquello que dan como supuesto o fijo. Han sido los propios educadores en ponerlo de manifiesto: no solo hay educación fuera de las escuelas y aulas, sino que la existencia de docentes y alumnos en relación no asegura la relación educativa; por otra parte, no todo intercambio de información-conocimiento es educativo. Lo que significa que las relaciones entre docentes y alumnos y lo que sucede en el aula-clase, reconoce, además, otros factores condicionantes.

La comprensión de estas problemáticas y de los condicionantes educativos han creado especializaciones en las ciencias de la educación, como por ejemplo: la comprensión de la cuestión del aprendizaje, de la pedagogía y la didáctica y las teorías de la enseñanza, las

teorizaciones sobre la adolescencia, la cuestión de la formación de profesores, etc.. Todas estas especializaciones tienen en común tratar la cuestión de la educación desde el aula-clase, esto es, desde el lugar en que se concreta el hecho educativo. Sin embargo, el hecho educativo y el aula-clase, son también resultado de otra serie de factores. Entre estos podemos mencionar: los presupuestos educativos, los currículums discursivos oficiales, los diversos funcionamientos organizacionales, tanto auxiliares como directivos, las relaciones de las escuelas con las comunidades escolares, etc.. Estos últimos también son objeto de especializaciones, como por ejemplo: el estudio de las políticas educacionales, economía y educación, estadística educacional, sociología de la educación, gestión escolar e institucional, historia de la educación, etc..

La educación es una relación y proceso social que involucra en su desarrollo y existencia un importante número de factores, y esto es especialmente cierto en lo referente a la educación formal en nuestras sociedades (urbanizadas, industrializadas-mercantilizadas, etc). Son precisamente, aquellas especializaciones las que intentan dar cuenta de esta complejidad. Nuestro trabajo se concentrará menos en los factores relativos al aula-clase, y dará más importancia a los factores contextuales, como por ejemplo: las políticas públicas educativas, las asociaciones de interés educativas, los sentidos y valoraciones socio-culturales, las escuelas como organizaciones. Esta perspectiva se orientará a la descripción de la educación media, de sus cambios y a la distinción de sus variantes pública y privada.

Si la concreción del hecho educativo formal reconoce esa compleja red de condicionantes, a la vez, y por medio de la capacidad legislativa y política del aparato estatal se ha llegado a precisar ciertas diferenciaciones educativas generales. Entre estas debemos mencionar la división en los tres ciclos: primario, secundario y terciario (incluyendo el universitario). Diferenciación, que aunque tenga como fundamento la dinámica interna de la graduación del ciclo anterior, incluye claramente en su constitución factores etarios y socio-económicos (como se verá más adelante).

El estado Argentino ha dotado de juricidad a esta relación y proceso, y, a su manera (sic), lo ha re-creado, ordenado, organizado y coordinado. Históricamente estas actividades aparecen regladas en la misma Constitución, en tanto derecho de enseñanza, y políticamente aplicadas con leyes como la 1420-82, de enseñanza primaria, gratuita, obligatoria y universal. La enseñanza media, próximo eslabón del sistema educativo, es el tema de nuestro trabajo.

Al contrario de la educación primaria este nivel es optativo, y supone la incorporación por 5 años de estudiantes cuya edad aproximada es entre los 13-18, y aunque formalmente todos pueden acceder a él, empíricamente el ingreso está socio-económicamente condicionado. Los porcentajes de escolaridad y terminación son muy inferiores a los de la enseñanza primaria. Históricamente, es tan antigua como esta última, pero nunca tuvo (en forma integral y unificada) un ordenamiento legal, y como tal su desarrollo adoptó rasgos propios de las distintas administraciones que lo gestionaban. De la misma forma su funcionalidad socio-cultural nunca fue muy clara; además de las variaciones administrativas, su carácter de terminal o intermedio en las diferentes modalidades, permitió considerarla a veces como un obstáculo y a veces como un ideal.

Como en los otros niveles del sistema de educación formal, el estado nacional principalmente (y los provinciales y los municipales, la relación ha cambiado en los últimos años debido a la transferencia) han sido un importante actor y protagonista (históricamente y hoy) de la educación media. A la vez existe un importante sector educativo que tiene carácter más o menos privado (varía en relación a la injerencia estatal). Teniendo en cuenta lo dicho en el párrafo de arriba, la educación media formal es el producto de un número de factores condicionantes, tanto la educación media pública como la privada poseen elementos comunes y diferenciadores.

Para comprender a la educación media formal tendremos que reconocer su historia, el accionar político del estado (a través de sus políticas públicas), las prácticas de los conjuntos y grupos sociales que se relacionan con ella (adolescentes, familias, organizaciones), tendremos que hacernos una idea de lo que ocurre al interior de la escuela y del aula. Al mismo tiempo, la revisión de todos estos elementos debería ayudarnos a entender más precisamente en que se diferencian la educación y las escuelas medias privadas-públicas (si es que realmente lo hacen). Finalmente deberíamos ser capaces de discutir las relevancias que tales diferencias poseen en relación a la educación, y en relación a los cambios más generales del sistema socio-cultural.

Las escuelas son el ámbito donde la educación formal se concreta, específicamente en el ámbito que llamamos el aula-clase. Muchos de los eventos que suceden en el aula-clase están condicionados por factores externos a la misma, además esos condicionamientos tienen fuentes diversas y distintas mediaciones. Algunos factores condicionantes son comunes para todas las escuelas, por ejemplo, los currículums discursivos oficiales; otros en cambio, son factores que se hallan asociados a cierto tipo de escuelas, por ejemplo, los aranceles. Esto nos está mostrando la posibilidad de encontrar algún grado de variación inter-escolar. Entonces, además de analizar los factores condicionantes de las relaciones y procesos de enseñanza y aprendizaje, nos interesa comprender, de que forma esos condicionantes inciden en la diferenciación escolar pública y privada.

Esta visión sincrónica sobre la variedad inter-escolar debe ser acompañada de una perspectiva diacrónica que nos muestre como se construyó tal variedad. Sospechamos que esta variedad está en parte relacionada con el carácter público o privado de la escuela, y que esa correlación es relevante, es decir, explica su diferenciación. Pero además, la escuela pública y privada, no son simples resultados de factores condicionantes desencadenantes, sino que ellas mismas (unas con más suerte que otras) se constituyen en fuente de variación y diferenciación y retroalimentan los condicionamientos. De esta forma sugerimos las siguientes preguntas:

- ¿cuales son las diferencias y similitudes entre las escuelas?
- ¿en qué sentido se han modificado las similitudes y las diferencias entre las escuelas en las últimas décadas?
- ¿en qué forma se relacionan tales diferencias con el hecho de ser públicas y privadas?

2.3. Estado y Sociedad.

2.3.1. Aparato Estatal.

En la medida que la educación media es producto, entre otras cosas, de las políticas públicas, debemos referir nuestro tema a lo que tradicionalmente se llama las relaciones estado-sociedad. No solo utilizaremos algunos desarrollos teóricos del estudio de las mismas, sino que procuraremos puntualizar algunas problemáticas que tal desarrollo incluye. Arribaremos, para ello, a un concepto mediador: las políticas públicas. Para ello comenzaremos con algunas aclaraciones generales.

En primer lugar, sólo recientemente los autores han comenzado a profundizar el estudio de las relaciones empíricas entre el aparato estatal y los conjuntos sociales, realizando estudios que unieran las orientaciones políticas estatales con la vida cotidiana de las personas. En segundo lugar, es también reciente la tendencia a frenar la desmesurada sustantivización y dicotomización conceptual que supone -estado y sociedad-. En tercer lugar, estas puntualizaciones nos parecen más que pertinentes para el estudio del aparato estatal Argentino, entidad que está fuertemente marcada por lo histórico, por su alta exposición al cambio; correlato de una sociedad civil dinámica, y de conjuntos sociales en continua acción y reacción (Osziak mimeo, ver nota 3).

Hay, desgraciadamente, pocas descripciones y análisis de la historia del aparato estatal Argentino (siglo XX), y correlativamente, hay pocos acuerdos en lo que concierne a su carácter. Sin embargo, si bien los estudios han sido escasos, su existencia es una rica fuente de conceptualizaciones (aún opuestas) sobre la teoría general del estado. A nuestro juicio, las clásicas y dicotómicas posiciones sobre el aparato estatal:

- el estado como instrumento de los grupos dominantes,
- el estado como articulador de intereses contrapuestos;

e incluso las distinciones más ambiciosas que colocan a la anterior dicotomía en el marco de una entidad única considerada desde las dos perspectivas de función y forma, pueden pensarse y aplicarse a diferentes momentos de la historia estatal Argentina (1).

El aparato estatal Argentino, tanto en su aspecto estructural (sus componentes), como en el funcional (sus acciones), no ha sido, en los últimos 50 años, una macro-organización unívoca, homogénea, transparente, ni simple. Por el contrario, y en consonancia con las distintas conceptualizaciones, una de sus características ha sido la variabilidad, ocasionada no solo por la dinámica del sistema socio-cultural que lo enmarca, sino además, por unos conjuntos sociales dotados de un acentuado dinamismo, hacia, en y desde el aparato y el gobierno (incluido en ello las sucesivas ocupaciones de la administración). La ecuación sociedad-estado, en el último medio siglo (y en esto los analistas están de acuerdo), fue de una intensa interrelación, y de un estrecho condicionamiento mutuo (Cavarozzi 83, Isuani-Tenti 89, O'Donnell 76)(2).

Los modelos explicativos del aparato estatal que acentúan su sustantividad y lo oponen a los conjuntos sociales terminan apelando a razonamientos mecánicos, que resuelven la relación en términos de

fuerzas. Modelos explicativos funcionales y sistémicos, que ayuden a marcar las interconexiones y las retroalimentaciones permitirían captar una dinámica socio-estatal, a nuestro juicio, más válida, especialmente para el caso Argentino, y particularmente a partir de los setentas.

Habiendo introducido la temática de la relación estado-sociedad, y menos abstractamente, de la dinámica particular aparato estatal-conjuntos sociales, nos concentraremos en la primera entidad. Hemos mencionado la importancia de los cambios y las variaciones del aparato estatal debidos en parte a la inestabilidad del sistema político y su correlato, los sucesivos cambios político-administrativos. Indicadores, a la vez, de la compleja trama de relaciones sociales en la que el aparato estatal se incrusta: la de los diversos, contrapuestos y cambiantes grupos de poder e interés.

2.3.2. Políticas Públicas.

Los analistas del estado Argentino han tendido a concentrarse fundamentalmente en dos áreas: uno, el estudio del aparato en su relación con los grupos de poder e interés (O'Donnell 76); y otro, el análisis de las direccionalidades y los resultados del aparato político-administrativo: las políticas públicas (Isuani-Tenti 89)(3). Otros aspectos relacionados, como las formas del ejercicio de la autoridad y el poder, la toma de decisiones, los conflictos y quiebres al interior del aparato, los procesos de trabajo, la priorización y desjerarquización de las áreas y actividades, los cambios, las relaciones entre la administración pública y diversos aspectos (regímenes, ideologías, capacidades, consensos, etc.), etc.; aún permanecen oscuros (exceptuando casos como Verbitsky)(4).

En términos generales nuestro trabajo también se detiene en el análisis de las políticas públicas, esto es un aspecto de la actividad del aparato estatal, aquel de sus propuestas y aplicación de medidas gubernamentales, que tienen consecuencias para el sistema socio-cultural. Sin embargo, como quedó dicho más arriba en relación a la sustantivización, las políticas públicas como intencionalidades políticas de la administración pública, contienen desde su origen, y claramente en su concreción, influencias y condicionamientos de los conjuntos sociales. Esto lleva a entender a las mismas, a la vez que como resultados, como articulaciones entre el aparato estatal y la sociedad.

Nos parece importante, desde aquí, intentar diferenciar estos dos posibles abordajes metodológicos del análisis de las políticas públicas; un abordaje intenta descifrar a partir de las políticas públicas las intenciones y los caracteres del gobierno y de la administración pública. El segundo tipo de abordaje, pretende relacionar a las políticas públicas, como función estatal, con el sistema socio-cultural en su conjunto. Esto implica un marco conceptual que diferencie claramente: las intenciones políticas de determinanda gestión gubernamental (que pueden ser más o menos explícitas), de los productos funcionales que tales gestiones generan en el sistema socio-cultural, en general a largo plazo.

Para resumir nuestra argumentación hasta aquí, formularemos una serie de preguntas que representan parte de la red conceptual de nuestra temática (en referencia a la educación media):

- ¿cuál es el grado o nivel de condicionamiento o determinación que posee el aparato estatal hacia la educación media?,
- ¿de qué forma las políticas públicas (en los últimos 40 años)(5) moldearon, intencional y funcionalmente, al subsistema medio?
- ¿en qué medida es posible diferenciar y precisar el papel articulador-direccionador de las políticas públicas mencionadas (hacia la educación media), en relación a los conjuntos sociales?

2.4. Sociedad: Grupos y Conjuntos Sociales (valores, sentidos y prácticas).

Si la tendencia a la sustantivización de los elementos de la relación estado-sociedad ha sido fuerte, aún más lo ha sido la tentación de ubicar a la "sociedad" como variable fija, no cambiante, receptora, objeto de toda acción estatal, homogénea, etc., esto es, a no problematizarla, a no analizarla en relación al aparato estatal y las políticas públicas. Al menos desde la perspectiva del subsistema medio "la sociedad", tiene pertinencias que deben ser precisadas. En ella se ubican actores del subsistema, y en ella, se elaboran, cambian, reproducen valores, sentidos y prácticas de la educación media. Por lo tanto, para entender esta última, debemos puntualizar algunos aspectos de aquella. Utilizaremos en nuestro trabajo dos conceptualizaciones, una que refiere a los grupos sociales (más o menos definibles), y otra que refiere a los conjuntos sociales (concepto más cercano al de categoría social). De ellos nos interesará puntualizar, no solo sus prácticas hacia el subsistema, sino también los sentidos y valores principales que portan, con la suposición que estos y aquellos se condicionan.

¿Hay forma de conocer lo que cree, considera y siente una "sociedad" sobre determinada cuestión?, ¿cuántas encuestas, censos, entrevistas, historias de vida, observaciones, registros, etc., harán falta para conocer sus sentidos y valoraciones? Tanto la antropología socio-cultural, y más recientemente la sociología de la cultura, intentan descifrar esa problemática, ya no solamente al nivel de los contenidos, sino al nivel de una metodología medianamente aceptable que permita conocerlos. Con esto, no queremos justificar la poca confiabilidad que sabemos tienen nuestros comentarios al respecto, sino enmarcar con precisión su condición provisional, y aproximativa. Definiremos a continuación lo que entendemos por las "valoraciones, sentidos y prácticas", y por conjuntos y grupos sociales (6).

Las valoraciones y sentidos refieren primariamente, tanto a la conceptualización durkheimiana de representación colectiva (y a sus más variados derivados, reconocidos o no), como a las conceptualizaciones de "cultura" de las tradicionales corrientes antro-po-culturalistas de Estados Unidos (incluidas sus discusiones, confusiones, contradicciones, reformulaciones, etc.); menos directamente, se relacionan con ciertos desarrollos de la psicología de la personalidad y los estudios sobre semántica social. Aunque tales objetos de investigación contienen una potencialidad extraordinaria (hipotéticamente) en la explicación socio-cultural, son muy difíciles de relevar consistentemente. Exceptuando a algunos literatos, y a algunos brillantes analistas socio-culturales (con intenso trabajo de campo), estos análisis (culturales) han resultado más en "autobiografías" (sic), que en la demostración de los contenidos que las personas y los grupos: comparten, utilizan (practican), transforman, reproducen, discuten, etc. colectivamente, y que por esto puedan ser generalizados. Incluimos el concepto de práctica como concreción posible de tales sentidos y valoraciones (7).

¿Quiénes son los conjuntos sociales? Utilizamos este concepto (8) para caracterizar a un conjunto de personas que comparte un contenido cultural, que posee significatividad, pero cuyos valoraciones y sentidos, son heterogéneos. El concepto de conjunto social se halla a mitad de camino entre las categorías sociales (conceptos construidos por el observador) y los grupos sociales. Comparten un aspecto categorial (por ejemplo, padres de alumnos), y un aspecto grupal (tienen ciertos intereses hacia la cuestión de la educación media), comparten cierta característica que los agrupa, sobre la cual sostienen diversas y hasta encontradas posiciones. Los conjuntos sociales están fragmentados, y pueden ser considerados como cuasi grupos.

Necesitaremos además del concepto de grupo social, más concreto y observable que el anterior, refiere a grupos de personas organizadas de cierta manera y orientadas intencional y funcionalmente hacia ciertos fines. Desde esta definición el propio estado, los organismos, son grupos-organizaciones-instituciones sociales, sin embargo, aquel será abordado desde la perspectiva de coordinador de políticas públicas. Por grupos sociales entenderemos a los grupos de interés cuyos sentidos, valoraciones y prácticas condicionan (al menos lo intenten) diferentes aspectos de la educación media, y que además pudieron haber sido, o fueron, posibles objetos de esta actividad des-estatizadora y privatista del aparato estatal.

Como parte de nuestro afán por evitar la sustantivización del estado y separarlo de la sociedad que lo enmarca, y para priorizar el matiz articulador de toda política pública, haremos uso del concepto de participación, como forma de involucramiento que poseen los grupos y conjuntos sociales para producir, transformar, reproducir, defender, etc. sus realidades diversas. Expresamos nuestro interés conceptual en las siguientes preguntas:

- ¿en qué formas específicas la "sociedad" (grupos y conjuntos sociales) participa y condiciona el ámbito de la educación media?,
- ¿porqué y cómo cambian las prácticas, las valoraciones y los sentidos de la sociedad hacia el subsistema medio?

2.5. La Argentina Reciente.

Aún reconociendo los aportes sintéticos de la sociología política, son reducidos los trabajos que intentan montar un modelo explicativo de la Argentina contemporánea, pos-50 (9). Además las interpretaciones varían fuertemente en relación a los sentidos otorgados al peronismo, tanto como fenómeno socio-histórico, como fenómeno político, o cómo objeto de polémica. Del mismo modo la caracterización y comprensión del período varía de acuerdo al momento del análisis, no solo por motivos de moda teórica, acumulación cognoscitiva, sino también de acuerdo a los parámetros temporales elegidos. Nuestra interpretación conjugará algunos elementos económicos, sociales y políticos, dando mayor relevancia explicativa a: la ocupación del aparato estatal, y los quiebres de los intentos hegemónicos socio-culturales.

El período del 45 al 55 se caracteriza: por la culminación de un proceso de fortalecimiento y agrandamiento del aparato estatal; la inclusión y articulación cultural de importantes grupos sociales subalternos hasta entonces marginados de los procesos políticos; el impulso estatal a un modelo económico basado en la industria; la construcción de una nueva identidad política cultural. La Argentina que emerge en los 50 tiene como elemento particular, de fuerte

condicionamiento histórico, un aparato estatal al que necesitaremos conceptualizar para alcanzar una explicación creíble de los últimos 40 años en nuestro país.

Hemos dicho más arriba que el estado Argentino se presta como referente empírico para analizar las opuestas y extremas teorías sobre el aparato estatal. De este modo se puede afirmar el carácter clasista (elitista y oligárquico) del estado del siglo XIX. El estado de la primera mitad del siglo XX está en continua expansión y transformación, si bien persiste su carácter instrumental, comienzan a aparecer variaciones de utilización, como expresión de intereses contrapuestos.

El estado que irrumpe en la segunda mitad del siglo XX es difícil de precisar, citemos los que consideramos sus rasgos principales. En primer lugar, ha alcanzado un grado de complejidad considerable, denotando un carácter intervencionista en lo económico como en lo social, tanto que en él se expresa habitualmente, el parecido con los estados de bienestar clásicos. En segundo lugar, ese crecimiento cuantitativo y cualitativo se "basa" en la incrustación y el involucramiento "mutuo" con la sociedad civil (¿de qué otra forma medir la complejidad?, sino por su interconexión y ocupación). En tercer lugar, este aparato estatal será el ámbito en y por el que se manifiesten, coyunturalmente, la lucha por el poder político, vital para el peronismo; estructuralmente, la lucha por la dominación política y económica. En cuarto lugar, esa situación de cuasi-guerra civil se incorpora al aparato estatal, recreando, una mayor complejidad conflictiva.

¿Porqué necesitamos de esta caracterización?, por los sucesos históricos que se desplegarán en el futuro próximo (pos 60 s). Para muchos grupos sociales el estado aparece, no solo como necesario, sino vital; para otros en cambio, por principio y más por interés, como potencial enemigo, para controlar o destruir. El aparato ha dejado de ser instrumento para convertirse en un objeto en disputa, y los conjuntos sociales, los actores que luchan por él. En el corto plazo, la perspectiva de los balanceos, alianzas y empates (Cavarozzi 83, O'Donnell 76 y Fortantiero 87) puede sostenerse; en el largo plazo, las explicaciones que hacen pie en la variable del poder económico nos parecen más realistas (Sabato 88, Aspiazú y otros 88 y 89). Aún más, la disputa por el aparato y su poder político, lleva a su desgaste como instrumento, y a la derrota a los conjuntos para quienes es esencial (los grupos que no tienen el poder económico).

Teóricamente este estado que discurre entre los 50 s y los 70 s, y prolongaciones, es un aparato que se asemeja a los del primer mundo. Son estados interventores y complejos, que dirigen políticamente a las unidades socio-culturales que los incluye. ¿En qué se diferencia el estado Argentino?, los del primer mundo son estados fuertes (por lo general) que surgen de pactos explícitos o implícitos (sesiones electorales) con la sociedad civil, en general democráticos. Por el contrario, los estados latinoamericanos, y el Argentino en particular, son poderosos como concreción de y como instrumento de, poder político, al que expresan, pero otros poderes, los transectan, utilizan y condicionan.

¿Cuales son esos poderes que transectan, utilizan y condicionan al estado? En primer lugar, grupos de poder económico, alejados ya de una simplificada imagen de oligarquía, enmarcados por una economía mundial que se aleja de las crisis de guerra y que se internacionaliza. Son empresas extranjeras, y grupos nacionales de actividades diferenciadas sensibles a la política económica intervencionista estatal (sea a su

favor o en contra) (Aspiazu-Basualdo-Khavisse 88, O'Donnell 76 y 81, Sabato 88, Schvarzer 86). En segundo lugar, grupos militares, asociados o no a grupos económicos, y relacionados con diversos sectores sociales y políticos; se reconocen como actores salvíficos, y se apoyan en una fuerte tradición intervencionista (O'Donnell 76, Fontana mimeo). En tercer lugar, grupos de trabajadores sindicalizados o no, organizados y movilizadas desde la estructura peronista (O'Donnell 76). A nuestro juicio, estos son los grupos de interés y poder más representativos, que además, tenían en común un fuerte vínculo de dependencia con el aparato estatal. Aunque como quedó dicho más arriba, esta dependencia hace que su suerte esté íntimamente relacionada con la suerte del mismo. Estos grupos no son internamente homogéneos, incluyen heterogeneidades ideológicas, que han sido configuradas a través de los sucesivos regímenes, políticas y momentos: dictaduras-semidemocracias-democracias, liberales conservadores-liberales desarrollistas-liberales a secas, industrialistas-ruralistas, librecambistas-proteccionistas, peronistas-antiperonistas, participacionistas-antiparticipacionistas, militaristas-civilistas, etc..

Los primeros años de la década del 70 evidenciarán la exacerbación de la violencia por la imposición de tales intereses. Las primeras elecciones democráticas (de presidente), la movilización social, la vuelta del peronismo, conformado también en varias fracciones contrapuestas, marcan el punto más cercano de las relaciones entre el aparato estatal y los conjuntos sociales.

La breve administración peronista se caracteriza por una orientación inicial hacia las necesidades sociales-populares. La política económica inicial se dirigirá a imitar a la del peronismo del 45, lo que en el contexto Argentino del 70, resultó en un fracaso rotundo, y en la profundización de la inestabilidad económica. La crisis se transforma en integral (política, económica, estatal, social, etc.) y generalizada. El próximo gobierno golpista-totalitario, dirige sus esfuerzos a reprimir a los conjuntos sociales y a restituir el orden conservador social. Sin embargo, al papel ordenador y organizador de la sociedad por parte del estado (aspecto constituyente de la visión salvífica militarista), se le opondrán, relativamente, los esfuerzos de un equipo y una política económica de corte neo-conservadora-liberal, contradictoriamente anti-estatista (10).

El fracaso de la dictadura militar debe ser leído en relación a sus pretensiones hegemónicas, no en relación a las transformaciones estructurales que creó, o que permitió. El país que emergió de la década del 80, no era linealmente el de los 70, y solo un cambio de estructuras pudo lograrlo, y para ello el accionar (consciente o no) de la gestión pública fue fundamental. Como toda estructura nueva, reconocía elementos anteriores, y elementos aún no definidos, pero que irían encontrando su lugar e identidad más allá, incluso, de las intencionalidades políticas de los gobiernos posteriores.

El logro político y social que significó la caída militar y la instalación democrática, no fue acompañada por logros socio-económicos. El agravamiento y la profundización de la crisis económica, sepultó la primera gestión, y dio lugar a que la segunda reacomodara las alianzas que la harían perdurar. El hoy explícito conservadurismo popular del menemismo se postula como receta salvadora, y como único posible futuro; mientras, los científicos sociales, se preguntan sobre las difíciles relaciones entre economía y democracia, y otros, sobre el significado de lo político (11).

2.6. Neo-conservadorismo.

Mencionábamos en el primer párrafo las dificultades que se presentan al sustantivizar desmedidamente la figura del estado y de las políticas públicas, en referencia a la dicotomización de estos con el objeto sociedad y conjuntos sociales. Los analistas del aparato estatal han fluctuado de entenderlo como un simple resultado-reflejo, a comprenderlo como un determinante-condicionante de las unidades socio-culturales. Ambas posiciones, y los intermedios que suponen, tienen referencias empíricas que los avalan. De este modo se encuentra una amplia gama de tipologías estatales según estos criterios. El criterio que más claramente expresa la discusión anterior (la explicación del estado en función societal) ha sido el grado-orientación de su intervención; así se ha clasificado a los estados de pos-guerra del primer mundo como estados de bienestar, caracterizados por su: complejidad (debido a los variados ámbitos de intervención), intervención (capaces de condicionar situaciones socio-culturales), ordenación (eficaz mantenedor del orden). Es un debate no concluido hasta qué punto tales tipos de estados existieron en el tercer mundo, y específicamente en la Argentina (aunque nosotros lo suponemos).

Sin embargo, no es lo que nos interesa el estado de bienestar, sino lo que supuestamente representaría su barrera o quiebre. Por lo general se relaciona tal quiebre con la aparición de un fuerte movimiento ideológico neo-conservador, fuertemente anti-estatista (Galbraith 81, Lechner 82, Apple 82 y 89, Gentili 94 (12)). Como hemos visto en nuestro párrafo sobre la historia Argentina reciente, esta ideología se hizo hegemónica en un proceso más complejo que el de su mera re-aparición como horizonte político. En relación al estado, no es aún posible decidir cuando detiene su expansión y comienza su achicamiento; es posible que la década del 60 instaurara las primeras señales, pero es indudable que a mediados de la década del 70 el proceso se realizó desde el aparato, y con una clara intencionalidad. Las distintas gestiones dictatoriales (menos la primera, de Hoz), como la administración radical, tuvieron marchas y contramarchas, principismos, oposiciones y contradicciones; el menemismo será probablemente recordado como el más profundo implementador de la des-estatización y la privatización.

Menos conocidas son las prácticas y los valores que los conjuntos asumieron en relación al neo-conservadorismo. Conceptos como privatización, anti-estatismo, individualismo, rompimiento de solidaridades sociales, desestructuración y re-significación de los colectivos sociales, los 60 s revolucionarios, mecanismos de mercado, mercantilización, son utilizados frecuentemente para mostrar que el neo-conservadorismo no fue únicamente, en nuestro país, una moda política y/o una dirección de la política pública asociada a cierto grupo político en el poder (tipo Thatcherismo, Reaganismo). A nuestro juicio, lo hemos dicho, el neo-conservadorismo estructura (hegemoniza, en tanto horizonte cultural de proyección) las unidades socio-culturales del cono sur, a partir de un hegemonismo que no llegó a tener en otras partes del mundo, y que aquí se desarrolló debido a un contexto muy particular. Altos componentes de historias políticas quebradas e inestables, recurrentes y cada vez más profundas crisis económicas, marco social y cultural complejo y movilizad, desencantos democráticos, todo ello contribuyó a hacer de esta ideología el marco cultural desde la que se interpretó la situación y se la intentó resolver.

El neo-conservadorismo en general, puede ser descompuesto en tres aspectos que dan cuenta de su proyección ideológica: el individuo, el

mercado y el efficientismo etnocentrista. El reaccionarismo conservador Argentino debe entenderse en contraposición a los movimientos socio-políticos denominados populares; y analizarse antes que como partido, como grupo de interés y de presión, no siempre homogéneo. El neoconservadorismo plasmado en nuestro país no es anti-liberal, por ello puede reivindicar la figura del individuo (revalorizado en 1983), promover la desestatización, a favor del funcionamiento de mercados distribuidores de derechos y deberes, y postular que esa asignación es eficiente, en tanto conveniente.

2.6.1. Privatización y Des-estatización: el caso de la educación-escuela media.

¿Cuales son los contenidos concretos de la política pública neo-conservadora? En nuestro país el programa neo-conservador tendió, en la encrucijada de la crisis económica recurrente, a reforzar e implantar la lógica social de los mercados junto al achicamiento del estado. Este programa se aplicó por medio de dos mecanismos, por una parte: la desestatización, esto es, que los privados tengan posibilidad de actuar de forma "libre" en sectores que antes estaban reservados al accionar del aparato estatal o simplemente vedados al accionar privado; y por otra parte, lo que llamamos privatización, que es una transferencia de bienes y servicios, que pasan de ser propiedad-administración estatal a privados. Ambas acciones comparten el hecho que son políticas públicas intencionales de una gestión; y sus resultados son discernibles en términos de modificaciones y transformaciones; su análisis permite extraer conclusiones sobre quién las emite como políticas, y su aplicación nos informa sobre la articulación que suponen con los conjuntos sociales.

Desde nuestras hipótesis originales, parecía sencillo paralelizar lo que ocurría con las empresas públicas con la educación media. Esto es, buscábamos analizar como el aparato estatal "privatizaba y desestatizaba" la educación. La bibliografía que analizaba a la educación media durante la dictadura militar sugería muy claramente que ello ocurría (ver Bibliografía Comentada en el Apéndice). Muy pronto, sin embargo, comenzó a quedar claro, que el indicador no se presentaría tan clara y espontáneamente (si es que se presentaría).

De esta forma surgían tres posibilidades, o la privatización y la desestatización en la educación media era un mito, o los datos recolectados no alcanzaban a orientar la afirmación, o, y esta fue nuestra opción, la privatización y desestatización son algo más complejo de lo que los ejemplos de las empresas públicas mostraban. De esta opción participó nuestra obsesión por mantener la "intuición" privatista y desestatizadora, y por hallar nuevos sentidos a la ya tradicional metáfora "transferencial". En el ámbito de la educación media no aparecían escuelas públicas entregadas a gestiones privadas.

Nuestra conceptualización de la privatización-desestatización supone tres dimensiones:

- como proceso modificadorio, esto es, un proceso de cambio
- como fenómeno relacional-estructural en y entre un conjunto
- como decisión política que afecta situaciones culturales.

Como proceso de cambio involucra las siguientes variables: condiciones iniciales, condiciones finales, causalidades y consecuencias. En su

dimensión relacional-estructural incluye: entidades participantes y actores, flujos de relación, interconexiones-interrelaciones-retroalimentaciones. La tercera dimensión es una combinación empírica de las anteriores en la medida que articula un cambio político dirigido en un campo socio-cultural. A partir de esta conceptualización, y teniendo en cuenta los límites entre lo público y lo privado es posible asignar cualidades indicadoras de privatizaciones y desestatizaciones, no solo a trasposos de cosas y permisos del aparato estatal a la sociedad civil, sino además a:

- conjuntos relacionados de decisiones, actitudes y productos de grupos públicos y privados
- cifras estadísticas
- flujos y estados financieros
- creencias y discursos
- valoraciones.

Son precisamente este tipo de elementos los que nos permitirán afirmar la existencia o no de sesgos neo-conservadores en la educación media.

Notas y referencias al Capítulo 2.

(1) Para el caso de nuestro país nos referimos a las interpretaciones de: Oszlak 84, O'Donnell 76 y 81, Nun-Portantiero 87, Sabato 88, etc; en cuanto a los analistas teóricos incluimos a: Miliband 70, Althusser 84, O'Connor 76, Habermas 75, Galbraith 81, etc..

(2) Ver parágrafo 2.3.

(3) Como ejemplo podríamos citar a O'Donnell 76 para la primer área, mientras que para la segunda mencionáramos a Tenti e Isuani 89; el trabajo sobre el espacio urbano de Oszlak nos parece una alternativa válida, en la medida que el trabajo empírico-conceptual prueba directamente la hipótesis.

(4) Tanto Robo para la Corona como Hacer la Corte son dos excelentes estudios de caso sobre la interioridad del aparato estatal, cuya falta de pertinencia teórica puede resolverse en la construcción editorial del autor domingo tras domingo.

(5) El universo temporal del trabajo se basa sobre los siguientes elementos: la disponibilidad informativa; la incorporación de la variable histórica-procesual como explicativa; la sustantividad particular del período histórico pos 60; la "relevancia real" del fenómeno.

(6) Ningún discurso que se pretenda medianamente científico puede teniendo en cuenta las dificultades metodológicas que le presenta un objeto, suponer por ello su relevancia, a nuestro juicio es más honesto reconocer su importancia pero explicitar la dificultad de su conocimiento.

(7) Sin querer explicitar una teoría de la cultura queremos insistir en la necesidad de no negar la especificidad de esta en los procesos y en las relaciones socio-culturales. Fenómenos como las creencias, los valores, también los intereses y el otorgamiento de sentidos y significados tienen capacidades condicionantes, no solo de las prácticas de las personas sino del devenir de las instituciones, de las naciones-estado, de los sistemas socio-culturales.

(8) El concepto de conjunto social ha sido tomado de Eduardo Menendez.

(9) Este parágrafo se basa en un trabajo nuestro anterior. No es casual que algunos de los autores que mencionábamos como teorizadores del estado Argentino sean también los interpretadores más usuales de la historia reciente (desde el peronismo en adelante) de nuestro país (lo que indicaría cierta tendencia a valorar la capacidad determinante del estado sobre la sociedad civil). De modo de no repetir la bibliografía de aquel trabajo citamos aquí a los autores que más hemos utilizado en nuestra interpretación: O'Donnell 76 y 81, Cavarozzi 83, Sabato 88, Schvarzer 86, Nun-Portantiero 87, Villareal 78, Aspiazu-Basualdo-Khavisse 88 y 89, etc.; el reciente trabajo de Romero 94 es una síntesis de estos mismos.

(10) Nuestra interpretación de la dictadura militar se basa en: Fontana mimeo y 85, Quiroga 85, Schvarzer 86, Jozami-Paz-Villareal 85, Canitrot 80, Oszlak 84, Basualdo-Khavisse-Aspiazu 88 y 89.

(11) El análisis del pos 83 y sus vaivenes, tanto reales como de los teóricos, tiene, para nosotros, a Verbitsky como punto focal.

(12) Nuestra interpretación del neoconservadorismo sigue en líneas muy generales los diagnósticos de: Galbraith 81, O'Connor 76, Fontana 85 y Lechner 82, también a Apple 82 y 89; además incorporamos en la última parte del trabajo a Gentili 94.

Capítulo 3. Marco Metodológico.

A los fines de facilitar la comprensión de la tarea de investigación presentamos en primer lugar, nuestros instrumentos de descripción del sistema-objeto en forma de modelos, de diferentes niveles, que contienen las variables e indicadores utilizados. En segundo lugar, presentamos las diversas actividades metodológicas posteriores para cumplimentar nuestros objetivos: Comparación y Diferenciación, Explicación y Reflexión. En tercer lugar, informamos sobre nuestra técnicas de recolección y recopilación. En cuarto lugar presentamos una breve síntesis de los capítulos centrales. Por último, incluimos en este capítulo la introducción al apéndice, en este (el apéndice) nuestro primer capítulo aborda algunos problemas metodológicos que preferimos incluir allí para no recargar el texto.

3.1. Descripción del Sistema.

(de acuerdo a nuestros objetivos y al marco conceptual presentado, hemos ordenado las macro-variables, las variables y los indicadores en cuatro grandes sectores: el sistema socio-cultural, las políticas públicas, los conjuntos y grupos sociales, y la escuela; se trata de una separación analítica, por lo que debe tenerse en cuenta la conectividad real de la de los indicadores)

Nivel I: macro-variables

SISTEMA SOCIO-CULTURAL

ESTADO

Aparato Estatal
Políticas Públicas
Administración

SOCIEDAD

Conjuntos y grupos sociales
Asociaciones de interés
Familias-Adolescentes

Educación-Media
Escuelas: pública-privada

Nivel II: variables e indicadores

A. para el análisis del sistema socio-cultural.

- marco histórico y socio-cultural (ver parágrafo 2.5.)
- aspectos sociales, económicos, políticos, culturales
- cambio socio-cultural

B. para el análisis de las políticas públicas hacia el sub-sistema medio.

cualitativas:

- aproximación al accionar estatal:
 - aparato estatal, régimen y gobierno.
 - aparato estatal e ideología
 - políticas públicas y cambios
 - políticas hacia el ámbito público y privado

- legislación:
 - aproximación histórica a la legislación del sector
 - especificidad de la legislación
 - tratamiento legislativo de los ámbitos público y privado
 - nueva ley de educación
- administración y dirección:
 - organismos responsables del sector
 - continuidad y coherencia de gestión
 - capacidad de dirección, coordinación y planificación
 - capacidad de producción, aplicación y modificación
 - auto-conocimiento y re-conocimiento

cuantitativas: (aunque las hemos incluido como variables e indicadores de política pública, no todas ellas lo son, ni única ni claramente; por ejemplo, la cantidad de estudiantes puede ser tanto reflejo de política como del accionar de los conjuntos sociales)

- evolución de indicadores I (aspectos estructurales y socio-económicos) (según privado-público y total, según régimen y quinquenal):
 - docentes
 - matrícula
 - establecimientos
 - población y estudios secundarios
 - grupos sociales y estudios secundarios
- indicadores II (aspectos económicos y financieros) (según privado-público y total, según régimen y quinquenal):
 - gasto público, social, educacional
 - presupuestos
 - gasto y costos públicos y privados

C. para el análisis de la relación entre los conjuntos y los grupos sociales y el sub-sistema medio

- actores no estatales de la educación media:
 - las familias
 - los adolescentes
 - los grupos y asociaciones privadas de interés
 - los académicos
- intereses y sentidos (valores y significados) en torno a la educación media:
 - según los actores
 - funciones sociales: objetivos explícitos y expectativas
 - los sentidos culturales de la educación media: ideologías
 - el debate: público-privado
 - valoraciones y mitos socio-culturales.

D. para el análisis de las escuelas medias

a continuación citamos un grupo de aspectos que constituirían las variables generales para la diferenciación de la pública y privada, cada una de ellas se descompondrá en una serie de indicadores más precisos y más relevantes a los efectos de nuestros objetivos:

escuela (infraestructura, dirección, gestión del personal, etc.)
 currículum (discurso y acción, actualización, objetivos, etc.)

docentes (capacitación, trabajo y remuneración, etc.)
alumnos (adolescentes, aprendizaje, etc.)
relaciones y procesos de enseñanza y aprendizaje, disciplina
calidad y valoraciones en torno a la educación media.

3.2. Comparación y Diferenciación Público-Privado.

Una vez construido el modelo descriptivo de la educación media, se procederá a comparar el ámbito público y privado, en primer lugar, en todos aquellos aspectos definidos por las variables e indicadores comunes (por ejemplo: las cifras de cantidad de docentes, o los organismos de dependencia, etc.), y en segundo lugar, en aquellos aspectos no comunes (por ejemplo: el cobro de aranceles, o el manejo del personal). El resultado de la citada comparación permitirá esbozar aquellos elementos que diferencian y asemejan a la educación media pública y privada (según tales variables e indicadores).

3.3. Explicación del Sistema.

No es sencillo metodologizar la explicación, ni tampoco es posible afirmar que ella comienza en algún momento, en realidad ya en los puntos anteriores cierto contenido explicativo se halla presente. Si bien nuestro trabajo se orienta fuertemente hacia la **descripción y comparación**, para luego **diferenciar**, nos interesa también **explicar el porqué de las diferenciaciones y semejanzas, y el proceso por el cuál se llega a ellas**. En este sentido, según nuestros objetivos intentaremos interpretar-explicar teniendo en cuenta las siguientes cuestiones:

- el proceso histórico reciente tanto de la unidad socio-cultural como del subsistema de educación media (condicionamientos históricos)
- la configuración del subsistema de la educación media, en tanto ámbito condicionado por diversos factores-variables (condicionamientos de la política pública, de los sentidos y acciones de la sociedad civil, de las propias escuelas)
- las propias diferencias y similitudes entre la educación media pública y privada (condicionamientos propios de las diferencias y semejanzas)
- las relaciones entre el ámbito de la educación media pública y privada y la unidad socio-cultural (bajo la suposición de la sistematicidad de los condicionamientos)
- todo ello teniendo en cuenta la necesidad de incorporar en el estudio de todo objeto socio-cultural las indeterminaciones que toda conceptualización contiene (la negación de las mismas hace de los estudios, discursos más sospechosos)(1).

3.4. Reflexión: ¿Des-estatización y Privatización?

Como hemos informado desde nuestros primeros capítulos la posibilidad de decidir si la educación media ha sido privatizada o desestatizada debió comenzar con una redefinición de lo que usualmente se interpreta por esos términos, y con un acercamiento más indirecto del que fuera imaginado. No obstante, la "superación" de la metáfora transferencista, y nuestro alejamiento de las visiones usuales de ambos procesos, nos han permitido acercarnos a visiones más abstractas y más acabadas del fenómeno. Estas lo conectan con la transformación de los

horizontes culturales, con las valoraciones diversas de los conjuntos sociales, con negociaciones y pujas entre grupos de interés y el aparato estatal, con las propias actividades de las escuelas. A la vez, esta complejización, se acompaña de una creciente indeterminación metodológica que reclama comprobaciones empíricas.

3.5. Técnicas de Recopilación y Recolección de la Información.

La principal técnica que utilizaremos será la lectura bibliográfica, repitiendo aquí lo dicho en cuanto a la falta de trabajos específicos (éditos) sobre educación media y mucho más aún, sobre la cuestión pública-privada. En el apéndice hemos incluido una aproximación al estado de la cuestión (Bibliografía Comentada), con algunos resúmenes de los aspectos y trabajos más significativos. También realizaremos la consulta de documentos oficiales, publicaciones de los organismos públicos y privados, etc..

Realizaremos un limitado trabajo de campo que consistirá en exploraciones institucionales tanto a organismos y asociaciones, escuelas como aulas. Como parte de tal exploración, y también en otros ámbitos, pero referido a actores del sistema (padres, adolescentes, alumnos, docentes, etc.) realizaremos preguntas informales.

Por último es preciso agregar que, más allá de lo ventajoso o desventajoso, el investigador ha trabajado y trabaja como profesor en diferentes escuelas medias (en general privadas, no subsidiadas por la SNEP.), y se encuentra trabajando en algunos proyectos de trabajo referidos a la escuela media (currícula, programas, adolescentes, etc.). Por lo que la experiencia personal ha sido tanto una fuente de información, como de sesgos no siempre controlados.

3.6. Plan de Trabajo.

A continuación presentamos una síntesis de las preguntas que hemos acumulado en este marco conceptual:

- ¿cambió realmente la Argentina?,
- ¿qué cambió?,
- ¿puede relacionarse tal cambio con el neoconservadorismo?

- ¿cambió la educación media?,
- ¿qué aspectos de la educación media se privatizaron?

- ¿cuales son las diferencias y similitudes entre las escuelas?
- ¿en qué sentido se han modificado las similitudes y las diferencias entre las escuelas en las últimas décadas?
- ¿en qué forma se relacionan tales diferencias con el hecho de ser públicas y privadas?

- ¿cuál es el grado o nivel de condicionamiento o determinación que posee el aparato estatal hacia la educación media?,
- ¿de qué forma las políticas públicas (en los últimos 40 años)(5) moldearon, intencional y funcionalmente, al subsistema medio?
- ¿en qué medida es posible diferenciar y precisar el papel articulador-direccionador de las políticas públicas mencionadas (hacia la educación media), en relación a los conjuntos sociales?

- ¿en qué formas específicas la "sociedad" (grupos y conjuntos sociales) participa y condiciona el ámbito de la educación media?,
- ¿porqué y cómo cambian las prácticas, las valoraciones y los sentidos de la sociedad hacia el subsistema medio?

La segunda parte del trabajo intenta aproximarse a las respuestas de estas preguntas. El próximo capítulo 4 analiza la macro-variable política pública en relación al subsistema de educación media, teniendo en cuenta su diferencia pública y privada. Intentaremos mostrar de qué forma esta macro-variable nos permite comprender el estado del subsistema actual.

El capítulo 5, con los inconvenientes metodológicos que mencionamos, busca relevar los sentidos y los valores que la sociedad civil (utilizamos este concepto en oposición a aparato estatal) otorga al subsistema. Mostraremos que algunas organizaciones y significados aparecen más estructurados que otros denotando intereses de grupos sociales particulares. Además discutiremos el espacio discursivo en torno al subsistema, y particularmente, lo referente a lo público y lo privado.

El capítulo 6 incursiona en las unidades escolares, a partir de considerar sus similitudes y diferencias se pretende mostrar en qué forma tales se correlacionan con el carácter público o privado de las unidades. Cada uno de los capítulos de esta segunda parte incluyen, además de las notas de referencias, un resumen, que anticipa la dirección de las conclusiones.

Por último la tercera parte se compone de un capítulo de conclusiones, otro sobre la bibliografía, y el Apéndice, cuyo contenido se explicita en el próximo párrafo.

3.7. Apéndice.

Introducción.

La función del apéndice es doble: por una parte es el lugar donde presentamos los materiales del trabajo de investigación. Estos datos, de acuerdo a nuestro párrafo metodológico son de dos tipos: los secundarios, que son la gran mayoría de los que utilizamos (especialmente en el tema histórico, legislativo, administrativo y estadístico), y los primarios, los que basados en los anteriores han sido re-elaborados o elaborados de forma diferente (especialmente nuestro ordenamiento de los materiales cuantificables, y nuestras interpretaciones de algunas fuentes). Así pues pensamos el apéndice como el vínculo metodológico entre las conceptualizaciones del cuerpo central con el material empírico tanto primario como secundario.

El capítulo primero remite al capítulo primero del cuerpo central del trabajo y con este capítulo sobre metodología; específicamente, a la transformación de las hipótesis originales en los objetivos posteriores. Explicamos aquí cómo ciertas dificultades metodológicas nos convencieron de re-orientar nuestras intenciones, hacia metas, menos ambiciosas, apresuradas y simplistas.

El segundo capítulo es una breve revisión bibliográfica de los materiales pertinentes al estudio de la educación media en referencia a

la distinción pública-privada. En este último caso, no hay más de cinco trabajos que centren su tema en tal cuestión. Este hecho ha sido la causa principal de el cambio pre-dicho. Mucha de la bibliografía de corte más "educacional" no ha sido condensada en razón de hallarse directamente en el texto.

El capítulo 3 ha sido realizado enteramente sobre fuentes editas, mayoritariamente secundarias. Sólo en los casos de las reformas de la gestión radical y la menemista hemos consultado fuentes primarias. El rasgo politicista de esta historia está dado por el uso del material a los fines de relevar la política pública hacia la educación media.

El cuarto capítulo está muy relacionado con el anterior, su construcción sin embargo es una mezcla de fuentes secundarias (LLach 90 y Bravo 85) con fuentes primarias (leyes). Los análisis de estas últimas aparecen más claramente aboradas en el cuerpo central del trabajo. La nueva ley de educación, sus aspectos pertinentes aparecen citados, pero su análisis no es parte central de nuestros objetivos.

El capítulo cinco, requiere probablemente una explicación más detenida, está íntegramente dedicado a material cuantitativo, sus límites y potencialidades se aclaran, particularmente en la Bibliografía Comentada (capítulo 2 del apéndice) y en general en el Capítulo 4 del cuerpo central. Está dividido en dos secciones, una para mostrar los datos base, con un primer ordenamiento visual, y otra para extraer conclusiones de tales cifras y ordenamientos. En el cuerpo central del trabajo utilizamos estas últimas elaboraciones, que han sido minuciosamente controladas.

El último capítulo del apéndice está dedicado a un tema que sobrevuela toda la investigación, la cuestión de la calidad. La importancia del tema, y por eso su inclusión (antes estaba en el cuerpo central) solo excede a la primitividad metodológica y a las dificultades de su medición. En este capítulo discutimos algunos aspectos que consideramos introductorios a la temática.

(1) Sin dejar de lado cierto eclecticismo fundamental, que se apoya en la doctrina holista de la antropología, nos inclinamos más por una visión funcionalista, antes que histórica, o si se quiere sistémica antes que causal. Este eclecticismo, que también se expresa en el sesgo funcionalista y sistémico, significa reconocer que, tanto los cortes analíticos y priorizaciones explicativas usuales entre política-economía-sociedad-cultura, como las dicotómicas orientaciones explicativas clásicas de las ciencias sociales, entre sociedad y estado, individuo y grupo, estructura e intenciones, economía y no-economía, no serán resueltos teóricamente. Entonces, lejos de esconder las dificultades teórico-explicativas que enfrentaremos, las hacemos presentes desde el comienzo, aclarando, que nuestra aproximación las tendrá en cuenta.

Capítulo 4. Política Pública y Educación Media.

El siguiente capítulo intenta precisar el papel del aparato estatal en la configuración de la educación media en la segunda mitad del siglo XX. Para ello hemos utilizado tres tipos de materiales o datos básicos: históricos, legislación y estadísticos. Estos datos, sus fuentes y nuestra primera aproximación básica están incorporadas al apéndice en forma detallada. En este capítulo aparecen condensados e interpretados de forma de corresponder a lo que hemos denominado política pública.

De modo de mostrar lo más claramente posible, y de forma contrastable, las características de la política pública reciente, es que nos remontamos al siglo pasado y a la primera mitad del presente (recuérdese que nuestro foco es la segunda mitad). Del mismo modo, nuestra intuición sobre la relevancia del periodo 50-70 para comprender el periodo reciente, 70 a 90, se han visto plenamente confirmadas. Desgraciadamente los datos estadísticos, especialmente los financieros, no están completos. Las cifras estructurales (números de docentes, establecimientos y alumnos) previas a 1960 no están suficientemente desagregadas. En cuanto a las cifras económicas no sólo son muy recientes (desde los 70), sino que además poseen baja confiabilidad, y una muy débil consistencia (tanto entre distintas fuentes, como metodológicamente).

El enfoque temporal del capítulo se estructura en base a dos tipos de periodizaciones, siendo la principal la que sigue a los regímenes y gobiernos, toda vez que fue posible inter-conectar las diferentes variables. En algunos casos, alguna variable e indicador se han mostrado lo suficientemente relevantes para reconocerles un párrafo especial (esto sucede sobre todo con aquellos indicadores que muestran claras señales de cambio en la política pública). La periodización secundaria es la que otorga un ordenamiento formal, por sub-párrafos, al capítulo.

A la compartimentación temporal se superpone la distinción entre las políticas hacia el sector público y hacia el sector privado. Desgraciadamente no hemos podido quebrar el aislamiento informativo de la principal institución pública relacionada a la educación media privada (SNEP.); sin embargo, el intento frustrado también contiene información (por ello lo incluimos). Debemos aclarar que las modificaciones que resultan de la aprobación de la nueva ley de educación y de las políticas desde los 90 serán solo mencionadas (transferencias inclusive).

4.1. En los Orígenes (1,2).

La enseñanza media privada, en especial religiosa y étnica, pre-existió a la pública; el origen de esta última (y de toda otra enseñanza pública) está asociada al proyecto de creación y construcción de una nación unificada y su instrumento político-legal: el estado. La ideología política de aquel proyecto, especialmente en su matiz liberal y positivista (aunque no únicamente), dio lugar a un poderoso impulso educacional cuyos objetivos fueron: 1. la búsqueda e implantación de una identidad socio-cultural más o menos homogénea (en todo caso menos heterogénea de la que existía); 2. incorporar a las nuevas generaciones

en un modelo socio-cultural, y su sistema de dominación incluido; 3. brindar y ampliar a ciertos sectores sociales la posibilidad de participar en ciertas oportunidades socio-culturales que el propio proyecto generaba; 4. ubicar a ciertos grupos y estratos sociales en ámbitos sociales definidos (los portadores, los directores, los aprendices, los seguidores, etc.).

Este impulso educacional estatal, cuyo precipitado más claro y conocido fue la promulgación en 1884 de la ley 1420 de enseñanza (primaria) obligatoria, universal y gratuita; tuvo también su correlato en la enseñanza media. Esto es deducible de los resultados de la política pública referida a tres fenómenos interrelacionados: la creación de los colegios nacionales (desde 1863 en adelante); la explosión de la demanda verificable en la matrícula, y la relevancia de las asignaciones presupuestarias comparadas con los otros sectores educativos. En general, se le asigna objetivos más específicos (que los citados) al impulso oficial otorgado a la enseñanza media (décadas del 70 y 80); por una parte, como capacitadora y certificadora del funcionariado requerido para la administración en crecimiento; y por otra parte, como habilitadora para la continuación de los estudios universitarios.

Es en este contexto de involucramiento estatal en el que surgen las primeras disputas sobre política media, cuyos parámetros y significados volverán a plantearse una y otra vez. Ante el crecimiento y consolidación de la enseñanza media pública, se hizo necesario reglamentar y legislar (oficializar) la existencia de la particular o privada. La ley 934-1878 (nótese que antes de la 1420) dividió las posiciones de quienes, por una parte, asignaban al aparato estatal la responsabilidad única e integral de la enseñanza media, y por otra parte, de quienes defendían la participación de los particulares (trataremos detalladamente los debates más adelante). Una segunda disputa se refirió, no a quién le correspondía la responsabilidad, sino a la función de la enseñanza. En este caso el debate giró en torno a la priorización del ciclo como capacitación laboral o como mediador de estudios superiores. Incluso las discusiones se extendieron a ¿qué clase de capacitación precisaba el país: agrícola, industrial, comercial, etc.?

Hacia fines del siglo XIX el aparato estatal había asumido el control certificadorio y académico del ámbito privado, pero además había creado una importante red escolar (medido en escuelas, orientaciones, docentes, matrícula y presupuestos) capaz, no solo de reproducirse, sino de desarrollarse. En tal desarrollo hacia el siglo XX, trasladaría algunos de los elementos que se habían generado desde su origen. El estado Argentino en formación poseyó la fortaleza de estar asociado a una clase dominante, de la que obtuvo tal poder. Pero desde sus comienzos, aún sin quebrar su patrones hegemónicos, existieron divergencias y heterogeneidades. La política hacia el subsistema contiene y refleja estos quiebres, los que se profundizaron en ciertas ocasiones: las polémicas entre antireligiosos-religiosos, liberales estatistas-liberales antiestatistas, humanistas-economicistas, humanistas-cientificistas, etc. (los contenidos de algunos de estos debates serán analizados más adelante). A la vez, esa misma política fundadora otorgó al subsistema una direccionalidad que encontraremos en el presente siglo, rasgos como: centralismo (en la dirección), una tendencia elitizante, o no universalista (hacia los conjuntos sociales), dilemas de inespecificidad (falta de objetivos u objetivos no claros, e incluso contradictorios) y dependencia política (en tanto producto controlado por el estado, y en proceso de ser definido y decidido por las gestiones gubernamentales).

4.2. La Primera Mitad del Siglo XX.

El nuevo siglo no traerá transformaciones espectaculares en la política hacia el subsistema; por el contrario, las tendencias de las décadas anteriores se prolongarán. El crecimiento del aparato estatal continuará y de la misma forma su capacidad de crear y dirigir al subsistema. Los nuevos movimientos políticos y sociales, entendidos como procesos de participación social, el incipiente asomo de industrialización, la fuerte urbanización, el marco cultural migracional son factores que debieron consolidar el crecimiento del sector. Sin embargo, este desarrollo no ocurrió sin debates ni discusiones. Las diferentes administraciones, fuertemente centralizadas, ideológica y políticamente distintas, acentuaron la dependencia política del sector, y contribuyeron a crear ciertas inconsistencias que imposibilitaron perspectivas de políticas a mayor plazo. El carácter elitizante tendió a decrecer, no así el estadístico, ya que tanto la oferta, como la demanda era aún restringidas. Por lo general, se subraya el impulso otorgado al ámbito público durante las administraciones radicales, y por el contrario, el impulso facilitado al ámbito de la enseñanza privada, durante la reacción conservadora, juzgada desde lo educativo, como política nacional-católica.

En cuanto a la administración peronista, su análisis se presta a las más variadas conclusiones; veamos antes el contexto posible para estas. En primer lugar, el estado se ha constituido como centro de la acción socio-política, y en ello va incluido la educación media. En segundo lugar, tanto los procesos (espaciales) de urbanización, (económicos) de industrialización (aún parcial), (culturales) de consolidación generacional migratoria, (educacionales) de finalización de la escuela primaria, son factores que permitirán una mayor demanda de servicios educativos medios; ya sea como, formas de capacitación, formas de arraigamiento, formas de movilidad, e incluso formas imitativas. En este contexto, la política peronista se orienta a ampliar significativamente la oferta estatal, a priorizar la capacitación técnica de la mano de obra, a imponer un mayor control de los procesos de enseñanza y su uso político, a fomentar la actividad sindical docente adicta, e incluso a sostener económicamente los salarios de los docentes de escuelas particulares (también la inclusión de la enseñanza de religión). A continuación iniciamos el análisis de la etapa que más nos interesa 1950-1990.

4.3. La Segunda Mitad del Siglo XX (3).

4.3.1. De 1950 a 1970.

En la medida que la educación media tendió a ser menos elitista por acción de conjuntos sociales más decididos a demandarla y utilizarla, en algún sentido aquella característica del sector como "dependiente" políticamente, fue complejizándose. Esta complejización fue dual, porque si por una parte continuó siendo condicionada por componentes altamente ideológicos, por otra parte, se fue independizando de la administración de turno en tanto fuera demandada por usuarios, en crecimiento estadístico y reivindicativo. Pero precisamente, debe recordarse que otra de las características era su inespecificidad, la que lejos de resolverse se profundizó tras la sucesión de administraciones, y la implantación de objetivos centralistas y cortoplacistas. Sucedió además

esto en el marco del desarrollo y agrandamiento del sector. Pero veamos el proceso con más detenimiento.

Si hay una característica que una la historia Argentina pre-50 y pos-50, aquella es la inestabilidad política, la que se hace aún más pronunciada en la segunda mitad. La reacción anti-peronista desemboca en una alternancia gubernamental entre elencos políticos semi-democráticos y autoritarios, y equipos económicos desarrollistas y liberales. Este período que se prolonga hasta la primera parte de la década del 70, se caracteriza por un crecimiento altísimo de los indicadores de matrícula, docentes y establecimientos (estructurales). Al mismo tiempo, es cuando el aparato estatal, promueve e impulsa de forma más clara, sea a través del otorgamiento de facilidades o de la desregulación, el desarrollo del ámbito privado (cuestión que analizaremos con detalle más adelante (4)), y durante el cual se modela la forma que el mismo poseera hasta nuestros días. Se inaugura, de acuerdo con el auge de las corrientes planificadoras, la intencionalidad política de la reforma, en niveles administrativos generales, y particulares.

La administración frondicista, asentada ideológicamente sobre los modelos desarrollistas y modernizadores, otorgará prioridad a la enseñanza media, como capacitadora de mano de obra técnica, y preparadora de los futuros cuadros universitarios-profesionales; además prestará atención especial al ámbito de la enseñanza privada. En términos estadísticos el crecimiento (de mayor a menor) de docentes, establecimientos y matrícula llegó en el período a un 7,8 % (5) teniendo en cuenta los ámbitos públicos y privados, aún cuando, es este último el que se incrementa más. Por otra parte, la legislación de esta administración refleja sus preocupaciones hacia el sector, y especialmente hacia el crecimiento y la desregulación del sector privado (proceso que continuará en los futuros gobiernos).

El intermedio golpista y el nuevo gobierno radical continuarán con una política similar; se mantiene el fomento de la enseñanza media, que se expresa en los altos índices de matriculación, se incrementan menos los índices de docentes y establecimientos, pero en promedio suman 6,3 %. Nuevamente, los índices privados superan a los incrementos en los índices públicos. Durante esta administración se dictan dos decretos, probablemente generados anteriormente, que serán la base legal del sector privado: el de su incorporación a la enseñanza oficial, y el que regula definitivamente los aportes y financiamiento estatal.

Sería difícil decidir si el menor incremento (aunque aún alto) del índice 3,45 durante el gobierno golpista de la Revolución Argentina responde a aspectos de la política económica y la situación socio-económica que comienza a ser inestable, o a políticas aplicadas al propio subsistema. El menor incremento se debe sobre todo a los índices del sector privado, que sin embargo, siguen siendo mayores que el público tanto en la matrícula como en los docentes (en el año 1971 se da la primera caída absoluta (decrecimiento) de un índice (establecimientos)). En este período es cuando la participación privada en el subsistema, en relación a la pública, alcanza su máximo grado: en 1967 la matrícula privada es el 33,43 %, y los establecimientos llegan al 49,19 %, los docentes suponen el 36,15 % en 1970.

Esta administración sostendrá una serie de propuestas hacia el subsistema que no podrán llegar a concretarse, pero que se mantendrán, al menos en el discurso de las administraciones, hasta nuestros días. En primer lugar, comenzará el análisis de una reforma de la enseñanza media, que contempla tanto aspectos pedagógicos, como administrativos. En segundo lugar, comienza a aparecer la preocupación por descentralizar

el sistema. Si bien, como quedó dicho, no se concretaron, ambas proposiciones fueron incluidas en las agendas de casi todas las administraciones venideras, al menos como orientación discursiva. Otras propuestas, en cambio, si fueron llevadas a cabo, y son recordadas por los actores del subsistema, como los últimos cambios significativos ocurridos, nos referimos al Proyecto 13 (1970) y a la división del período de 5 años, en un ciclo básico y un ciclo final.

4.3.2. De 1970 a Nuestros Días.

La vuelta peronista del 73 tiene, como es de suponer, características particulares. Desde las estadísticas, el primer rasgo indicador, es el incremento del promedio a 4,24 %. Pero si bien, este incremento puede leerse en el mismo sentido que los anteriores, tiene un significado diferente: es el primer período en el que los tres indicadores públicos, crecen más que los privados.

La información financiera (6) con que contamos se refiere sobre todo a los períodos posteriores a 1970, sin embargo, algunas informaciones anteriores nos permiten recrear cierta imagen, congruente con lo afirmado. En el período 73-75 tanto las erogaciones totales, y el gasto público social (adm. central y provinciales) se incrementan fuertemente (más este último); en relación a la educación en general, el gasto se incrementa (congruente con el gasto público social) y más la educación media y el gasto por alumno del nivel. Este cuadro de situación puede verificarse aún más, al contextualizarlo, tanto con el régimen anterior como con el posterior, en ambos casos la administración peronista se encuentra en un incremento del nivel de gasto mayor al 10 %. Más allá, de los reconocimientos de posibles sensibilidades sociales, las cifras pudieran preanunciar la debacle administrativa (sic) que se concreta en 1975-76.

La comprensión del período 76-83 no es sencilla, no solo porque las políticas que se implementaron hacia el subsistema fueron variadas, e incluso contradictorias, sino además porque su definición depende, hasta cierto punto, del significado que se le otorgue al contexto socio-histórico en el cual aquellas se insertan. Las versiones de la etapa como reaccionaria, y-o, fundante, no son necesariamente contradictorias, y probablemente dependan de la caracterización de la intencionalidad de los distintos actores y grupos sociales que ocuparon el poder. Los análisis del período se han apoyado mayoritariamente en micro-análisis escolares o en la vertiente represiva de las políticas.

En primer lugar, el índice elaborado muestra el valor más bajo desde el comienzo de nuestro análisis, 1,52. En estos años es cuando aparecen más caídas absolutas en cada uno de los indicadores totales, es el caso de la matrícula en el 79, y de los establecimientos en el 77, el 80 y el 82. A partir de estos elementos, es claro el freno, y en términos históricos, el retroceso del período. En relación al período 73-75 el ámbito público cae en los tres elementos (aun cuando sea superior al privado), mientras que el sector privado, reconoce un incremento de los docentes.

En tercer lugar, estos datos pueden cruzarse con los financieros, los cuales adquieren relevancia en cuanto se relacionan a las medidas de política económica y a las crisis económicas, datos que son focales para entender el período. Como es reconocido las erogaciones del aparato público tienden a achicarse en relación al período anterior, pero mucho más lo hacen los gastos sociales, que adquieren valores negativos

(recuérdese: porcentajes anualizados). En este contexto los gastos en educación también se reducen, y paralelamente los gastos en enseñanza media y los gastos por alumno.

Cuando en 1983-84 asume el gobierno democrático, pretende reorientar sus políticas en general, y en particular las educativas, hacia patrones similares a los de democracias anteriores. Los resultados de esta acción fueron dobles, si por una parte se logró detener el quiebre del subsistema, aquella política chocó con limitaciones que iban a terminar de manifestarse como estructurales. Estas eran sobre todo:

- la importancia relativa del sector privado,
- el tamaño y la variedad adquirido por el subsistema total,
- la consolidación de grupos de interés en relación al subsistema,
- la situación estructural del país.

La política, que contuvo cierto tono anti-privatista y anti-clerical, logró plasmarse muy limitadamente, debido además a las recurrentes crisis económicas y al ya debilitado accionar de la maquinaria pública.

De la gestión que se inicia en 1984 solo tenemos cifras estadísticas hasta 1987, por lo que las conclusiones son provisionarias. En primer lugar, el índice se recupera, 5,86 %, superando al de la etapa 73-75. Del mismo modo que entonces, se prioriza el incremento de los docentes, y las cifras públicas se incrementan más que las privadas.

En relación al financiamiento educativo, se repite el patrón de los regímenes democráticos, en el sentido que expanden el gasto público social, aunque la crisis económica continúa obliga al achicamiento de las erogaciones totales. El gasto educativo pareciera incrementarse, aunque las fuentes se presentan contradictorias, el gasto para la enseñanza media se mantiene como en el período anterior. Lo que aparece claro es la baja del gasto por alumno, quizás explicable en función del incremento en la matrícula (de 1,99 a 6,13).

4.3.3. El Subsistema Medio Público (7).

A continuación presentaremos algunas informaciones que muestran los resultados de las políticas descritas hasta aquí, y que se percibieron claramente durante la década del 80. En primer lugar, presentaremos los datos completos de establecimientos, alumnos y docentes del año 1985, según las dependencias que tienen, tal como aparecen reflejadas en la publicación Estadísticas de la Educación.

	establecimientos	docentes	alumnos
total educación media:	5405	220003	1683520
oficial:	3086	156115	1190538
nacional:	1529	88299	755560
Minist.Educ.Just.:	1505	87181	747732
secretaría educación			
Cons.Nac.Educ.Tec.:	470	34778	249615
Univer.Nac.:	40	4657	29547
subsecret.cond.educ.			
Dir.Nac.Educ.Agrup.:	29	732	3757
Dir.Nac.Educ.Med.:	782	44416	430358

Ciclo Bas.-Bachilleratos:	421	23981	224313
Comercial:	361	20435	206045
otros Ministerios:	24	1118	7828
Economía:	3	18	451
Defensa			
Edo.May.Arm.			
Dir.Instruc.Naval:	4	232	1265
Edo.May.Ejerc.			
Cdo.Instit.Militares:	8	600	4357
Cdo.Sanidad:	1	29	60
Edo.May.Fuerza Aerea			
Cdo.Instrucción:	1	54	448
Cdo.Regiones Aereas:	1	70	621
Cdo.Personal:	2	24	35
Obras y Servicios Públicos			
Dir.Nac.Activ.Navieras:	1	32	284
Salud y Acción Social			
Subarea Recursos Humanos:	1	8	18
Secret.Des.Hum.yFlia.:	2	51	289
provincial:	1552	67466	432673
Ciclo Bas.-Bachilleratos:	863	40092	255325
Comercial:	325	12773	91866
Técnica:	255	10979	70599
Agropecuaria:	100	3369	12920
Asistencial:	7	213	1780
Varios:	2	40	183
municipal:	5	350	2305
privado:	2319	63888	492982
Minist.Educ.Just.:	2183	60143	470174
Cons.Nac.Educ.Tec.:	14	456	2962
Univers.Nac.:	1	67	591
Univers.Priv.:	1	48	277
Establec.Autónomos:	7	435	2950
Dir.Nac.Educ.Agropecuaria:	2	38	191
SNEP.:	2158	59138	463203
Ciclo Básico-Bachillerato:	943	25476	204603
Comercial:	973	27512	215808
Técnica:	128	4382	32788
Agropecuaria:	64	1309	6441
Asistencial:	49	448	3532
Varias:	1	11	31
Minist. Salud Acción Social			
Subarea Recursos Humanos:	1	9	99
Minist.Educ.Provincial:	135	3697	22709
Ciclo Básico-Bachillerato	32	894	4334
Comercial:	71	2076	13382
Técnica:	21	446	3569
Agropecuaria:	7	259	1069
Varias:	4	22	355

Como puede apreciarse la variedad no es pequeña, y es lo que Braslavsky llama diferenciación vertical. Los aspectos más significativos son: en primer lugar, la relación entre las cifras del sector oficial, divididas

en nacional y provincial en comparación con el sector privado (43% del total en establecimientos, 29 % en docentes y 29 % en alumnos); en segundo lugar, desde la perspectiva de la educación media es la SNEP. (Superintendencia Nacional de Educación Privada) el organismo que más establecimientos, docentes y alumnos tiene a su cargo, le siguen (en tanto política más o menos unificada, en y desde un organismo) la DINEM. (Dirección Nacional de Educación Media), y luego el CONET. (Consejo Nacional de Educación Técnica). Por último las cifras permiten afirmar la importancia de la modalidad bachillerato, en segunda instancia, del comercial, y luego de la educación técnica, agropecuaria, etc..

Dejaremos el análisis de la SNEP. para más adelante, y nos concentraremos específicamente en la DINEM.. Nuestra visión de esta dirección está basada en la lectura bibliográfica; se trata de un organismo cuyas atribuciones son vastas e importantes, dirección, gestión, administración, control y planificación de los establecimientos medios a su cargo (casi 800, y en todo el país). Desde su posición en el Ministerio de Educación se relaciona con los establecimientos a través del cuerpo de inspectores de escuela y los rectores de las mismas (jerarquías burocráticas analizadas por Braslavsky y Tiramonti 90). La importancia del organismo es directamente proporcional a las valoraciones otorgadas, en las sociedades modernas, a la institución educativa; en la medida que esta forma a parte de la futura fuerza laboral y universitaria, en última instancia, a la próxima generación (o, para ser más preciso a algunas de sus fracciones de clase). Tal importancia, se ha afirmado y creemos nosotros, hace que sus propuestas y prácticas, sus políticas sean constantemente revisadas, contradichas y modificadas, y que por ello las transformaciones avancen muy lentamente, en un ambiente de discusiones y recambios de funcionarios (en el parágrafo 4.1. y otros, denominamos a esta característica: dependencia política).

Esta última idea nos viene además sugerida por la suerte de los proyectos generados en las últimas décadas, y por las expectativas que se colocan en el organismo. Si se acepta por un momento que la educación media está en crisis, es posible suponer que la superación de la misma pasa por una política educativa, creada y sostenida desde la DINEM., que la revierta (por lo general esto ha tomado la forma de una reforma). Esto es una proposición que tiene dos supuestos: primero, que las políticas de los organismos estatales direccionan la realidad, es decir poseen una causalidad "absoluta", aspecto que debiera ser discutido; segundo, supone un contexto con un aparato estatal (eficaz) que se distancia del existente, por lo menos desde 1976. Sin embargo, hay pocos analistas que no "crean" en tal tipo de afirmación (esto ocurre también para otros ámbitos).

En cuanto a los tipos de proyectos generados, estos contrastan agudamente con lo que se dice necesitar: cambios en la dirección del subsistema, cambios en el curriculum, cambios en los estilos pedagógicos, cambios en los objetivos políticos del subsistema, cambios en la institución escolar, etc., estos son, cambios estructurales. Sin embargo, los proyectos apuntan hacia otra dirección: cambio en el nombre de las materias, en su contenido y aspectos parciales de curriculums (ERSA., Educ. Cívica); reglamentaciones sobre el comportamiento y la apariencia de los docentes, los alumnos y los directivos escolares; incansables cambios en los sistemas evaluativos y de promoción; disponibilidades y cesantías, reincorporaciones; discusión sobre los centros de estudiantes, etc..

Como puede apreciarse, sin negar la importancia de estos proyectos, ninguno de ellos aparece como estructural a la escuela media. Se trata

de políticas acotadas, las que además, una vez puestas en funcionamiento, al cambio de régimen o de gobierno o de funcionario a cargo (niveles políticos), se anulan, cambian o suplantán por nuevas o por las anteriores. Esto ha sido clarísimo con los sistemas de promoción, cuyas reglamentaciones no pueden siquiera comprenderse y ponerse en práctica antes de que cambien. Más conocidos son las esporádicas discusiones en torno a la necesidad o no de incluir cierto tipo de áreas, materias o conocimientos en la escuela. Desde el constituyente debate por Religión, hasta sus formas más cívicas de Moral, Educación Cívica, y más nacionalistas de Estudios de la Realidad Social Argentina, Formación Socio-cultural Argentina, y aún más allá, las matemáticas modernas (prohibidas durante la priemra gestión de la dictadura del 76), o la sexología.

El análisis de Braslavsky y Tiramonti (8) nos permiten comprender este tipo de organismos caracterizados por:

"... la disociación entre autoridad y poder institucional, la coexistencia de la búsqueda de acumulación de poder con la dispersión de responsabilidades en todos los estratos de la burocracia, y la disociación entre las funciones de producción y reproducción del sistema educativo." (p. 153)

Estos factores explican lo que las autoras llaman la desjerarquización cognitiva, que tiene obvia consecuencias en las escuelas.

Otras interpretaciones aluden a la posición de la DINEM. como supuesta "controladora y coordinadora" de una institución socio-cultural valorada. Esto hace que se concentren en su ámbito las luchas de los diversos sectores y los desacuerdos de las diferentes posiciones en torno al ciclo medio. Quizás, también, las dificultades de su función, la conviertan en una institución anárquica (autogenerada o impuesta), lo que junto al desmoronamiento estatal de las últimas décadas, la convierte en inoperante.

Un indicador muy claro del significado institucional de la DINEM. han sido sus proyectos de transformación del subsistema. Hemos dicho que los proyectos que se llevan a la práctica son particulares, esto es, abarcan aspectos delimitados del subsistema. Pero ha habido, y con alta frecuencia (más de uno por gobierno casi), proyectos de reforma del subsistema. Reconocen antecedentes en la década del 60, cuando se confundía la modernización con planificar y reformar, y tienen los mismos contenidos que entonces, y el mismo destino. Los más recientes fueron, durante la gestión radical: el "Programa de Transformación de la Escuela Media" (incluso el Congreso Pedagógico, aunque su carácter estatal es más discutible), y en la era menemista: "Programa: Transformación de la Escuela Secundaria". Tanto el PTEM. como el FTES. fueron dis-continuados una vez que la gestión que los creó fue removida.

Así pues, la DINEM. cumplió con la reproducción del subsistema oficial de educación media, pero la conducción política reciente no logró concretar ni sus objetivos (grandes o pequeños), y tampoco su supervivencia (transferencias mediante). Sin embargo, ese fracaso reciente, no es sólo atribuible a las gestiones políticas de la DINEM. y del ME.. Otras medidas, otros ministerios, otras políticas la condicionaron.

Sería imposible realizar una descripción de las políticas públicas, pos 80, en nuestro país sin referirnos al Ministerio de Economía, y su control de las partidas presupuestarias (información que hemos utilizado más arriba). La preocupación del MEc. por las cuentas nacionales no es

nueva, pero sí lo es su posición central (hegemónica) en la definición de la política presupuestaria, y su capacidad para imponer al aparato estatal una racionalidad de ajuste, de contabilidad y de economicismo. Sin discutir la cuestión de las racionalidades económicas y sociales, hay que reconocer que desde 1976 la asignación de recursos han sido o insuficientes, o ineficientes, constituyendo, de hecho, una política educacional.

Por último cabría mencionar el papel que le cupo al Ministerio de Trabajo ante los conflictos docentes. Tales conflictos, reflejos de la crisis salarial docente, del bajo presupuesto educativo, de la inestabilidad escolar, de las políticas cortoplacistas, de la descentralización imperfecta, adquirieron un carácter violento. Sin embargo, la injerencia de Trabajo logró desarticular (¿relativamente?) la dirección y la fuerza del descontento, amortiguando el impacto socio-político tanto de Economía como de Educación, responsables directos de la situación.

Más recientemente la desarticulación de la política pública atraviesa por un periodo "consejista" (sic). Los acuerdos macroeconómicos que establece el estado con los organismos financieros internacionales lo condicionan a aceptar los diagnósticos que esos mismos organismos realizan (ver Kugler 91). La educación, la política educativa, aparece así dirigida desde escenarios aún más distantes que las consuetudinarias luchas ideológicas caseras; y la aplicación de tales diagnósticos sigue lógicas particulares. De esta forma actualmente, "algo se hace", lo que constituye una novedad para los últimos 20 años; las consecuencias de lo que se hace, apenas se insinúan en este trabajo.

4.4. La Educación Privada Media (9).

4.4.1. Desde el Origen Hasta la Primera Mitad del siglo XX.

Ya hemos comentado la existencia de enseñanza media privada antes de la existencia del estado nacional; y ante la conformación del mismo, la creación de una política educativa media, que incluyó la necesidad de legislar las relaciones y la naturaleza de ambas. La ley 934 de 1878, institucionalizó la enseñanza privada al reconocerle funciones escolares, pero la hizo dependiente de la enseñanza pública, al ser esta el ámbito de certificación y auditoria de aquella. El debate que incluyó esta ley ha sido antecedente obligado de las varias discusiones posteriores entre las posiciones privatistas y estatistas (10). Los datos estadísticos que obtuvimos, que diferencian lo público de lo privado, son de inscriptos en la enseñanza primaria tanto en Buenos Aires como en el Interior; estos muestran: en primer lugar, que hay un mayor equilibrio entre ambos en Buenos Aires (60 público), mientras que en el Interior el ámbito público es mayoritario. En segundo lugar, con el tiempo, el equilibrio de Buenos Aires tiende a perderse, acentuándose la matrícula pública. Datos sobre tipo de alumnos, regulares (públicos) y particulares y libres (privados); medios, tenderían a confirmar la tendencia.

De esta forma y desde finales de siglo, ambos ámbitos quedaron ligados al centralismo dependiente del aparato estatal. En relación a la especificidad de la enseñanza media, si las escuelas públicas tuvieron objetivos claros (administradores públicos y preparatoria de la universidad y reproducción pedagógica), es posible que las escuelas

privadas pudieran dividirse en dos categorías: aquellas que imitaban a las escuelas públicas (y sus objetivos), y aquellas que contenían fines claramente reproductivos, tanto religiosos como étnicos. El carácter elitizante de unas y otras es indudable, aunque haya sido la pública la más abierta.

La política fue adoptando un carácter cada vez más centralista, mientras que su dependencia política también se acentuó, en la medida que las relaciones entre los conjuntos sociales y el aparato público se fue complejizando. Pero es en el nuevo siglo cuando este desarrollo y complejización asumen, de acuerdo a la administración gobernante, orientaciones estatales más públicas o más privadas. Las administraciones radicales se oponen claramente a las gestiones conservadoras de la década infame, con su sesgo catolicista y privatista.

Es posible que explícita o implícitamente las políticas públicas del 30 al 45 hayan favorecido a la enseñanza privada religiosa, en contraposición al estímulo y crecimiento de la escuela pública desde su origen. Es probable además, que la enseñanza media privada mantuviera un carácter más religioso, y aún elitizante, al menos en relación a la pública. Este hecho puede ser parcialmente confirmado al comparar el involucramiento mínimo del sector privado en las modalidades del industrial y el comercial (en alguna medida estas favorecen la preparación para el mercado laboral, y por ello desalientan la continuación univervitaria, que si permite el bachillerato).

Según nuestra fuente, de 1930 a 1945 la matrícula privada creció más que la pública en todas las modalidades, obteniendo por ello una mayor participación total en la enseñanza media. Si en 1930 la participación era de alrededor de un 20 %, hacia 1945 esta había trepado a más de un 40 %. Aún más, los índices de crecimiento anual, son los más grandes que hemos visto, superando el 10 % anual.

La importancia institucional del ámbito privado que la política supone y estimula queda cristalizada en la creación de un organismo, la SubInspección General de Enseñanza Privada, dependiente e incluida en la Inspección General de Enseñanza. Este organismo está encargado de regular a las escuelas privadas, y de coordinar la adscripción de estas a los colegios nacionales, en calidad (estos últimos) de organismos de certificación.

4.4.2. El Peronismo y la Ley 13047.

La política peronista hacia el subsistema es difícil de definir en términos de privatista o estatista (probablemente como en otros ámbitos de la gestión). En términos estadísticos se revierten los índices de crecimiento matricular, en todas las modalidades, con lo que se frena el avance privado y se estimula el público. La participación de la enseñanza privada se ubica, como antes de 1930, en un 20 %, este retroceso se debe al espectacular crecimiento de la matrícula pública en las modalidades industrial y comercial (un 15 % anual). Aparentemente contradictorio el peronismo dicta un decreto por el cual se obligatoriza la enseñanza de religión en las escuelas públicas. Además se dicta una ley, 13047-1947 (año), cuya finalidad es gremial, institucionaliza las relaciones entre docentes privados y establecimientos privados, y entre estos últimos y el estado. Esta ley crea el Consejo Gremial de la Enseñanza Privada y el Registro de Establecimientos Privados; además se diseña un sistema de subsidios estatales para el pago de los sueldos

docentes privados hasta alcanzar a los de los docentes públicos, en escuelas adscriptas. Las escuelas privadas quedan sujetas a los controles administrativos de la subIGEP. (dentro de IGE.), de los rectores de los Colegios Nacionales a los cuales se adscriben, el Registro y el Consejo. En el contexto en que se dicta, tiene un carácter claramente intervencionista, gremialista y pro-trabajadores; sin embargo, en el futuro esta ley será el núcleo a partir del cual se articula la expansión del sector privado.

El Consejo Gremial funciona hoy en uno de los pisos en los que funciona la SNEP.. Anterior a esta, su función original era doble, primero, como institución pública mediadora entre los aportes estatales y su uso por los empleadores privados; segundo, como mediadora entre los dueños de las escuelas privadas y los docentes. Esta mediación estaba referida a los asuntos y conflictos laborales (aún hoy el docente privado no cuenta con estatuto y no se adscribe al público), como sueldos, licencias, inmovilidad, estabilidad, condiciones de trabajo, etc.. También proponía el tipo de subsidio correspondiente a las escuelas según los rangos de aranceles que las mismas cobraban, y controlaba el destino de aquél. Justamente la razón explícita de la ley era elevar los bajos salarios de docentes privados, equiparando su valor al de los públicos, y aportando el estado la diferencia.

La estructura del organismo refleja claramente su funcionalidad:

- un presidente,
- 12 miembros: 6 representantes oficiales: 4 del ME. (2 de enseñanza media, 1 enseñanza primaria, 1 enseñanza técnica); 2 del MT.;
- 6 representantes privados: 3 por los empleadores (1 de establecimientos laicos, 1 establecimientos religiosos, 1 establecimientos no-incorporados a la enseñanza oficial));
- 3 por los docentes (gremiales;
- 1 por los profesores, 1 por los maestros, 1 por los administrativos).

La historia del Consejo está unida a la de la SNEP., en la medida que la expansión de esta, significó el vaciamiento de aquella.

4.4.3. El Boom Privado (11).

A partir de 1955, las administraciones sucesivas tenderán a favorecer conjuntamente, la expansión cuantitativa del subsistema (aspectos ideológicos del programa de la modernización y el desarrollo) y a la actividad privada. A través de las estadísticas (las que poseemos del ME. comienzan en 1958) es posible seguir este proceso, y confirmarlo a partir del seguimiento de los aspectos jurídicos. La proliferación de decretos y de organismos de aplicación hace difícil asignar un origen político-administrativo preciso de las medidas; no creemos equivocarnos si los asimilamos a las gestiones del 58 al 65 generalizadamente. En este parágrafo también incluiremos la descripción del período 1966-1972.

Las estadísticas muestran por sí mismas el fenómeno de la expansión privada (que se incrementa más que la pública). En 1958 los docentes privados representaban el 24,51 % del total, en 1970 representaban el 36,45; en relación a la matrícula esta era del 24,65 % y llegó al 33,43 % en 1967, y los establecimientos con un 38,58 % en 1959 pasaron a un 49,19 % en 1967. Hemos dicho que en el período 58-73 es el sector privado el que crece más, duplicando los índices públicos (privado - público: establecimientos: 5,95 - 3,66 %; docentes: 8,1 - 4,56 %;

matrícula: 7,29 - 4,8 %); esta tendencia tiende a suavizarse hacia el final.

En el periodo frondizista queda clara la expansión de todo el subsistema con un promedio de incremento total del 7,81 %. En el caso privado llegan al 11,46 %, se incrementan especialmente en el número de los docentes (14,46) quizás debido al sistema de subsidios. La gestión Illia tiene un promedio de incremento total de 6,33 %. El sector privado se incrementa 10,74 %, siendo esta vez la matrícula el indicador de mayor crecimiento (11,61 %). El sector público se incrementa menos en relación a la administración anterior en establecimientos y docentes, mientras que la matrícula lo hace más.

El régimen golpista de la Revolución Argentina muestra incrementos menores en todos los indicadores, el total es de 3,45 %. El sector privado crece 3,71 %, y relega su supremacía de crecimientos en establecimientos a favor del público. Hacia fines del periodo el sector privado decrecerá.

En realidad el boom privado es parte, preponderante, de la expansión de la escuela media, en ambos sentidos el papel direccionador de la política pública del aparato estatal fue decisiva, más aún en su articulación con una sociedad demandante, complejamente transformada en las dos décadas que van del 40 al 60. La creación de ámbitos administrativos exclusivos de la educación media, su fomento, la creación del CONET., y la constitución de organismos para coordinar la explosión privada, es tarea de una política que apoya la educación, y facilita su operatoria por parte de los particulares.

En relación a los organismos que administran la educación privada llama la atención los sucesivos esfuerzos fundantes, se crean instituciones que luego son anuladas y reemplazadas, finalmente en 1960 se crea el Servicio Nacional de Enseñanza Privada. Su actividad por entonces parece decisiva, 4 años después se dictan dos decretos: uno, el 15-64, sobre la contribución estatal al pago de sueldos docentes en establecimientos privados; establece una categorización de escuelas (según sus aranceles o gratuidad) para recibir determinados porcentajes de subsidios; y dos, el 371-64, que establece el Régimen de Incorporación de los Institutos Privados a la Enseñanza Oficial, lo que significa la igualación académica y educativa de las escuelas públicas y privadas.

No parece ocioso preguntarse si la política creó el proceso de expansión privado, o si el proceso socio-cultural arrancó del aparato estatal políticas que la favorecieran. En todo caso, nos inclinamos por esto último, y por dos razones. En primer lugar, por el tipo de producto que genera el aparato. En el caso de la SNEP.: un representante-mediador oficial diferente del Consejo Gremial, que es colegiado y representativo. En el caso del decreto 15, este "perfecciona" la ley anterior: categoriza los subsidios, pero anula su carácter compensador (del salario); el 371, nivela la oferta académica de las escuelas, formalmente. En segundo lugar, hemos dicho que el estado de este momento es un estado benefactor cruzado por intereses diversos y contradictorios, no nos resulta extraño que los representantes privados, y muy especialmente los de la Iglesia Católica hayan logrado imponer sus intereses, hecho que nos sugiere el siguiente parágrafo.

4.4.4. La Superintendencia Nacional de Educación Privada: ¿Pública o Privada?

Esta sección no contiene otra cosa que fragmentos de una descripción institucional.

4.4.4.1. Orígenes.

El 9 de agosto de 1985, según la crónica de la revista Vivencia se cumplió el aniversario de creación de la SNEP.; la celebración fue "presidida" por el CONSUDEC. (Consejo Superior de Educación Católica) con una ceremonia religiosa, y continúa: "... asistieron funcionarios del organismo y representantes de las entidades intermedias que nuclean a los 2200 colegios privados.". Unos meses más adelante, en el V Congreso Nacional de Educación Católica, el discurso del presidente del CONSUDEC. permite entender la crónica. En el mismo se rinde homenaje a la SNEP. y al decreto 9247-60 que al crearla (como Servicio ...) permite a los establecimientos privados funcionar como unidades administrativas autónomas (matriculación, exámenes, promoción, certificación). En el discurso se realiza un análisis del significado de la creación de la SNEP. que consideramos apropiado parafrasear:

- se reconoce la importancia de la educación privada;
- se reconoce la diferencialidad de tal educación, según los siguientes parámetros: la orientación espiritual, el arreglo disciplinar, los planes de estudio, la relación entre propietario y docente, la relación del estado y la entidad privada;
- permite y promueve el desarrollo de la enseñanza privada.

4.4.4.2. La SNEP. en la Bibliografía.

A continuación citamos lo que hallamos sobre la SNEP. en la bibliografía consultada.

LLach 90 refiriéndose explícitamente a la enseñanza privada media dice:

"La escasa explicitación, transparencia y direccionamiento de los subsidios a la educación privada." p. 94

Beccaria y Riquelme (85) dicen que dice Landi, que usa un concepto clave de los estudios de estado y sociedad:

"Incluso algunas interpretaciones exponen que se terminó creando un enclave estratégico de los grupos de interés del sector educativo privado dentro del Estado: La SNEP.. Este organismo es un verdadero micropoder constituido por una suerte de anillo burocrático que vincula a sus funcionarios con los grupos de interés de la escuela privada, hasta tal punto que muchos de sus directivos tienen una abierta doble pertenencia: son, al mismo tiempo, funcionarios de un organismo público cuya función es el control de las escuelas de las que son sus dueños."

A continuación citamos a Vales (mimeo):

"En lo que se refiere a la enseñanza privada, la decisión política de otorgar a los establecimientos privados el status de unidades de gestión

propia se traduce, dentro de la estructura ministerial, en el desarrollo de una nueva relación orgánica: no se genera un organismo de conducción, sino un espacio de articulación de los intereses de los distintos grupos de poder que operan en el ámbito de la enseñanza privada. Este espacio más controlado durante los gobiernos constitucionales de los períodos 63-66 y 73-76 evoluciona sin embargo con una tendencia general a la autonomización que culmina durante el llamado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1982).

En cuanto a la distribución de poder entre los distintos grupos, se pasa del predominio relativo de los sectores vinculados a la Iglesia Católica, en la etapa inicial, a un perfil signado por el aumento de influencia de los "empresarios de la educación" hacia fin del período."

4.4.4.3. Paseando por la SNEP..

Quienes como nosotros se propongan una aproximación al estudio de la educación media privada en la Argentina, se verán obligadamente arrastrados hacia la SNEP. (o a lo que quede de ella ante la descentralización), organismo que en principio podemos considerar como público, y dependiente del ME. (12).

Ya desde la entrada al edificio están indicadas las distintas oficinas que constituyen a la organización, y sus nombres explicitan las funciones que tienen: financiera, técnica pedagógica, sumarios, con una claridad pocas veces vista en oficinas públicas. Las personas que entran allí, como las que salen, concurren sabiendo exactamente donde ir para conseguir lo que buscan: no parece haber posibilidad de errar el camino o la oficina, ya que del primero solo hay uno, y del segundo, la información es clara: o se permite o se prohíbe. Entonces, lo que se puede, y lo que no se puede hacer, es claro; información sobre los distintos aspectos de las reglamentaciones escolares (alumnos, docentes, comportamientos, disciplinas, materias, programas, evaluaciones, etc.), inscripciones de nuevas escuelas, retiro de financiamiento, aprobación de nuevas currículas, todo posee un, su lugar.

(cambio de persona)

Al ingresar, por primera vez, lo primero que busqué fue una oficina de auto-conocimiento organizacional: una biblioteca, un archivo, una oficina de informaciones, de investigaciones; pero no existe, al menos para la observación externa. De este modo, o la SNEP. no dice nada de sí misma, o si lo dice no lo hace público. Demas está decir, que a las requisitorias por información de este observador en las distintas oficinas, las respuestas denotaban, desconocimiento o sospecha.

En posteriores incursiones, prevenido de la refractancia organizacional, decidí ubicar la información a través de la publicación de la SNEP., un boletín (en general mensual) que las escuelas dependientes pasan a retirar y en el que se informan sobre toda medida que las afecte, estas son las reglamentaciones, resoluciones y disposiciones emanadas desde el ME., el Consejo Gremial y desde la SNEP.. Sin embargo, en la única oficina que atendía al público, y no únicamente a los "usuarios"- "clientes", se me informó que no tenían todos los números, o que no los podían prestar. En alguna de mis incursiones alguien se apiadó y me permitió, a cambio de documentos, consultar los boletines del último año. La lectura de estos pocos ejemplares en ese contexto fue bastante superficial, algunas invocaciones religiosas, multitudes de disposiciones y resoluciones relativas a sucesos escolares, y algunas informaciones referentes a

nuevas escuelas, nuevas currículas, nuevas materias, etc., aprobadas por el ministerio vía SNEP.. La ilusión de hallar, públicos, los boletines de años atras me llevo a la oficina de informaciones del ME.. Sin embargo, allí no están, y si se solicita la información sobre educación privada, alcanzan una carpeta con algunas fotocopias de revistas de grupos educativos privados con la información emitida por el boletín. Si están aquí por lo dicho las publicaciones de algunos grupos privados.

La SNEP. es un objeto de investigación en si mismo, quebrar su refracción no parece una tarea sencilla, visto los antecedentes de otros investigadores. Hay quienes afirman que se trata de una institución "controlada-colonizada" por la Iglesia Católica, es posible, crucifijos y afiches del papa, reemplazan en esas públicas paredes, cuadros de héroes nacionales, pasados y presentes. Pero creo que es más que eso: es una organización altamente sensible, especialmente a los cambios, que enlaza al estado financiador con un grupo particular de sectores sociales. Su sensibilidad está excacerbada en la medida que se diferencia una conducción, políticamente impuesta, y una burocracia administrativa condicionada por un procedimiento instituido que enlaza: empleados y usuarios, y el flujo de dinero. Cualquier cambio en la conducción y en el procedimiento, que tenga consecuencias para el flujo, son inmediatamente procesados, reflejados y multiplicados por los usuarios y empleados (para ambos se trata de un elemento vital).

No deja de ser curioso que llame a una oficina supuestamente pública: sensible; o es atípica, o no es pública. Es en este sentido que puede hablarse de una organización colonizada y controlada por grupos de interés, sean estos católicos, empresarios de la educación o educadores; y que, ha aprendido a defender y a ensanchar esos intereses. Esto último aparece claro, en la desfuncionalización del Consejo Gremial, en todo lo relativo al financiamiento, que ha pasado a depender de la SNEP.; más público que aquel (recuérdese la formación mixta o participativa del Consejo), pero quizás más cooptable.

4.4.4.4. La SNEP. en Cifras.

Según las estadísticas a las que tuvimos acceso, de la SNEP. dependían hacia 1985, aproximadamente 2000 establecimientos; de estos un 75 % recibía subsidios del organismo, mientras que el 25 % restante se mantenía por el cobro de aranceles. El 80 % de las escuelas que recibían el subsidio lo hacía entre el 80 y 100 %, y un 15 % de las escuelas recibía entre el 50 y el 80 % del subsidio. Estas cifras indican algo ya dicho, y algo nuevo:

- la importancia estadística de la escuela privada, (dentro de ella de la religiosa católica, como veremos);
- la relevancia porcentual de escuelas autónomas fundadas sobre aranceles;
- el desequilibrio en los tipos de subsidios prestados por la SNEP..

No queremos finalizar este punto sobre la SNEP. sin citar el trabajo de Beccaria y Riquelme (85) sobre la dispersión espacial de los subsidios que otorga la SNEP., los que los autores juzgan socio-económicamente regresivos. Estos autores relacionan las siguientes variables por provincia: población con necesidades básicas insatisfechas, escolaridad, escolaridad pública y privada, y encuentran que hay una orientación de la escuela privada, especialmente con subsidios, a instalarse en provincias, a las que teóricamente, según los índices constatados no les haría tanta falta la oferta educativa, como a

otras. Aunque su trabajo haya sido criticado por el nivel macro en el que se realiza, es necesario otorgarle la importancia de haber comenzado un camino que aún no se ha transitado.

4.4.5. El Sector Privado Actual.

No son pocos los autores que sostienen que en la década del 70 y del 80 el sector privado creció, o incluso que creció más que el sector público. Esta impresión es lo que originó esta investigación. Sin embargo la afirmación dada de ese modo es incorrecta, el sector privado creció menos que el público, salvo en contadas ocasiones. Para hacer esto claro mostraremos las siguientes cifras, que son promedios de incrementos porcentuales anuales:

	61-70	71-80
establecimientos		
totales	5,05	0,97
público	3,83	2,37
privado	6,68	0,08
docentes		
totales	5,85	2,95
público	4,38	4,14
privado	9,23	0,77
matrícula		
totales	5,68	3
público	4,68	3,48
privado	8,12	2,29

Como se puede observar, en relación a estos indicadores no se puede hablar en ningún sentido de crecimiento privado mayor que el público. En todo caso no deja de ser importante que el crecimiento mayor esté representado por la matrícula, luego los docentes, y con un crecimiento nulo (para la década) para establecimientos.

Un seguimiento más detallado, por régimen, de los indicadores, muestra matices más precisos. La dilusión del boom privado, en los primeros años del 70, se hizo absoluto con el advenimiento del peronismo de los 70 s. Si volvemos a nuestros promedios de los tres indicadores estos trepan para ambos sectores hasta el 4,24 %, lo que representa una suba en relación al régimen anterior, sin embargo, al contrario de lo que sucedía anteriormente es el sector público el que presenta el mayor incremento 5,78 %, y el sector privado 1,75 (anterior 3,71 %) el menor. Es palmario de la situación política la caída absoluta de los indicadores para establecimientos y docentes privados en el año 75.

Con la llegada de la dictadura militar autollamada Proceso de Reorganización Nacional en el 76, y de acuerdo a estos indicadores, el crecimiento total fue de 1,52, y el del ámbito privado 1,18 %, de modo que siguió incrementándose a un nivel inferior que los indicadores públicos. Sin embargo, tales porcentuales de crecimiento, si bien sostienen una tendencia ascendente, deben ser relativizados, por dos razones: en primer lugar, promedios tan bajos difícilmente acompañen el crecimiento vegetativo de la población, y mucho menos la demanda potencial por educación media; en segundo lugar, estos promedios comparados con los de regimenes anteriores y posteriores (democráticos o no) son más bajos.

Finalmente las estadísticas disponibles para el periodo que se inicia en el 84, muestran la recuperación de los indicadores, con un total de 5,86 %, y un incremento para el ámbito privado de 3,33 %, el cual no representa ni un 50 % del incremento público. El ámbito tiene dos caídas absolutas, de establecimientos en el 86, y la matrícula en el 87.

En cuanto a la información financiera con que contamos, en relación al ámbito privado, esta es reducida y en general fragmentada. Intentaremos organizarlo de modo de tener un panorama aproximativo (13).

	quinquenios			regímenes	
	76-80	81-85	86-87	an-83	84-de
Gasto Nacional Educación Oficial Total(1)	1,49	-1,78	24,06	-1,78	12,40
Gto.Nac.Educ. Oficial Media(2)	11,05	-1,07	-4,94	2,87	-1,87
Gto.Nac.Educ.Ofic. por Alumno(3)	9,7	-5,21	-22,64	0,59	-10,76
Transferencias Privadas Totales(1)	17,26	-3,53	4,11	-0,08	7,22
Transf.Priv. Media Total(2)	17,92	-8,75	0,3	0,28	0,07
Transf.Priv. Media por Alumno(3)	1,36	3,24	11,25	1,79	8,79

Hagamos un ejercicio imaginativo. Supongamos que el gasto total y media, tanto oficial como privado indica la intencionalidad política, mientras que el gasto por alumno es lo que concretamente ocurrió con esa intención. En relación a (1) se observa la crisis del gasto alrededor del 80, y su positividad anterior y posterior, sin embargo, si el anterior (76-80) prioriza el gasto privado, el posterior (86-87) prioriza el gasto público. En cuanto a 2 parece ofrecer un cuadro en parte similar, de un primer periodo alto con priorización privada, luego alrededor del 80 se presenta la crisis, más atenuada que en (1) pero siempre afectando más a los privados, y en el último periodo hay una leve recuperación de este sector. (3) representa los gastos y transferencias a la educación media en relación a la cantidad de alumnos, el contenido de este indicador es obviamente más sólido que los anteriores, los que reflejan solo flujos, este muestra estados. Presentemos lo que ocurre con los alumnos:

	quinquenios			regímenes	
	76-80	81-85	86-87	an-83	84-de
matrícula pública	1,44	5,33	5,69	2,25	6,79
privada	1,14	3,88	3,73	1,79	4,56

Los gastos y transferencias por alumno presentan incrementos opuestos, mientras el gasto oficial tiende a decrecer, las transferencias privadas se incrementan fuertemente. Es posible que este fenómeno (el decrecimiento público), especialmente en y desde la gestión radical, no haya estado en las intenciones (hemos comentado la visión anti-privatista de las gestiones radicales en el ME. y SNEP., al menos hasta el 87), y que el mismo pueda ser explicado, por la explosión de la matrícula ocurrida en tal gestión. Obviamente cuantos más alumnos menor es el gasto por unidad, y al revés, menos alumnos mayor es la transferencia por unidad. Podemos concluir que en el ámbito oficial la cantidad del gasto decrece por alumno; pero en el caso privado se trata de una incógnita, ya que si bien hay un incremento del gasto por alumno,

este se refiere al gasto transferido y no incluye el gasto de los alumnos que asisten a escuelas que pagan arancel.

4.5. Resumen 1.

Las políticas públicas hacia el subsistema medio en referencia a la diferencia pública y privada, y teniendo en cuenta una periodización histórico-estatal, pueden ser clasificadas en tres momentos (1880-1940, 1940-1970 y 1970-?), con la arbitrariedad que supone precisar los límites. El primer período puede ser llamado fundante o creador, y su importancia radica en que algunos de sus rasgos tendieron a mantenerse a través de los períodos. El período fundante, incluida la expansión del subsistema, se vertebra sobre dos hechos básicos, y consecutivos: el primero, el impulso ideológico y político que recibe la educación a través de las elites gobernantes de fines del XIX; el segundo, el proceso expansivo del aparato estatal. La política se caracteriza por el marcado centralismo en todo aspecto (incluido el sector privado); por la fuerte dependencia de la política hacia la gestión gubernamental particular (lo que creara inconsistencias a corto y largo plazo), y por la ausencia de marco legislativo y administrativo. La irrupción del radicalismo en el gobierno (1916) permite un marco comparativo relativo de políticas, su orientación: estatal, laica, humanista y universitarista, popular y no anti-estratificadora; contrasta con la orientación conservadora: privatista, religiosa, claramente elitizante, estratificadora, capacitadora de mano de obra.

El segundo período que podemos llamar expansivo comienza con la llegada del peronismo al gobierno, y está marcada por el crecimiento que alcanza el subsistema, hasta aproximadamente 1970. Hemos caracterizado el momento, será útil recordar el papel preponderante y expandido del aparato estatal y las transformaciones ocurridas en la sociedad civil; acompañando esto se incrementa la oferta educativa, la que se orienta preferentemente hacia los técnico-laborales, respondiendo a una demanda creciente. Mientras que del 45 al 55 se incrementa más la estructura pública, del 55 en adelante (hasta el 70) será la estructura privada la que crezca más (por estructura entendemos las cifras de matrícula, docentes y establecimientos). Durante esta etapa se profundiza el centralismo estatal (vía intervención), y con la expansión se complejiza la estructuración de las políticas. La dependencia política de las mismas se acentúa, acorde a lo que sucede con las políticas en general. Las gestiones post-55 se caracterizan por impulsar, o permitir, o acompañar (esto será discutido más adelante) el crecimiento estructural privado, además de otorgarle un marco financiero, administrativo y legislativo.

Al tercer período lo llamaremos crítico (en función de las políticas públicas hacia el subsistema); se inicia a principios de los 70, tras el boom privado, y su fin, si existe, es algo que dejaremos para la conclusión general. El inicio formal podría constituirlo el fracaso de la reforma integral de la dictadura del onganato, y se caracteriza por la excacerbación de los rasgos que arrastra la política de los períodos anteriores: centralismo, dependencia política, a los que se les añade la complejidad administrativa y la masificación de la etapa expansiva. Todos estos caracteres no son en sí mismos valorativamente positivos o negativos, aunque adquieren valor en términos de su realización. Un estado en crecimiento, en una nación-estado en proceso de desarrollo y modernización (significado clásico), puede (de hecho necesita cierto centralismo y proyecto de dirección) realizar políticas en base a tales características; pero un estado quebrado, en una nación-estado en crisis, difícilmente pueda ejercer políticas eficaces con tales rasgos.

La inestabilidad política creada por las intervenciones militares, las marchas y contramarchas de la economía, la violencia y movilización social, la falta de consensos mínimos, la pelea por la ocupación del aparato, tuvieron claras consecuencias dentro del estado y en sus políticas. Particularmente, el centralismo creador y activo anterior fue suplantado por un centralismo pasivo y burocrático; la dependencia política, profundizada y expuesta a interrupciones más frecuentes, tornó las políticas ya no inconsistentes, sino contradictorias, superfluas e incluso inexistentes. La masividad y complejidad administrativa agravó la capacidad de la conducción política.

La conceptualización de la educación media como subsistema supone la interconexión sistemática de sus partes o aspectos. Al resquebrajarse las políticas activas y dar lugar a políticas más pasivas, el subsistema tendió a especializarse en la continuidad, en la reproducción. De la misma forma que la crisis de las políticas públicas impactaron sobre el aparato administrativo, sus efectos se desparramaron sobre el próximo eslabón del subsistema, las escuelas. En ellas (y en esto es lo que los diagnósticos suelen estar de acuerdo) la mezcla fue explosiva, los rasgos: culturas organizacionales tradicionalistas, estructuras jerárquicas internas y externas y dependencias burocráticas tendieron a acentuarse, lo que profundizó los aspectos mantenedores y reproductores.

En la medida que la demanda por educación media se mantuvo alta, los mecanismos escolares (automatizados) y la conducción burocrática mantuvieron la oferta, pero diferenciada de acuerdo a los regímenes políticos y a las crisis económicas (ampliación estructural de la oferta pública de los regímenes democráticos; menor ampliación estructural y favorecimiento del sector privado en las dictaduras). La oferta solo fue "mejorada" en las intenciones. Con la década del 80 el subsistema y el resto del sistema educativo (total, y particularmente el público) pasó a ser una cuenta de ajuste en los presupuestos y las políticas económicas del neoconservadorismo. La llegada de la democracia del 83 y sus expectativas de esperanza, nuevamente elevaron estructuralmente el subsistema (matrícula, docentes y establecimientos), pero sin poder elevar el financiamiento real, lo que dejó los ideales reformistas en eso.

¿Qué ocurrió con el sector privado, en relación a la política pública?, Beneficiadas, desde el segundo periodo por la ley 13047, que disminuyó el costo docente, el sector se agrandó (no tanto como la pública, ni tanto como en el 30-45). A partir de 1955 comienza lo que hemos llamado el boom privado, convalidado por regímenes liberales pro-privatistas (para diferenciarlos de los liberales del XIX) y desarrollistas. Este boom es estructural, pero también incluye avances en materia financiera, administrativa y legislativa.

Desgraciadamente nos falta la información histórica de la SNEP. con la que podríamos convalidar lo que sigue. Contestando a una pregunta realizada arriba, si la política acompaña o impulsa el boom, podríamos decir que las influencias logradas por los sectores religiosos y los ideólogos privatistas-liberales en el post-55 (claramente presentes en el debate laica-libre del 58) deben haber forzado las definiciones de un aparato estatal ya cruzado por lógicas políticas opuestas en busca del poder.

Sin embargo, tras el boom y entrando en la etapa crítica, ¿tuvo la escuela privada la misma evolución que la pública? Creemos que no; en primer lugar, la dependencia del sector privado debe ser diferenciado: el jurisdiccional (que incluye a todas las escuelas privadas, a partir de su dependencia administrativa de la SNEP., o similares provinciales); y el financiero (el cual incluiría a más escuelas que las que incluye hoy

en día (aprox. 75 %). En segundo lugar, las características de conducción y organización de la SNEP, parecen haber dado al sector un perfil distinto, lo que además parece haber sido impulsado por las propias asociaciones y sectores privatistas. En tercer lugar, la iglesia católica siempre mantuvo su lugar de influencia y poder a través de las diferentes gestiones.

El boom cayó hacia 1970, y la escuela privada pasó un mal momento a través de la gestión del segundo peronismo. Por otra parte, durante la dictadura su situación estructural fue de un incremento muy leve e inferior a la pública; lo que en términos comparativos pre-70 es una caída. Pero la lectura que debemos hacer de esto, es sorprendernos del mantenimiento del sector privado en una época donde las crisis económicas favorecían únicamente al capital líquido (¿invertir en educación?). Significativamente, los porcentajes de incremento anual del sector privado son claros: caen absolutamente los establecimientos en el 71, 75, 76, 80 y 86, y los docentes: 75, 76 y 78 (la matrícula cae en 1987). En términos financieros, los datos fragmentarios, pero aún significativos muestran: caídas en la transferencia estatal al sector privado 81, 82, 85 y 86, por alumno 80, 81, 84 (debe recordarse que la caída financiera pública fue mayor en democracia).

Notas y referencias al Capítulo 4.

(1) El presente párrafo sigue el análisis histórico que aparece en el Apéndice Capítulo 3 Breve Historia de la Enseñanza Secundaria, allí precisamos las fuentes.

(2) Tanto este párrafo como el siguiente se apoyan principalmente en el trabajo de Tedesco 86 b.

(3) Los análisis de este período son más numerosos, especialmente a partir de 1960, además, adquieren una llamativa homogeneidad en términos de los diagnósticos y descripciones que realizan. Hemos utilizado a Tedesco 86 86b y 87 (este último incluye el importante trabajo de Braslavsky 87), Vales 84, Zanotti y Cirigliano 65, Sastre de Cabot 77 y Aguerro 87. Un pequeño resumen de sus argumentaciones aparece en el Apéndice Capítulo 2 Bibliografía Comentada.

(4) Ver más adelante 4.4. La educación privada media, y también en el Apéndice Capítulo 4 Legislación y Administración y Capítulo 5 Revisión de los Materiales Cuantificables.

(5) Este índice es un cálculo nuestro que supone un promedio de crecimiento anual porcentual incluidos los tres elementos que llamamos estructurales: docentes, matrícula y establecimientos.

(6) La información económica-financiera presenta importantes problemas: - es contradictoria, - es poco clara y precisa (al menos como se la presenta y en general), - no es metodológicamente confiable, - no presenta parámetros de comparabilidad y contrastación. Los comentarios que realizamos son los que consideramos los mínimos confiables, en el Apéndice Estadístico podrá consultarse: los datos de las fuentes, nuestra síntesis y utilización de los mismos y nuestro comentario sobre el contenido y la validez de la fuente.

(7) Esta imagen sincrónica, en cuanto a las cifras estructurales, debe ser sumada al muestreo diacrónico que aparece en el Apéndice Capítulo 5 Revisión de los Materiales Cuantificables.

(8) El análisis de estas autoras (comentado en el Apéndice Capítulo 2 Bibliografía Comentada) es excelente para comprender a los niveles jerárquicos de la burocracia educativa media, sus implicaciones en términos de la política pública que generan tales actores aparece demasiado implícita, sin embargo, en términos generales, su análisis y el que aquí se trata de explicitar parten de teorizaciones (organizacionales e histórico-políticas) muy parecidas. Quizás criticáramos cierto sesgo sincrónico y la no problematización del origen de los significados de los actores.

(9) Recordamos la inexistencia de bibliografía específica sobre el tema excepción hecha del trabajo de Bravo 84, y algunos trabajos de perfil económico-financiero e incluso análisis de estratificación.

(10) Seguimos a Recalde 87.

(11) Las evidencias empíricas de esta explosión pueden hallarse en el Apéndice Capítulo 4 Legislación y Administración y Capítulo 5 Revisión de los Materiales Cuantificables.

(12) Forzosamente este párrafo debe ser escrito en la primera persona del singular.

(13) Este panorama ha sido extraído básicamente del trabajo de Petrei-Cartas-Maraviglia 87, ver Apéndice Capítulo 5 Revisión de los Materiales Cuantificables.

Capítulo 5. Sociedad y Subsistema Medio: Valoraciones, Significados y Prácticas.

En el presente capítulo intentaremos analizar el papel de la sociedad civil, de los grupos y conjuntos sociales, hacia la educación media. Este análisis se hará en base a los significados, sentidos, valoraciones, intereses que tales actores otorgan al subsistema, suponiendo que estos estructuran prácticas que, nuevamente, condicionan al subsistema.

Iniciaremos el capítulo con un párrafo sobre las funciones socio-culturales explícitas (aquellas que explican la "reincidencia" escolar, y las expectativas de las familias). El resto del capítulo estará dedicado a comprender los posicionamientos de los diversos actores ante el subsistema. Distinguiremos dos tipos de actores (teniendo en cuenta que el aparato estatal ha sido analizado), los conjuntos sociales (que no poseen sentidos y valoraciones homogéneas) en los que incluimos a las familias y a los propios adolescentes, y los grupos sociales (asociaciones de interés, que poseen significados e intereses definidos y relativamente homogéneos). En este último caso nos concentraremos en un estudio de caso de una asociación de interés privada, y también en algunos aspectos de la iglesia católica.

El capítulo finaliza con un análisis de ciertos significados, sentidos y valoraciones sobre la educación media, vistos como elementos discursivos e ideológicos, en referencia al debate sobre la educación privada y pública. Este párrafo está dividido, una primera parte donde se analizan las polémicas institucionales sobre el tema (ley 934-1878 y Congreso Pedagógico), y una segunda parte donde se vuelcan sentidos y valores que circulan y se consumen de formas menos institucionales. En este último incluimos discursos académicos, religiosos, etc..

Hemos alertado en el marco conceptual las dificultades que se presentan al incluir este tipo de datos en un trabajo, pero del mismo modo hemos argumentado sobre su relevancia a los fines de entender al subsistema. Esto significa, principalmente, que si bien reconocemos no conocer la relevancia que tienen los discursos y las ideologías que analizamos (era más sencillo puntualizar la relevancia de una baja en el número de docentes del sector privado), ello no significa que carezcan de importancia, tanto teórica, como práctica. Es nuestra idea que las acciones socio-culturales se apoyan sobre los significados y valoraciones.

5.1. Educación Media: Funciones.

En este párrafo intentaremos dilucidar ¿cuales son las funciones del subsistema de educación media? Estas se elaborarán a partir de los enunciados funcionales explícitos del subsistema y su incorporación por parte de los conjuntos sociales. En un próximo párrafo analizaremos las funciones como expectativas de actores. Queremos dejar en claro que no nos interrogaremos sobre funcionalidades estructurales socio-culturales más elaboradas (reproductivismo, control y hegemonismo, educación-maduración, etc.).

5.1.1. Empleo.

Es necesario aclarar desde el comienzo la diferencia que tienen los bachilleratos, y sus sutiles orientaciones, en relación a otras modalidades; específicamente, el comercial y el industrial (el agropecuario y el artístico son no-curiosamente minoritarios). Estos tienen contenidos y resultados específicos que justifican elecciones y vocaciones, asociados a salidas laborales más inmediatas, por lo tanto poseen una funcionalidad más precisa para los conjuntos sociales. En estos casos la funcionalidad aparece en relación directa con los mercados laborales, y con los períodos de política económica denominados de pleno empleo, quebrados (en nuestro país) en la segunda mitad de la década del 70. La funcionalidad del bachillerato parece menos específica (en referencia al empleo al menos).

El egreso del subsistema medio, el egreso diplomado, puede ser un requisito laboral. En los medios urbanos el requisito de la escuela media cumplida, discrimina la población y las condiciones de trabajo que ocupan (sueldos, cargos, expectativas, etc.). Es posible que el desarrollo y la transformación de nuevas formas de trabajo (urbanización, cambio tecnológico, preponderancia de las actividades de servicio, etc.) hayan acompañado una creciente demanda de escolaridades medias cumplidas (diplomados). Entonces una cuestión es: ¿la escuela media, para los conjuntos sociales (aquí nos referimos tanto a las familias, como a los potenciales empleadores), es un requisito, o el reconocimiento de una formación, de una capacitación pre-laboral? (Cabría poner la pregunta a prueba realizando el seguimiento de egresados del sistema formal y del no-formal, bajo el supuesto que los primeros serán elegidos en base al requisito, y los segundos en base a su capacitación).

Esta prueba ha sido en parte ya realizada. Por ejemplo, teniendo en cuenta la no-obligatoriedad de la escuela media. Más precisamente se puede observar el crecimiento de la oferta no-formal, pasible de ser considerada como genuinamente capacitadora (al menos para ciertos actores); y también la tendencia a concentrar, acortar y fragmentar los programas; en ambos casos orientando a una salida laboral "segura", capturable a partir de las habilidades adquiridas. El hecho que la educación no-formal tienda a expandirse hacia niveles terciarios, quizás evidencia la normalización de las deficiencias en la capacitación (al menos para ciertos actores sociales) de la educación formal.

Del mismo modo, podemos mencionar las experiencias de las escuelas industriales en fábricas, experiencia polémica, pero que incluye desde su base una capacitación a la medida de las necesidades patronales (las pertinencias domesticadoras, anti-sindicalistas, etc., han sido elaboradas por los autores), además del requisito cumplido. También puede pensarse en los sistemas de pasantías que ofrecen cada vez más frecuentemente empresas privadas a distintas escuelas (nuestro conocimiento se basa en escuelas privadas). Estas prácticas, antes recreadas por empresas multi-nacionales, hoy son ofrecidas también por empresas nacionales. De este modo se incorpora personal a cambio de empleo-entrenamiento y capacitación-carrera, independientemente de los circuitos usuales (tales sistemas son ya usuales en el nivel universitario y terciario). Y aunque hablaremos de esto en el próximo párrafo, ¿qué es el Ciclo Básico Común?, sino un reconocimiento de la supuesta no-formación sustancial de los egresados de la escuela media (además de otras cosas).

Entonces, el subsistema medio cumple cierta funcionalidad en relación al empleo; esta ha crecido en las últimas décadas (no es la única o exclusiva causa del incremento de la demanda), tanto, que su inclusión tiende a normalizarse como requisito, tanto para los que ofertan empleo como para los que lo demandan. Esto posee claras y precisas consecuencias en los significados y valores que los padres y adolescentes construyen sobre la necesidad de la enseñanza media, pero nuevamente no estamos seguros si se prioriza el ser capacitado, o cumplir el requisito. No podemos ignorar la muy probable correlación entre educación media y valoración socio-cultural del empleo, es decir que los empleos valorados incluirán el requisito. Existe entonces cierta ecesión entre el requisito y la capacitación, y desde esta, el reconocimiento de una funcionalidad certificadora de la escuela.

5.1.2. Universidad y Terciarios.

La relación del empleo con el subsistema apareció fracturada, tanto en la escisión mencionada, como en la propia práctica escolar y desde los 80 s, en algo más grave, el desempleo juvenil. En cuanto a la continuidad en el sistema educativo, tanto terciario como universitario, nos remite a cuestiones relativas al sistema educativo total. Si la tendencia del requisito en el empleo ha sido creciente, en el nivel de la educación superior, esta (la escolarización media) siempre ha sido considerada necesaria. Justamente, el origen del subsistema (siglo XIX) se concreta en función de una preparación pre-universitaria. Como podrá apreciarse mucho no ha cambiado la situación, sigue funcionando como la vía de acceso a la educación superior.

El sistema educativo nacional, supone los tres niveles, de los cuales sólo el primero es universalmente obligatorio (y gratuito), mientras que los otros son obligatoriamente correlativos. También aquí puede discutirse si la necesidad de tal correlación obligatoria es de requisitos o de capacidad (o competencias o habilidades, los utilizamos como sinónimos). Repetimos, el requisito no asegura la capacidad (solo el análisis legal-ingenuo puede suponer esto). Cada nivel posee sus propios objetivos, contenidos y métodos, expresados en curriculum discursivos. Ahora bien, ¿se cumplen los objetivos adecuadamente?; se cumplen, alcanzan y superan, o se atraviesan y se acumulan. ¿Quién afirma y enuncia que los objetivos se cumplen? (se trata de una discusión que también tiene que ver con la calidad), y aquí es importante distinguir, la realización de los procesos y relaciones de enseñanza y aprendizaje, de la evaluación de los mismos (esto tiene consecuencias particulares para la escuela privada que serán analizados más adelante).

¿Cuál es el grado de homogeneidad y heterogeneidad de las capacidades de las personas "escolares" en relación a una certificación similar? ¿El sistema educativo "logra" cumplir con los objetivos que el mismo se otorga?, ¿conoce el grado en que lo hace o no lo llega a realizar? ¿Qué dice el sistema educativo nacional de sí mismo, si es que dice algo?, ¿qué significados construye? Estas preguntas nos llevan por una parte a la cuestión de la calidad, aprendizaje y control organizacional que abordaremos más adelante, pero también nos introduce en el mundo de la universidad, institución que ha erigido significados particulares sobre la escuela media (y sobre ella misma).

Más allá de la variabilidad, diferencialidad y desigualdad educativa, hay teóricamente ciertos núcleos educativos, que se

corresponden a diferentes niveles. Cuando se escucha a ciertas personas (docentes, autoridades, etc.) afirmar que hay alumnos de 7mo grado y 1er año que no saben leer y escribir, o que otros de 5to y 1er año terciario no saben leer comprendiendo o escribir adecuadamente, ¿se trata de una clara señal de no cumplimiento de objetivos?, o son excepciones. Esta señal se hace más clara cuando en el ingreso de cada nivel se instauran mecanismos de nivelamiento, ingreso, evaluación, filtro, etc.. No han sido otros los objetivos del CBC. de la UBA.; resolver las faltas de los alumnos pos-medio, proceder a una nivelación académica de los usuarios, realizar una evaluación en base a ciertos criterios particulares de capacidad. Contradictoriamente, pues, el nivel medio aparece como un requisito certificatorio para los estudios superiores; pero en este último nivel se construyen sistemas (de ingreso) que dudan sobre la objetividad de la certificación media y buscan medir, homogeneizar y crear las capacidades de los ingresantes.

Como hemos dicho en relación al empleo, la continuación y permanencia en el sistema educativo, para los estudiantes de la escuela media está sometida a una prueba; por una parte, la justificación de tal se encuentra en una visión (del propio sistema) que separa la certificación como requisito de la capacidad, y por otra parte, en una explicación, la preocupación por resultados, y no por los procesos. A continuación intentaremos rastrear que dicen los actores: familia y adolescentes, en cuanto a sus expectativas hacia la educación media.

5.2. Conjuntos Sociales y Educación Media.

5.2.1. Los Padres.

Uno de los principales conjuntos sociales que se interrelacionan con el subsistema medio son los padres (léase: madres-padres) que deciden, o deben decidir, enviar a sus hijos (léase: hijas-hijos) a la escuela. Estos padres, para y en su decisión, deben hacer presente-operar-resolver y poner en práctica una serie de contenidos socio-culturales, que implican significados y valoraciones sobre el sistema. Tales significados, valoraciones, y prácticas, mediadas a nivel familiar, son colectivas, y pueden ser más o menos similares, se constituyen en determinantes educativos, afectando no solo a sus hijos, sino también a las unidades escolares, y a las políticas educativas.

Por lo dicho, no nos estamos refiriendo al grupo: comunidad escolar abstracta; los padres como conjunto social transmiten, producen y reproducen, transforman y modifican los sentidos y los valores de la educación. Consecuencias prácticas de tales fenómenos son, por ejemplo, las decisiones referidas a la asistencialidad, continuidad y finalización de la escuela por parte de sus hijos, o, la elección de las diversas ofertas educativas.

Las intervenciones de este conjunto social aunque pudieran parecer lejanas, son fundamentales. Conscientes o no, por tradición y por costumbre, por obligación y deber, por convicción y principios, por comodidad y conveniencia, por cálculo, por comodidad, este conjunto expresa y concreta sentidos de la unidad socio-cultural. Condicionan así muchos de los aspectos de la enseñanza media.

Pero el conjunto social de los padres en relación al subsistema no es ni homogéneo, ni estático en relación a esos valores y sentidos que le otorgan. Podríamos dividir al conjunto en cuatro:

para sus hijos los padres buscan:

- la mejor educación posible,
- cumplir con la educación,
- permitir a sus hijos decidir,
- negar la educación.

Debe recordarse que al contrario de la enseñanza primaria, la media no es obligatoria legalmente; esta diferencia aparece marcada en la matrícula comparada del último curso de la primaria y el primero de la media, su diferencia es función de: la des-integración de los ciclos, la no-obligatoriedad, la decisión-situación familiar y el contexto socio-cultural más general. Un elemento a tener en cuenta en lo que sigue, es la distinción entre lo que se desea hacer y lo que se puede hacer, las expectativas y las posibilidades (los tipos marcados son prototípicos).

Aquellos padres que optan por la primera estrategia ("tan de sentido común") nos colocan en la complejidad de tener que descifrar "lo mejor" (1). Lo mejor es por lo general una función de la información disponible y de los criterios con que esta se ordena y orienta. Lo mejor desde la perspectiva de las ciencias sociales son estereotipos, efectivos (es decir que condicionan las prácticas). Entonces, la mejor educación media posible (para los padres), puede ser aquella que supera la pauta cultural tradicional-obligatoria otorgando un beneficio adicional; cierta capacitación (y a veces certificaciones especiales o reconocidas), o "ganancia" definida en función de expectativas futuras. Quedan agrupados los padres que desearían una educación mejor pero no pueden acceder a ella (porque no la encuentran, porque es cara, etc.), y aquellos que acceden a la que creen la mejor.

Si bien la racionalidad electiva que subyace a la mejor enseñanza media tiene matices complejos y sutiles, su lógica puede ser relacionada tanto a sus consecuencias pos-escolares (empleo y universidad más empleo) como a los contenidos de lo escolar (que eventualmente revierten en los anteriores)(En este sentido aclaramos que hablar de racionalidad no le otorga direccionalidad valorativa). Los estereotipos, las ideologías, que recorren lo mejor pueden ser simples o complejos según las variables que conecten. Así para algunos lo mejor está relacionado con la decisión de escuela pública y-o privada, o con el horario y turno escolar, o con los costos, o con la tradición familiar y la propia experiencia, o con los mitos e identidades que las propias escuelas crean (o que el propio subsistema crea), o con ciertos atributos académicos y-o pedagógicos, etc.. Entonces lo mejor se apoya sobre los estereotipos que circulan y se promueven socio-culturalmente. Queda pendiente la discusión sobre los estereotipos dominantes y sus capacidades condicionantes (2)(eventualmente su origen).

El caso de aquellos padres que deciden enviar a sus hijos a la escuela media, por ser esta una obligación, una tradición, una costumbre socio-cultural, y que no reconocen otra necesidad que sus hijos ingresen, pasen y egresen, tienden a entender a esta sólo como certificatoria. En estos casos se supone que el ciclo no posee ningún beneficio, salvo el diploma, fin este, que permite "continuar" (o iniciar) los estudios o emplearse o satisfacer la norma esperada. Tomada desde esta perspectiva la decisión, la racionalidad se apoya sobre lógicas pos-escolares: egresar. Una lógica llamativamente semejante a la de muchos estudiantes: pasar o zafar.

El tercer caso incluye a los padres que otorgan a sus hijos la posibilidad de definir su ingreso y continuidad en la escuela media.

Este caso se da especialmente ante el inicio del ciclo superior (4to y 5to año), aunque es posible que ocurra antes. Aunque es poca la información disponible, esta situación electiva apoyada sobre el adolescente, puede explicar parte de la alta deserción existente (ver Apéndice Revisión de Materiales Cuantificables). Podríamos denominar la lógica de este caso como no-escolar. Cabría postular una hipótesis que relacione la deserción y el abandono con la posibilidad de opción, con la situación familiar y con la historia escolar, cuando no se relacione con la cuarta y siguiente situación.

La cuarta posición, es estadísticamente importante según grupo de edad; un gran número de padres deciden (o no pueden decidir lo contrario; expectativas versus posibilidades) no enviar a sus hijos a la escuela media. La negación de la escolarización puede ser dividida en dos grandes grupos: cuando es independiente de la voluntad de los padres, y cuando es voluntaria. La negación forzada puede suponer la no existencia de la institución escolar, o su lejanía, la necesidad de sumar fuerza de trabajo a una unidad doméstica en los límites de la subsistencia; otro factor seguramente importante, puede ser el desconocimiento (falta de información). La negación voluntaria, en cambio, supone la valoración negativa de la educación media, o la valoración positiva de otras actividades por sobre la escolaridad; (lógica anti-escolar) el discurso aproximado podría ser: la escuela no sirve y es mejor trabajar (muchas de estas situaciones, que se originan en los padres aparecen ocultas en la tercera situación).

La conclusión a este párrafo solo podría escribirse con la inclusión de otros datos, para entender la exacta relación de las familias con el subsistema medio, entre ellos, los siguientes:

- la comprensión de los determinantes particulares de cada familia ante el subsistema
- la reconstrucción de los criterios que guían la lógica de las decisiones

Estos elementos nos remiten nuevamente a nuestros supuestos sobre la naturaleza sistémica de las unidades socio-culturales. Políticas, hegemonías, horizontes culturales, modas, escuelas, medios, etc., modelan en sus complejas interconexiones tales determinantes y criterios; algunos de los cuales serán discutidos más adelante.

5.2.2. Los Adolescentes (3).

Es posible que sea sorpresivo encontrar a este conjunto social como condicionante de la educación media. Podría suponerse por el contrario, que ellos son los condicionados por el subsistema, y hasta cierto punto es cierto. No hay escuela o educación media sin adolescentes alumnos, y es este hecho el que permite entrever que los condicionamientos son complejos y mutuos, sin embargo, hay adolescentes que no acceden a la escuela, a ser alumnos. Esto significa que la transformación de adolescente en alumno no es ni automática, ni simple. En esta transformación las familias tienen mucho que ver, al igual que el contexto socio-cultural inmediato (barrio, amigos-conocidos, lugar, tradición familiar, etc.), el aparato estatal y las propias escuelas. Como veremos más adelante, ser alumno no es un rol ni sencillo, ni natural, se aprende a serlo, pero solo a veces.

En nuestro país el conjunto de adolescentes (obviemos las dificultades definitorias) no escolarizados se aproxima al 50 % del

grupo de edad. En ese grupo (muy pocos de los cuales estudiarán más adelante) podríamos distinguir dos tipos. Uno, el de los adolescentes con responsabilidades familiares, y podríamos precisar, laborales, posibles jefes de hogar. El segundo tipo lo conforman adolescentes, sin las responsabilidades del anterior, trabajen o no, y que se aproximan a las descripciones realizadas por Llomovate (91). Este último tipo de adolescente no escolarizado probablemente haya optado, o le hayan permitido optar por no seguir la educación media. En cuanto el primer tipo, los jefes de hogar "jóvenes", su posibilidad de opción parece más limitada.

Hasta aquí, hemos visto el fenómeno desde el punto de vista del actor adolescente y sus opciones, pero debiéramos preguntarnos: ¿que ocurre con la escuela o la burocracia-estatal escolar, que no pueden incorporar a todos los adolescentes? El ubicar la causalidad en el actor adolescente, o en los padres (ver parágrafo de arriba) es sencillo, y común, pero no en todos los casos cierto. Busquemos causalidades en la escuela y en la burocracia.

En primer lugar, debiéramos puntualizar el carácter temporalmente diferido de las funciones escolares, lo que junto a su carácter de certificación de requisitos, impide escolarizarse a aquellos adolescentes que no pueden aguardar hasta una certificación, o que precisan una capacitación perentoriamente. En segundo lugar, e íntimamente relacionado, el abismo existente entre el sistema laboral y el sistema educativo, desconexión que recorre todos los parámetros de ambos sistemas (el lugar, el tiempo, el contenido, la relación, el objetivo, etc.). En tercer lugar, el reduccionismo escolar, por el cual una persona adolescente es transformada en alumno (un ser humano en trabajador, Marx dixit).

No puede sorprender la reactividad mutua, el desinterés y la indiferencia, la deserción, en fin, la alta tasa de no-escolarizados (comparativamente con los egresados de la primaria). Existen factores amortiguantes, adaptativos, la escuela nocturna, la educación de adultos y la educación-capacitación no formal. Quizás hasta la no-escolarización sea un factor adaptativo, en las actuales condiciones, pero ¿adaptativo y funcional para quién? Desde esta perspectiva, el adolescente, usuario, cliente, objeto, portador de un derecho (será casualidad que no hay una palabra para esto, porque ciudadano, no) potencial aparece como un condicionador pasivo. Actor principalísimo de la educación, solo logra permanecer en ella, al costo de desactivar su actividad, de des-responsabilizar su responsabilidad y convertirse en alumno (es cierto que asume otras). La parcelación, fragmentación y ocultación del bien-servicio educación media, afecta diferencialmente a este conjunto social.

Desgraciadamente no hay estudios realizados sobre adolescentes que necesitan trabajar, o sobre adolescentes que además también son alumnos, intuitivamente creemos que, no solo son discriminados en los sentidos puntualizados más arriba, sino que, en la medida que ese bien-servicio educación media se re-signifique neo-conservadoramente, sus posibilidades serán cada vez menores, para estudiar, y trabajar.

5.3. El Caso ADEEPRA.: una Asociación Privada.

ADEEPRA. significa Asociación de Entidades Educativas Privadas Argentinas; hemos realizado una aproximación a la misma desde el análisis de su órgano de difusión, el mensuario Vivencia. El material ha

sido abordado desde dos perspectivas: por una parte, como expresión de un grupo-organización relacionado a la educación, y más precisamente a la enseñanza privada, y por otra parte, como organización particular.

5.3.1. Aspectos Organizacionales.

La inclusión de este punto nos fue sugerida por el aparente dinamismo que muestra la organización a través de la publicación. Es importante mencionar que nos fue imposible evaluar la relevancia precisa de tal dinamismo, aunque tal pareciera importante teniendo en cuenta los siguientes puntos:

- las interrelaciones organizativas que despliega,
- las personalidades convocadas,
- la tarea de difusión de sus principios.

Estos elementos pueden verse claramente en la continua y creciente organización de jornadas y congresos, y la constitución de formas organizacionales más abarcativas. En relación a los primeros, lo que comienza como la 1ra Jornada Latinoamericana de Enseñanza Privada (1984, BsAs.), se convierte en la 3ra J. L. de Educación (1986, Chile) con el lema: "De la enseñanza privada a los sistemas nacionales de educación", (1987: 4ta JLE. Brasil, 1988: 5ta JLE Mexico, 1989: 6ta JLE., 1990: 7ma JLE. Puerto Rico); Ya en 1991 aparece el 1er Congreso Mundial de Educación, y obviamente, en 1992 el 2do..

Al mismo tiempo se van creando y generando organizaciones que nuclean, y de algún modo cristalizan lo actuado en las jornadas y congresos. Estas organizaciones pueden rastrearse en relación a la revista misma, ya que esta va cambiando su pertenencia y representación como órgano de difusión. Comienza siendo de ADEEPRA., luego al crearse FAEPLA. (Federación de Asociaciones Educativas Privadas Latinoamericanas) pasa a ser de esta, también pasa a ser representación de CONARIP. (Consejo Nacional de Rectores de Institutos Privados). Con el tiempo se anula la representación de las últimas, y dirá ser "... una publicación mensual independiente.", y comenzará a incluir un boletín con información tanto técnica como educacional, responsabilidad de ADEEPRA..

Finalmente, también se crea la CAIEP. (Confederación Argentina de Instituciones Educativas Privadas), nuevamente, la relevancia de la misma es difícil de evaluar. Más adelante analizaremos dos documentos surgidos de ella, aquí queremos mencionaremos las entidades firmantes (etnografía de los sellos):

- AJMIPRA.: Asoc.Jard.Matern. y de Inf. Privados RA.,
- ASIPET.: Asoc.Instit. Privados de Tucuman,
- ADEEPRA.,
- ASIEPRINE.: Asoc.Instit.Educ. Privados Rio Negro y Neuquen,
- UDECOM.: Unión Coleg. Privados Moron,
- APRA.: Asoc. Profesorados RA.,
- FESAIEP.: Fed. Santafecina Instit.Educ. Privados,
- FASTA.: Fratern. y Agrup. Santo Tomas de Aquino,
- ACOBA.norte: Asoc.Esc. Privadas Bonaer. Norte Gran BsAs.,
- AEP.sur: Aso.Esc. Privadas Bonaer. Sur,
- Asoc. Esc. Argentinas Germanas.

El boletín incluido en Vivencia comienza a difundir una serie de documentos que firman el MEL., Movimiento Escuela Libre, cuyos

representantes son los dirigentes de ADEEPRA., ex ministros de educación de la dictadura militar (1976), y otros. La culminación del proceso no podía ser otro, tras los congresos mundiales, se crea la COMEP. (Confederación Mundial Educación Privada).

5.3.2. Aspectos Educativos.

Hemos recorrido la mayoría de las publicaciones (creada en 1984) y creemos que se puede dividir su análisis en dos aspectos, el técnico educativo (referido al ciclo medio), y el aspecto más relacionado a la política educativa en general.

En cuanto a lo técnico educativo, la revista cumple con la función de informar a sus asociados, o a quienes la lean sobre las reglamentaciones y disposiciones oficiales. Estas comprenden información de la jurisdicción nacional (de la SNEP.), y también de la jurisdicción bonaerense (DENO., Dirección de Enseñanza no Oficial). Se refieren, por ejemplo, a aspectos financieros, la relación entre los subsidios y los aranceles, las becas de estudio, la rendición de cuentas, etc.; aspectos administrativos, la organización escolar, las condiciones laborales docentes, régimen impositivo y contable, etc.; aspectos didáctico-pedagógicos: sistemas de evaluación y promoción, cambios curriculares, etc..

Además, muy esporádicamente han aparecido artículos académicos relacionados a algún aspecto educativo, pero estos, como queda dicho, son reducidos en relación a la información oficial y a la organizacional. Del mismo modo son pocos los artículos firmados referentes a algún aspecto del sistema educativo. Desde 1984 hemos contabilizado los siguientes: la crítica al sistema de ingreso por sorteo, la crítica al cambio de los sistemas de promoción y evaluación, la crítica a los centros de estudiantes. Hemos encontrado fotocopias de esta revista como información sobre disposiciones de la SNEP. o-y la DENO. en el ME., en lugar del original-oficial boletín de la SNEP. en el que ellas aparecen.

En cuanto a la interpretación de los contenidos político-educativos de la organización, analizamos los contenidos de las editoriales, los discursos de los dirigentes y los documentos suscriptos por estos en conjunción con otras asociaciones. Precisamente, al menos en ADEEPRA. hay una línea muy clara que intentamos abordar a partir de los textos de uno de sus más conspicuos personajes: Vicenzi. En su libro "Educación como Empresa Social para la Revolución Productiva" (fecha: 1990), construye el siguiente diagnóstico:

- caracteres de la educación y el país: es inexistente, hay una pérdida del sentimiento nacional (que puede llevar hacia la desintegración social), no hay formación adecuada para dirigentes, enciclopedismo, divorcio entre sentimiento-pensamiento-discurso, desfase entre requerimientos laborales y formación, falta de compromiso empresario con la educación, escasos recursos, gastos improductivos, etc.;

a partir de ello propone:

- revalorizar la ética del trabajo, entender que es un problema colectivo, es una empresa social, el estado debe ser administrador, debe apuntar hacia el bien común.

El elemento, si se puede decir, novedoso que se propone es la idea de la educación como empresa social, pero denotando aquel no una acción o un hacer, sino un negocio; precisamente el autor justifica la legitimidad de las utilidades en tanto motivación legítima, y sujeta o controlada por un orden ético.

Ahora veremos esta posición en conjunción con la de otras organizaciones, pero en el seno de la expansión organizacional de ADEEPRA., a través de la CAIEP. primero, y del MEL. después. El mensaje contenido en los artículos de la CAIEP.: La escuela estupefacta y La escuela indefinida, nos servirán para rastrear algunos sentidos que otorga el sector privado a la educación. En ellos se analiza el significado de la libertad de enseñanza, el cual se hace extensible a dos ámbitos: el del profesor-alumno aula, y el de cada establecimiento, y se señala la llegada de la escuela post-estado (Salonia, ministro por entonces, había sido un asiduo colaborador de la revista, y ahora un asiduo referente de la misma), la escuela libre. Las amenazas de esta escuela son:

- estatismo socio-igualitarista: implica un contenido social-democrata, implica la igualdad de oportunidades, el paternalismo cultural, la anti-compulsión doctrinaria (sic), y la restricción a los subsidios;
- liberalismo clasista: implica una exclusión economicista y entiende a la escuela como libre empresa;
- cuasi-estatismo de las escuelas privadas: implica el híbrido privado, regimentado y subvencionado por el estado;
- estatismo intransigente.

Ahora bien, el retroceso actual del estado conlleva el crecimiento de la escuela privada, y la superación de la equivalencia planteada por la ley 13047, y la búsqueda de los siguientes principios:

- consolidación legal para la autogestión,
- el desgajamiento del régimen de financiación de todo intento de control o recorte de las libertades escolares,
- la auto-administración escolar,
- la superación de la dicotomía estatal-privado,

y citamos:

"Desde el siglo pasado las escuelas estatales quedaron prendidas de la permisiva gratuidad y las escuelas privadas resultaron signadas por la constante pretensión de subvención. En la crisis actual ambos términos - gratuidad y subsidio- han resultado superados por los acontecimientos, al menos en sus connotaciones históricas."

"El lucro eventual - por las características de bienes culturales y espirituales que involucra el emprendimiento - debe inscribirse más que ninguna otra organización productiva, en manifiestas normas de ética empresarial y de control de calidad de los resultados."

Por último, en el documento IV del MEL. sobre El Financiamiento de la Educación tras un repaso introductorio de la historia de la financiación educativa nacional proponen:

- el estado debe cubrir lo que la sociedad no cubra, o mejorar;
- los privados deben acrecentar tanto el nivel cuali- como cuantitativo de la educación;

y por lo tanto, serán responsabilidades "sociales" (privadas):

- "... la primaria responsabilidad de un esfuerzo propio en la búsqueda y organización de los recursos tendientes al financiamiento de las escuelas particulares.";
- compromiso del aparato productivo;
- "El presupuesto familiar, pequeño o grande, debe ordenar las prioridades correspondientes con relación a los gastos de escolarización.";
- la necesidad de la solidaridad;
- la escuela nueva como empresa eficiente.

A partir de estos fundamentos se propone: la descentralización administrativa, el arancelamiento, bonos escolares (el estado se haría cargo de una cifra entre el pago de la familia y el costo de la escuela elegida), crédito educativo, auditoría estatal.

5.4. La Iglesia Católica.

La inclusión de la relación entre la educación y la iglesia católica es obligatoria, no únicamente porque la mayor parte de los establecimientos-alumnos-docentes medios privados, y un importante porcentual de los totales (ver más abajo, establecimientos) están relacionados a la educación católica, sino también porque tanto histórica como institucionalmente la iglesia ocupa un lugar de poder en nuestra sociedad. Además, creemos que ella tiene un papel importante (aunque no claramente explícito) en la conducción educativa, sea a través de su capacidad para influenciar (ministros, funcionarios de educación) o para ocupar espacios político-administrativos (SNEP.). La cuestión problemática es la información, el siguiente párrafo cuenta con elementos de diversas fuentes (revista Vivencia, boletín SNEP., y principalmente el boletín del CONSUDEC. (Consejo Superior de Enseñanza Católica), los años elegidos de la publicación intentan dar un panorama de la variación de los regímenes políticos).

5.4.1. Postales de la Religión.

5.4.1.1. 1970: la reforma.

Durante ese año se realizó uno de los proyectos más ambiciosos en el área de educación media. Se trataba de una reforma importante que incluía desde modificaciones en las situaciones docentes (una de las pocas que se llevaron a cabo parcialmente, Proyecto 13), hasta transformaciones importantes en la currícula y los programas. Durante todo el año la revista del CONSUDEC. apoyó fervientemente la reforma, informó sobre las reuniones de la Iglesia con las autoridades de la dictadura, y puntualizó sus acuerdos con la misma. Sin embargo hacia fines del año comenzaron a aparecer leves críticas, que terminaron en una crítica total y un rechazo completo a la misma. Si el apoyo al principio era sustancial a la reforma, la crítica se justificó en la falta de tiempo para su terminación.

5.4.1.2. 1976: la noche.

El número 309 de la publicación del CONSUDEC., de junio de 1976, contiene el discurso del subsecretario de Educación (que dependía del

ministro Bruera), y los comentarios del director de la publicación, citamos a este último:

"Las cuatro claras definiciones que integran, como principios doctrinarios básicos, el marco referencial que se lanza, coinciden exactamente con sólidas convicciones nacionales y con las mejores premisas y conclusiones de innumerables congresos y convenciones internacionales y argentinos:

- una concepción del hombre con clara conciencia de su origen y destino, como antropología fundamental iluminadora de todo intento educativo;
- la preocupación por la educación asistemática y por la formación asistemática y por la formación que debe impartir el hogar, como objetivos que deben compartir la sociedad toda y especialmente su sistema escolar;
- el hondo pensar y sentir cristianos del país, como variable que será ponderada en toda iniciativa que se emprenda;
- la libertad y el apoyo que merecerá "la enseñanza pública de origen y gestión privada", como aplicación del principio de subsidiariedad que se profesa."

Este posicionamiento compartirá, aunque no lo afirma, el diagnóstico del subsecretario, lo citamos:

"En el orden educacional hace ya tiempo que nos abruma los desencuentros.

La consecuencia está a la vista: el liderazgo educacional que teníamos en América Latina ha pasado a otras manos. Unas veces se ha carecido de definiciones doctrinarias y de objetivos claros; otras, ha faltado conducción con real autoridad; otras, finalmente, se ha querido supeditar todo al pragmatismo de lo coyuntural, y entonces se perdió de vista lo sustantivo y la atención se dispersó en lo meramente accidental.

Ahora queda un largo camino por recorrer. Al riesgo de la izquierda marxista, siempre en acecho, habrá que sumar el de un tercermundismo desorbitado y aún nos amenaza un tercer peligro, que no por menos percibido resulta menos riesgoso: el consumismo materialista que intenta reemplazar el valor de la persona por la tenencia de bienes; la capacidad por la recomendación, al ser por el tener."

5.4.1.3. 1985: la democracia.

Más arriba mencionábamos al V Congreso Nacional de Educación Católica. En aquella ocasión las autoridades religiosas católicas, a tono con los tiempos, reivindicaban el pluralismo escolar, la libertad de enseñanza, la de enseñar y aprender, y citamos:

"Por eso resulta extraño que, en regímenes que se declaran, y hay que presumir sinceridad, fundamentalmente democráticos, se opongan a la libertad de enseñanza cortapisas y limitaciones. Se trata de una contradicción interna, pues en todo habría libertad menos en la educación, contradicción que cabe atribuir a condicionamientos ideológicos más fuertes que las convicciones democráticas. Hoy que tanto se habla de los "derechos humanos", el desconocimiento, aún parcial, de la libertad de enseñanza, llevaría a la conclusión que hay algunos derechos que se consideran más humanos que otros."

Además criticaban la abundante reglamentación administrativa, la centralización, la resistencia al cambio. Se deslizaba una autocrítica

relativa a cierta actitud imitativa de la educación católica hacia la educación pública, para concluir con una reivindicación de lospreciados y necesarios fondos:

"No proclamamos la libertad de enseñar tan solo para conseguir aportes estatales que, dicho sea de paso, no son dádivas ni favores graciabiles sino un deber de justicia distributiva."

5.4.1.4. 1990: el orden.

Las ideas que se citan forman parte de un documento ya mencionado "La escuela indefinida", elaborado por el CAIEP.; aunque esta organización no es estrictamente religiosa, algunas de sus posiciones (como se ha visto) reflejan a la iglesia católica.

Se sostiene que los propósitos institucionales de las escuelas privadas son: la formación integral de los educandos, no solo en relación a un conocimiento, sino también de acuerdo a una orientación de vida, a una ideología, etc., y se puntualiza que actualmente hay:

"... ciertos renunciamientos formativos de las escuelas privadas. No se trata solo de las escuelas confesionales. (...)

(...)

Quizás no sea el menor (de los renunciamientos) de ellos el hecho de que la falta de unidad de sentido entre doctrina y enseñanza haya producido desde décadas atras una sensible disminución de las vocaciones religioso-docentes."

(...)

Las escuelas privadas deben asumir el papel de sustentadoras de la tradición cultural de las familias. La trampa ideológica, por las que muchas escuelas han declinado su función integradora ha sido planteada por los patrones compulsivos del socio-igualitarismo, al centrar la contradicción individuo-doctrina, y al establecer la falsa relación tradición-autoritarismo. (...)

El juego de concesiones ha llevado a no pocas escuelas privadas a caer en las tentaciones del monte: la complacencia de lo alcanzado, la secularización de lo pretendido y el poder de lo instituido. En vez de asumir el desafío de una función social instituyente, la escuela privada aparece entonces, no pocas veces, en un progresivamente agravado contexto de indefinición de propósitos, enquistamiento que la coloca en un momento decisivo de su historia si es que aspira a interpretar los signos de los tiempos."

5.4.1.5. 1992: la ideología.

A continuación citamos algunos párrafos del artículo "Reflexiones en torno de una ley federal de educación", las que se referencian a la Doctrina Educativa Cristiana, y que de algún modo prefiguran contenidos del párrafo Discursos e Ideologías Societales.

1. El hombre es el centro del interés educativo y debe marchar por la tierra del mejor modo para alcanzar la eternidad feliz. De allí que su dimensión religiosa es la base formativa de toda educación humana.
2. La educación de la persona es tarea natural y primaria de los padres, quienes al delegar la educación de sus hijos a la escuela no delegan su derecho, por lo tanto deben participar en el planeamiento,

administración y gobierno de la Educación ante todo en lo que se refiere a la formación social, ética y religiosa de sus hijos.

3. El Estado debe garantizar a la familia el acceso a la educación en todos los niveles y asegurarle la asunción de los respectivos valores éticos y religiosos con una verdadera libertad de enseñanza, tanto para la escuela pública de gestión privada como para la de gestión estatal. Debe hacer posible optar a los padres por la formación religiosa de sus hijos, según sus respectivas convicciones.

4. Al Estado compete la principalidad en materia de política educativa, dada la función cultural que ejerce en el seno del bien común y que le exige:

- Garantizar y promover los derechos de la familia y de las instituciones aptas para la labor de enseñanza, en manera particular la Iglesia Católica y demás confesiones reconocidas; cuando sea necesario crear escuelas e instituciones propias según lo exija el bien común.
- Asegurar la igualdad de oportunidades en todos los niveles y modalidades, y la gratuidad en la enseñanza.
- Lograr una educación permanente para todos los habitantes de la Nación, la alfabetización para quienes la necesiten, y el consecuente acceso a la cultura de todos.
- Garantizar la justicia distributiva y social, en la asignación de los recursos del Presupuesto nacional que deben ser prioritarios en materia educativa y suficientes para asegurar la educación en todos los niveles.
- Procurar las debidas remuneraciones a todos los docentes del país y proveerlos de formación y medios técnicos para su digna tarea de educar.

5. (...)

6. Los medios de comunicación "desempeñan un papel específico en la formación de la conciencia", por lo tanto como factor educativo real, "deben ser usados de modo responsable al servicio de la verdad" y "la familia tiene el derecho de ser protegida contra los efectos negativos y los abusos de los medios" quienes "deben abrir a la juventud nuevos horizontes educándola".

- La neutralidad del Estado en educación no significa libertad de conciencia y de religión sino ateísmo por lo tanto quienes profesamos una Fe religiosa, tenemos derecho a ser atendidos por las escuelas de gestión estatal tanto como aquellos que no profesan ninguna."

(no hemos incluido las citas, CONSUDEC. N 696, 1992, pag. 1285)

5.4.1.6. 1993: la ley.

El primer número del año del boletín del CONSUDEC., como el último siempre supone un recuento de los esfuerzos realizados y aquellos que aún quedan por realizar. Como hemos visto con ADEEPRA. la educación católica se opone frontalmente al decreto 365/93 por el cual Cavallo intenta limitar los aranceles de las escuelas autónomas. Sin embargo, toda la energía durante el año 1993 se dirige hacia el análisis de la ley federal de educación que es evaluada positivamente, aunque se encuentren en ella fallas, la siguiente cita refleja esta situación:

"Hemos superado el laicismo confeso pero aún estamos en un sincretismo poco claro. Es un paso importante, pero no suficiente."

5.4.2. Los Números.

Las estadísticas a nuestro alcance son de Beccaria y Riquelme y de la revista Vivencia, y representan cifras del año 1980. Por entonces

había aproximadamente en el país 5900 establecimientos, de los cuales 2091, un 42-3 %, eran privados. De este total 960 eran católicas, un 46 % (20 % del total del país); el 60 % de ellas estaban subsidiadas (aprox. 576), y aproximadamente el 80 % de estas con el 100 al 80 % del subsidio.

La revista Vivencia en uno de los pocos artículos en el que revela cierta información macro-educacional sobre el sector, da las siguientes cifras:

- escuelas laicas: 942, religiosas: 1217, (total de 2159),
- religiosas: católicas: órdenes y congregaciones: 807
parroquiales: 336
otras: 74.

Por otra parte, el trabajo de Gargiulo y Olmo, que se realizó por pedido de escuelas confesionales, refleja la situación de estas en relación a sus ingresos, los aportes que recibe, sus gastos y su estado financiero, en general y por alumno. Estos datos serán comentados más adelante.

5.5. Discursos e Ideologías Societales.

Padres, adolescentes, asociaciones privadas, sindicatos, académicos, la iglesia, los medios, etc., son parte de los grupos y conjuntos sociales que construyen, reproducen y modifican los significados y valoraciones socio-culturales respecto del subsistema. En la medida que tales representaciones culturales se plasman en prácticas, estas son uno de los factores que inciden extra-escolarmente sobre la escuela media, además de incidir (de forma compleja) sobre las políticas e instituciones públicas relacionadas con el subsistema medio.

Hemos descripto algunos de estos actores, y algunas de sus características particulares, quisiéramos ahora ofrecer una reconstrucción de algunos de los discursos y las ideologías que ellos han puesto en práctica en referencia a la diferenciación de la educación pública y privada.

5.5.1. Debates Estructurados.

5.5.1.1. La Ley 934 de 1878.

Hemos dicho que la educación privada antecedió a la pública, la que se constituyó paralelamente a la estructuración del aparato estatal. Mencionamos al hacer referencia a las políticas públicas la ley 934 por la que se reconocía la situación legal de las escuelas privadas, y de hecho, de las oficiales, y los debates que giraron en torno de la misma. A continuación citaremos más detalladamente tales debates, que traslucen tempranamente la discusión privada-estatal, con la particularidad en este caso, del trasfondo polémico de las relaciones entre estado y religión (de más está decir que los parámetros de las actuales discusiones no son muy distintas).

Recalde (87), en quién nos basamos, utiliza como fuente de sentido de las posiciones pro-iglesia las publicaciones de El Católico Argentino

(además de los diarios de sesiones). A continuación citamos un fragmento que evidencia el contexto:

"Hoy que parece que se respira cierta atmósfera de emancipación absoluta, y se desea suprimir de las escuelas la enseñanza religiosa, damos el grito de alerta a los padres de familia para que no envíen a estas escuelas a sus hijos, si quieren que sean sus herederos de su honradez con preferencia a la fortuna; lo damos a los gobiernos, que bien saben que el enemigo de la religión es también el enemigo de la patria, para que al descender del elevado puesto en que los ha colocado la providencia, no dejen tras de sí un montón de ruinas, que acuesen su ineptitud o su cobardía en defender la religión católica, apostólica romana; pues nunca será buen ciudadano y amante de la patria, quién no es fervoroso cristiano, ni una nación si en la educación descuida el elemento religioso." (p. 68)

Veamos la fundamentación del proyecto de ley, llamado sobre la libertad de enseñanza:

"Solo en cierto sentido existe en este país la libertad de enseñanza, a saber: en el de la más alta y omnimoda facultad concedida, o tolerada por lo menos, a los profesores que paga la Nación, para proponer e inculcar la doctrina que se les antoje, por perniciosa que sea, aun suplantando con sus ideas particulares los principios fundamentales de la Constitución, como el que establece la religión del Estado.

Sin consideración alguna al culto dominante y oficial, nada les impide si así les place, atacar el catolicismo, refutar la Biblia, ridiculizar las cosas sagradas y aún blasfemar de Cristo, sin que a pesar del escándalo de las reclamaciones, se les imponga responsabilidad alguna.

Entre tanto, los padres de familia católicos son compelidos por la necesidad que impone en el sistema actual, el monopolio del Estado en la enseñanza, a recibirla para sus hijos de semejantes profesores, y la impiedad gana con esto terreno de día en día. ¡He aquí, señor Presidente, lo que en realidad significa entre nosotros, y lo que con la más cruel ironía se denomina libertad de aprendizaje! ¿Me permitiréis que defina con franqueza lo que es en la práctica la libertad de enseñanza? El monopolio más desvergonzado, cimentado en los privilegios más absurdos, y que contrasta horriblemente con los más bellos principios consignados en la Constitución." (p.71-72)

veamos otro orador desde una posición similar:

"Quienes deben enseñar, en una república, señor? Todo el mundo. Debe enseñar el Estado, deben enseñar los particulares y deben enseñar las asociaciones.

¿Con qué restricciones? Con ninguna; con ninguna que importe una traba puesta al derecho común." (p. 79)

y le contestan:

"(...) el señor Diputado (...) no busca la libertad de la enseñanza por ella misma, ni la defendería si estuviese monopolizada por la Iglesia y el sacerdocio, sino que aspira a la participación de ese monopolio que, según él, le ha usurpado el Estado y busca la protección de la compañía de este, para hacerlo servir a sus opiniones." (p. 79)

y sigue:

"Entonces, ¿que es lo que se quiere? Se quiere otra cosa: se va buscando algo más que no se declara: se va buscando la participación de la enseñanza a título propio. Pero se va buscando más que esto, porque es

la participación en los grados oficiales, es decir, una repartición del monopolio para graduar profesores y abogados: una simple cuestión de mercantilismo como se ve." (p.80)

En última instancia el fondo de la discusión remite a ideologías incompatibles, en estos términos el saldo fue la distinción de: una religión DE estado, de una religión que el estado protege; en cuanto a la educación media el saldo fue también una negociación consensuada: los alumnos privados y particulares debían validar su aprendizaje ante una comisión integrada por profesores públicos y privados.

5.5.1.2. El Congreso Pedagógico (1984-88).

La concreción de este evento dio lugar a un espiralado ascenso de los debates educacionales; el contexto democrático, y en él, ciertas esperanzas fundacionales y ciertas sospechas sobre el carácter del alfonsinismo, dinamizaron polémicas previas. Fruto de esos movimientos preparatorios fueron las intervenciones sobre el tema (entre otros): Democracia e Igualdad de Oportunidades Educativas, llevadas a cabo por la Comisión Honoraria de Asesoramiento. Las mismas fueron publicadas por EUDEBA., aquí transcribiremos los puntos del debate que nos interesan.

Bravo, el primer expositor, es quizás quién más claramente define las posiciones en torno al debate privada-pública en referencia a la igualdad de oportunidades tanto al ingreso como al egreso escolar. Para encontrarse ante esa igualdad las personas tienen el derecho constitucional a enseñar y aprender, siendo el primero un medio para lograr el fin: aprender. Asocia, la posibilidad de ejercer el derecho a enseñar a la posibilidad de existencia de la escuela privada, mientras que sostiene la obligatoriedad estatal y pública de otorgar el derecho a aprender. El autor defiende la principalidad estatal, criticando su monopolio; y distingue entre la subsidiariedad ("el Estado ha de cubrir las necesidades educativas que no alcancen a satisfacer la iniciativa privada") y los subsidios. Postula la neutralidad escolar en materia de creencias (laicismo).

Para evitar equivocaciones en temas que pueden resultar espinosos, y además dada su claridad expositiva e ideológica, secundamos lo dicho citando:

- igualdad de oportunidades: "Obviamente no se trata solo de la igualdad de acceso, puesto que interesa también la posibilidad de continuar los estudios, alcanzar resultados valiosos y obtener, finalmente, el reconocimiento de esos logros. Por ello muy bien se expresó en el informe Faure ("Aprender a ser") que lo importante era la igualdad de los salientes."

- enseñar y aprender: "Este último es el derecho fin, que sirve al alto propósito de proveer a la formación de los individuos, con todas las implicancias conocidas, mientras que el de enseñar es el derecho medio, que hace posible el cumplimiento del derecho de aprender."

- subsidiariedad del Estado: "Específicamente en el orden educativo significa que el Estado ha de cubrir solo las necesidades educativas que no alcance a satisfacer la escuela privada. La aplicación de la correspondiente política ha sido la limitación del esfuerzo educacional público y la sectorización de la actividad educativa. La limitación resulta evidente en la medida que la iniciativa particular esta muy lejos de satisfacer las necesidades primordiales de la sociedad en su conjunto."

"Reitero un vez más, mi censura al monopolio del Estado en el orden educacional, por ser partidario de un régimen mixto; pero afirmo rotundamente que el Estado debe tener una función principal, con la finalidad de asegurar el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades para todos los argentinos, sin discriminación alguna, y además porque la libertad de unos no puede ser en detrimento de la limitación del derecho de los otros."

El segundo expositor que nos interesa citar es Blanco, religioso-católico, cuya red de sentidos es útil en la medida que justifica la escuela privada, pero también permite entender la institución religiosa:

"Sostengo entonces, que la tarea educativa es, en primer lugar, tarea de los padres."

"La iglesia además, reconozco que es un Agente Educador."

("No solamente los padres sino la Iglesia por su situación de Sociedad de Derecho Público, y por lo que teológicamente llamaríamos su función de generación y maternidad con respecto a los educandos que ingresan a la Iglesia por Bautismo, lo cual constituye el derecho propio e inalienable que tiene la iglesia para erigir escuelas, erigir universidades no solo eclesiásticas sino de todo tipo. Ese derecho le ha sido reconocido a la Iglesia acá en la Argentina por la ley de Frondizi y el hecho de que antes no haya sido reconocido no quiere decir que ese derecho no existió antes, sino que no fue respetado.")

"Y el estado tiene una función subsidiaria,"

("Una función del principio de subsidiariedad quiere decir que el derecho corresponde a otro, que por equis razones no lo cumple y que por esa razón lo debe asumir el estado.")

"Entonces, en virtud del principio de subsidiariedad el Estado no debe educar, debe asumir la tarea educativa, pagarla a personas privadas o colegios oficiales, pues no está ejerciendo nunca una función propia que derive de su función política, sino una función subsidiaria."

En cuanto a la posición neutra, laica o laicista, en relación a la escuela, señala que en el marco de una sociedad y cultura pluralista y democrática, no es la única objetiva, sino que debe ser tomada como una perspectiva más, como cualesquiera de las confesionales y religiosas, esto significa:

"... que la enseñanza laica o la enseñanza neutra sea para quienes la desean en virtud de sus convicciones, pero que no se imponga a todos un cartabón, un sistema uniforme de pensamiento, arguyendo sobre la unificación del pensamiento argentino."

Finalmente, y para cerrar este párrafo, con una vuelta a los orígenes de la legalidad Argentina, queremos citar a Montenegro que aborda el tema de la subsidiariedad. Parte de la premisa que existe en el país educación privada, y que la misma ha crecido en las últimas décadas, a la vez que reconoce la desaceleración de la pública. Reconoce cambios en la doctrina oficial de la Iglesia en relación a la educación. Habiendo aceptado todo ello propone la necesidad de re-encontrar la tradición primigenia del sistema educativo nacional fundado por el estado.

Aborda la cuestión de la libertad de enseñanza (precepto constitucional) y su relación con la educación privada, y sostiene que la clave para su resolución está en el artículo 2 de la ley fundamental (Santa Fe, 1853). La inclusión de tal artículo generó el debate en torno

a sí: la religión del Estado ES católica, apostólica y romana, o si el estado la sostiene, como finalmente fue acordado.

Montenegro intenta llevar el discurso de la subsidiariedad a su plena significación ideológica, su razonamiento es el siguiente:

- constitucionalmente no caben dudas (para él) del carácter principalista del estado en educación;

sin embargo, los sectores católicos utilizan los siguientes argumentos:

- solicitan subsidiariedad educativa, pero no religiosa, y viceversa, se solicita al estado principalidad religiosa, pero no educativa;
- porque debe el estado ser subsidiario en algunos aspectos educativos, pero ser financieramente principal;

el razonamiento toma toda su fuerza política en el siguiente comentario:

"Por ejemplo, yo creo que debe ser flexible y realista en la contemplación de la situación económica de la educación en este momento en el país, y si bien el Estado Nacional no debe desatender las necesidades de sus propias instituciones (esto para mi, también es un principio) puede, sin embargo, en la medida de sus posibilidades y siempre que no se contrarie la situación de las propias instituciones educativas, contemplar las necesidades que provienen del campo de la educación privada."

5.5.2. Ondas en el Aire.

El título de este párrafo pretende reflejar no tanto el carácter relativo de lo que decimos, sino la debilidad teórica en torno a la conexión entre los marcos ideológicos (los significados y valores) de una sociedad y sus pertinencias extra-mentales o conductuales, dicho de otro modo, la eficacia práctica de los contenidos culturales. Esto significa que podemos reconocer discursos y textos, y sus variaciones, pero no podemos articular su relevancia como fenómenos socio-culturales. Sabemos que son importantes para los conjuntos sociales en tanto configuran sentidos, pero desconocemos la forma precisa en que interpelan a las personas y familias.

Algunos de los marcos socio-semánticos serán tratados más detalladamente (académicos, religiosos, empresarios), mientras que otros apenas serán citados (sindicatos, cooperadoras, medios de comunicación), algunos ya han sido introducidos. El espacio diferencial que les damos relaja nuestra visión sobre su capacidad condicionante. Por otra parte, no nos hemos detenido en precisar y profundizar el papel de los medios a los que si bien consideramos fundamentales en la estructuración de sentido, nos parece que se ubican (al menos para este tema y actualmente) más como reflejo, que como fuente de creación e interpretación de sentidos.

Aunque no los hemos diferenciado como grupo, a los académicos, y eventualmente también a los funcionarios, es importante traerlo a colación aquí, cuando intentamos analizar algunas de las ideas que surcan el espacio del subsistema (especialmente porque sus ideas pueden operar en los ámbitos de la función pública). No forman un grupo homogéneo, por el contrario, su sino es la variabilidad y las distinciones de sus posiciones (conjunto social, campo intelectual,

etc.). Según la bibliografía que hemos consultado (ver en el apéndice la Bibliografía Comentada) podríamos ordenar a los autores según criterios dicotómicos; hay trabajos "educacionales" y "económicos", hay "privatistas" y "estatistas", trabajos epistemológicamente "blandos" y "duros", metodológicamente "construidos" y otros "desarmados", etc.. Dejando de lado la determinación ideológica, se nos ocurre cierta "moda" (mini-paradigma) teórica instalada: así, mientras todos puntualizan cierta crisis a su manera, unos, defienden la escuela pública, y otros, tienden a construir un panorama favorable a la escuela privada (vía menores costos, y supuestas eficiencias o fuertes rechazos a los disr ritmos estatales). Ahora bien, ¿hay alguna relación entre estos discursos y textos y los conjuntos sociales?, ¿qué discursos circulan, consumen y reproducen los conjuntos sociales?, ¿en cuales cree?, ¿como los elige?: interesante, pero difícil saberlo (la "realidad" de los discursos es un problema que nos supera a nosotros y a las ciencias sociales).

Las posiciones particulares de los académicos aparecen en un relevamiento realizado a propósito del estado de la cuestión, al que invitamos al lector en el apéndice. Aquí nos interesa destacar, además de lo dicho, que hay un recurrente discurso sobre "la crisis"; no hay aspecto de la escuela media que no padezca una crisis: administración, política, estructura, curriculum, pedagogías, adolescentes, docentes, etc., todo se halla en crisis. En tanto valoración y significado "la crisis" se presenta de una forma potente: está en boca de todos. Sin embargo, aquí debemos notar dos cosas: en primer lugar, que aunque el discurso sobre la crisis incluya a toda la educación media, se presenta asociado más a lo público, que a lo privado (tanto en los académicos, como en los funcionarios, y obviamente, en los privatistas), se dice y se muestra pública; cuando aparece la privada también en crisis, aparece como menos "costosa" y "no tan mala". Ahora, ¿es una cuestión verídica, una cuestión estadística o una cuestión ideológica? (4)

En segundo lugar, la crisis se presenta indiferenciada, omnipresente y absoluta; nunca hubo una no-crisis, esta incluye más de lo que un observador puede abarcar (nuestra humilde opinión) y como no tiene causas en el discurso, está más allá de toda explicación y análisis (algo así como ciertos pronósticos de la crisis capitalista)(5). No se trata de que dudemos sobre la crisis de la educación media, pero nos oponemos a tomarla como supuesto fijo, y menos aún a no intentar encontrar una racionalidad explicativa que permita definirla. Muchos de los argumentos que utilizan estos discursos tienen usos ampliados e interesados, tanto en los medios, como en los conjuntos sociales, y en los particulares (6).

Otros discursos que integran la red de valoraciones y significados del subsistema lo constituyen los sindicatos docentes. Los cuales vislumbran que el destino de sus afiliados está amenazado, no solo vía reducción de salarios y desmejoramiento de las condiciones laborales, sino además vía los proyectos (y las acciones) de desmantelación de la educación pública. Aún cuando el sindicalismo en general, está fuertemente cuestionado por los conjuntos sociales, los gremios docentes, y en especial "los docentes" gozan de cierto reconocimiento social; el cual, sin embargo, puede quedar relativizado cuando choca o compete: con las supuestas necesidades del ajuste, las crisis económicas, en fin, con las entidades patronales (se desprende de esta cuestión la modalidad y la eficacia de las luchas docentes).

No deberíamos dejar de tener en cuenta, los sentidos (tampoco sus acciones) producidos por los centros de estudiantes, por las cooperadoras, y otros grupos como las familias y los adolescentes (ya analizados) que se relacionan con el subsistema. Los medios mismos son importantes productores, distribuidores, reproductores, etc., de sentidos. Una estadística de estos últimos podría revelar que el subsistema: en primer lugar, no es ni noticia ni comentario ni mención (¿existe?); en segundo lugar, que sí lo es por cierto tipo de escándalos (actos sexuales, actos de violencia, la escuela como objeto de robo, etc.); y en tercer lugar, que es una especie de obstáculo o intermedio para narraciones "más relevantes", pero no un texto en sí mismo.

Si bien, ADEEPRA, ha crecido como representación de intereses, no creemos que sea un símbolo de todo el espectro discursivo e ideológico privatista; porque algunas de sus posiciones, son poco claras e incluso poco moderadas (ciertos nacionalismos, economicismos, anti-clericalismos) (quizás sea una sobre-ideologización nuestra). Además ha variado desde posiciones de convivencia pública-privada, con matices anti-subsidiaristas, con su idea-fuerza de empresa-beneficio-social, hacia posiciones, más privatistas, más subsidiaristas. Cambios que a nuestro juicio, reflejan las búsquedas de desarrollo organizacional, a través de la incorporación de escuelas subsidiadas y el acercamiento a las posiciones religiosas (que la organización no es clara, que el observador no ve con claridad y que la organización no se quiere mostrar clara, son tres variables a tener en cuenta).

De manera que esta asociación intenta plasmar sentidos que van más allá del debate clásico estatal-privada, sentidos que suponen (y a veces se contradicen): la educación como negocio, la mercantilización del bien, la libertad de enseñanza, la libre elección de escuela por parte de los padres, la ayuda estatal a los padres según elecciones de escuelas. Sentidos que pueden escandalizar, pero sentidos que, por una parte encuentran justificaciones ideológicas en los nuevos horizontes culturales (neoconservadores), y por otra, que se producen en el ámbito de creación de las escuelas estratificadas, reflejo de una sociedad también cada vez más estratificada.

A la Iglesia Católica, las operaciones discursivas le resultan conocidas y esenciales. Dependiente del estado, lo que le da parte de su fortaleza (o mejor, su financiamiento, aunque algunas escuelas tienen cierto nivel autónomo), su tradición ideológica e histórica condiciona fuertemente su desarrollo (permanece pero cambia lentamente). Por esto la construcción del sentido católica debe a veces moderarse, y otras acentuarse, para sortear los cambios que le plantea un estado y una sociedad civil dinámica (ver capítulo 1), y a los que debe interpretar y acompañar, y a la vez superar (e imponerse a veces). Muchos de los elementos de su discurso pueden ser hallados en los debates de la ley 934 (100 años atrás), otros son más modernos, pero en última instancia discurren sobre ejes idénticos: la relación estado-iglesia, estado-individuo, lo público-lo privado, laico-religiosa, natural-racional-divino, etc..

Nuestro objetivo es registrar la posición discursiva que la iglesia católica ocupa, en tanto indicadores de sentido y fuerza socio-cultural de la misma. A fin de la presentación de los argumentos, y su breve discusión los hemos ordenado y clasificado:

- la educación pluralista (democrática), ¿no significa incluir religión, cristianismo, catolicismo (:r-c-c); en vez de negarla?;

- la educación r-c-c es mejor porque es integral, no como la pública que solo implica conocimiento (solo cultiva al intelecto);
- la responsabilidad por la educación descansa en los padres y ellos deben tener la libertad de elegir;
- los impuestos que pagan las personas, que desean que sus hijos aprendan r-c-c, es la fundamentación de la obligación estatal de subsidiar a la escuela religiosa-privada;
- se gasta más para enseñar en el sistema público que en el privado, es más cara;
- la educación pública es peor que la privada.

Es importante aclarar que hemos obviado argumentos que pueden revestir cierta importancia bíblica o legalista o racionalista, porque no los consideramos dominio de los sentidos socio-culturales, sino tan solo de algunos especialistas, o de políticos (7). También hay que aclarar que los argumentos podrían ser diferentes si se priorizaran los aspectos: religiosos en general, cristianos o específicamente católicos. Los argumentos pueden ser agrupados en tres tipos: aquellos que suponen que la educación religiosa tiene algo que la pública no, los que suponen ciertos derechos y los publicitarios. A continuación los desarrollaremos realizando un breve comentario sobre los mismos.

En el caso del primer argumento, ¿en qué sentido no puede ser la religión un contenido de estudio? (aquí sería evidente la diferencia si decimos únicamente catolicismo), en ese sentido parecería más difícil justificar porqué no, sin embargo, la cuestión central del argumento reside en el sentido que se le da a contenido: religión a aprender o religión a aplicar-practicar. El siguiente argumento se refiere a la supuesta educación integral versus la educación cognoscitiva; las dificultades en la definición de la integralidad son paralelas a las dificultades que presentan las concepciones que la niegan. Detrás de ambos argumentos se esconden las debilidades de las lógicas o racionalidades, religiosas o científicas, que son incapaces de reconocer sus propios límites: ambas fallan, al no reconocer que la integralidad existe más allá de la opinión, intenciones y esfuerzos de los actores, y también de los observadores (hay, es claro, toda una discusión pendiente). Cuando un docente está en el aula, o una autoridad en un patio, o un compañero en el frente, o un celador tomando lista, estos contextos están transmitiendo elementos de integralidad (sic) (esto implica que no se puede entender a la escuela como un ámbito de transmisión cognoscitiva únicamente); y, aún cuando pretendamos determinar y controlar lo que se transmite, los actores (creemos) poseen capacidades de interpretación, acomodación y asimilación, y justificación de tales "integralidades" que no son controlables de forma absoluta.

El argumento de la responsabilidad de los padres, lo hemos visto al citar las discusiones sobre principalidad y subsidiariedad. Su pertinencia es tan compleja, como la necesidad de la iglesia de dar por sentada tal responsabilidad. Es posible que debamos seguir buscando una teoría del estado que soporte la crítica humana de la existencia humana como "superior" al estado, pero es más racional (a nuestro juicio) reconocer que no hay sociedad moderna sin un Estado que "deba" hacerse cargo de la educación. Una vez asegurada la responsabilidad paterna (que dicho sea de paso sino es limitada también puede llegar a tener consecuencias tremendas), estos padres deben tener el derecho de elegir libremente. Podrá haber soluciones más o menos individuales o colectivas, pero lo que podemos llamar la gestión política por el

bienestar y la igualdad debe estar asegurada e imparcializada, y esto a nuestro entender no lo pueden garantizar única ni suficientemente padres u organizaciones particulares.

Los últimos dos argumentos no tienen validez alguna, excepto publicitaria. En lo que respecta a lo económico no hay trabajos medianamente serios que permitan tal generalización y afirmación (el único trabajo serio sobre educación privada religiosa demuestra el quebranto de la escuela religiosa, Gargiulo y Olmo). En lo que respecta a la calidad, la cuestión es aún más complicada, por lo que le dedicaremos un parágrafo especial. El hecho que estos discursos se utilicen y realicen denota el trasfondo político de su enunciación (8).

¿Hemos consignado todos los significados y valoraciones socio-culturales que las personas y los grupos realizan en relación al subsistema? No, solo algunos de ellos, los que consideramos relevantes en función de un eje de discusión que analiza la educación privada, y para ello debe compararla con la pública, y realizar los seguimientos que muestren su concreción y sus condicionamientos.

5.6. Resumen 2.

Sería difícil decidir que proceso resulta más fácil de llevar a cabo: que una estructura burocratizada y centralizada deje de realizar una política tradicional, o cambiar las prácticas socio-culturales de las personas. De lo primero hemos hablado en el capítulo 1; sabemos que los conjuntos sociales, urbanizados e incorporados a los circuitos económicos colectivos-institucionales, demandaron crecientemente educación media, y nos preguntamos si tal demanda cambió en las últimas décadas (nos referimos a si se re-orientó).

Desde la perspectiva del futuro de las personas (sus ideales, proyectos de vida, fantasías, etc.), este se les presenta y se espera que se le presente, en dos ámbitos mayoritarios, no excluyentes y quizás consecutivos, (1er año) o estudiar o trabajar, y más tardíamente, (5to año) o continuar los estudios o ingresar en el mercado laboral. En ambos casos, las personas precisan (y esto se los recuerdan sus padres y el medio sociocultural, sino los adolescentes mismos) y buscan la certificación media. Tanto en el ámbito universitario-terciario, como en el mercado laboral, el requisito: "ciclo medio cumplido" es un claro discriminador de población.

No dudamos de la interconexión del análisis sobre la escuela media como: función social y como expectativa de actores. En ambos casos la educación media aparece demandada de hecho, como necesidad social. Ante esta demanda, cuya causa hemos puntualizado y que aquí podemos nominar como: la generalizada complejización de la unidad socio-cultural, el aparato estatal concreta las políticas públicas educativas. Este, en tanto oferente, impulsor y coordinador, parece haber estado a la altura de la demanda (e incluso la potenció) en expansión desde mediados de siglo. Sin embargo, en diferentes momentos, coincidentes con las dictaduras (especialmente el Onaganiano y el 76-83, pero no únicamente) se podría advertir en los conjuntos sociales dos situaciones:

- cierta demanda generalizada, insatisfecha,
- cierta demanda específica, insatisfecha, en busca de alternativas.

La primer situación se evidencia en los procesos de re-democratización (73-75, 84-) con la explosión de la matrícula; la segunda situación, creemos, tiene que ver con la oferta de educación privada, y con la mencionada re-orientación de la demanda.

Como hemos visto, en las décadas previas a la debacle estatal, la política pública había sostenido (financiera, administrativa y legalmente) la institucionalización de la educación privada; y esta, quizás debido a ese impulso, pero también en respuesta a una demanda creciente logró una importante expansión. Sin embargo, ese crecimiento fue diferente al público, distinción que veíamos a propósito de las políticas públicas y sus condiciones: en los sesgos ideológicos (más o menos privatistas, etc.) y en las actuaciones organizacionales particulares (la SNEP.).

La educación privada, aún con sus fuertes lazos estatales, tuvo y tiene una fuerte dependencia con los conjuntos sociales (tanto la laica como la religiosa, la barata como la cara, etc.). De hecho, la educación privada solo puede o pudo crecer si:

- se saturaba la oferta pública (cosa que efectivamente parece haber ocurrido entre los años 55 y 65), o
- se distinguía de la oferta pública, y

- tal distinción era socio-culturalmente reconocida, aceptada y demandada (lo que creemos ocurrió después de los setentas).

Desde la perspectiva societal la distinción más clara de la educación privada es su capacidad participativa. Esto significa la acción de organizarse y agruparse, desde las escuelas como entidades individuales, con intereses particulares.

No poco se ha debatido sobre el corporativismo en la Argentina post-peronista, más allá de la polémica y, en el contexto de las luchas políticas por la hegemonía socio-cultural y el control del aparato estatal (total o parcial), la capacidad participativa y organizativa fue fundamental para la supervivencia de las ideas, las acciones y las personas. En el caso de la educación privada, esto ha sido también así, las asociaciones de interés y los grupos privados cumplieron el papel multiplicador y canalizador de las sensibilidades sociales que representaban, en varios aspectos.

No conocemos las posiciones de todas las asociaciones de educadores privados, sin embargo, sus discursos no deben ser muy diferentes del los que citamos a propósito de ADEEPRA.; puntualizaremos a continuación importantes prácticas condicionadoras de las mismas:

- en primer lugar, existieron y existen como asociaciones de interés, creando un espacio y conexiones entre y para las escuelas privadas, que llamaremos horizontal y que no existe en las escuelas públicas;
- en segundo lugar, tales asociaciones, además de sus funciones internas, desarrollaron y desarrollan funciones externas.

Es posible también (a partir del material disponible) asignarle una doble actividad: defensiva y expansiva. En el primer caso se trata de defensas de situaciones adquiridas, sean de derecho o de tradición; (estas defensas surgen muy claramente en los momentos democráticos, los que aparecen como amenazadores). La posición expansiva es menos clara, porque supone la búsqueda por incrementos en intereses diversos, no homogéneos, así por ejemplo: mientras algunos grupos privados pueden requerir mayores subsidios, otros mayores libertades para la auto-financiación. Otras funciones son: interrelacionarse con los factores de poder (político y económico) y con los conjuntos sociales (crear información, manipular información, etc.). En cuanto a sus funciones internas, generalmente expansivas, podemos mencionar: contribuir a su reproducción, expandir su organización, asesorar nuevas escuelas, etc..

La educación pública no ha tenido claramente esos espacios de actuación institucional, de organización participativa. En primer lugar, porque la escuela pública no es una entidad en sí misma, sino un eslabón en una larga cadena de jerarquías burocráticas (también, lo veremos, esto se refleja en su interior). En segundo lugar, no existen espacios inter-escolares o extra-escolares de organización no burocrática. Es importante puntualizar que cuando decimos "no ha tenido claramente" es porque algunas organizaciones y grupos parecen haber asumido, en ciertas circunstancias, posiciones de interés en torno a la educación pública. Algunas las hemos mencionado de pasada, otras aún no:

- las cooperadoras escolares, aunque su situación es marcadamente irregular y atomizada;
- el sindicalismo docente y no-docente, como los centros de estudiantes, incursionan en tales defensas, pero parcialmente;
- la declarada comunidad escolar, que no posee espacios reales de organización, excepción hecha de los intentos de instaurar los consejos

de escuela (y algunas experiencias durante los primeros años de la re-democratización);

- Consejo Federal de Educación, mientras trabajó y sus propuestas fueron escuchadas, fue quizás el único organismo claramente público de mejoramiento, defensa y discusión de la educación pública;
- los padres, más allá de sus intenciones, y las esporádicas movilizaciones no formarían un grupo de interés.

Solo podría esperarse que los espacios más burocratizados y centralizados ejercieran esa actuación (representación colectiva de intereses), ya que además, tienen la ventaja de poseer una visión conjunta. Sin embargo, y como se marcó (capítulo 4), estos espacios estaban más ocupados en su propia supervivencia, que en la de aquello que administran. En última instancia, hasta ellos mismos, son eslabones de una cadena que se pierde en el agujero político-presupuestario. Esto no significa que haya habido excepciones, y mucho menos aún, que en niveles más atomizados y menos representativos (aunque quizás más pertinentes desde un punto de vista educacional, como las propias aulas), esa defensa haya sido llevado a cabo.

La defensa y expansión de los intereses, no es únicamente función de organizaciones, ni siquiera de las demandas de los conjuntos sociales, sino además, función principalísima de los sentidos que entre ellos circulan: de su información. Volvemos a un punto crucial, la información y los sentidos no nos interesan (por ahora) como más o menos verdaderos y legítimos, sino en tanto, median las prácticas sociales que condicionan la situación del subsistema. Como quedó dicho los significados y valoraciones sobre la cuestión educación pública-privada pasaron por diversos momentos y por actores que le otorgaban distintos sentidos. Sin embargo, la pluralidad no debe esconder la posible existencia de la dominancia discursiva-textual, esta dominancia se construye, se reproduce y se transforma. Desde nuestra perspectiva, los distintos principismos, y las diferentes lógicas, son subsumidas por las ideologías dominantes: es esto lo que nos permite comenzar a explicar: ¿porque en algún momento prima la racionalidad pública, y en otro la privada?

Que esto último sea el caso actual, nos parece reforzado (además de lo dicho), por dos aspectos. En primer lugar, la supuesta dominancia del discurso privatista tendría que ver, no solo con argumentos escolares (remitimos al capítulo 6), sino también con el horizonte ideológico socio-cultural, que llamábamos neoconservador autóctono. Desde el mismo se vislumbra la educación como un bien que es asignado mediante una lógica de mercado: "cada uno debe elegir entre lo que se oferta", excepto "los que quieren elegir lo que no pueden demandar aunque se les oferte", y también los que no cuenten con la información y significado socio-cultural de lo que se demanda y oferta, y muy especialmente de sus consecuencias. Además, y entroncado con un significado religioso central, se postula el carácter individual de la educación y de su responsabilidad, lo que desmorona el papel que debe jugar el estado, ubicándolo y confundiendo con el mercado, como la forma vacía que oferta lo que los individuos demandan. Por último, el etnocentrismo eficientista neoconservador se revela sintomáticamente como una forma y un contenido: la imposición de un sistema de valores y significados (de una ideología en términos marxianos) dominante (por las fuerzas sociales que lo enuncian y soportan), absolutista (antipluralista), pragmatista (anti-principista), jerárquico (dominante y absolutista), estático (anti-cambio).

El otro aspecto es la ideología de la crisis. Con esto queremos decir, que a la valoración positiva (discursiva e informativa) que

creemos se construye sobre la educación privada, se le suman ciertas imágenes y diagnósticos negativos referidos generalizadamente a la educación pública. Hemos mencionado este tema al abordar el análisis de los académicos, y también de los discursos. Que estos discursos valorativos conformen sentidos apropiados, reproducidos y utilizados socio-culturalmente (por los padres, los adolescentes, los profesores, las autoridades, los grupos de interés, etc.) tiene eficacia socio-cultural. Su validez científica, sin embargo, debe ser puesta entre paréntesis.

Para terminar, los conjuntos sociales y los grupos sociales tienen también capacidad condicionante; logran imponer y aceptan sentidos, los transforman y modifican. En este capítulo hemos tratado de diferenciar algunos de ellos, y relacionarlos con otros factores, que muestran su eficacia diferencial, y sus incipientes consecuencias socio-culturales. En última instancia, y antes que nuestro discurso se haga plenamente político, por la conclusión general, es preciso hacerse eco de algunos académicos: la necesidad de instaurar programas de investigación sobre la educación media.

Notas y referencias al Capítulo 5.

(1) La idea de "mejor" para las familias tiene claras relaciones con el tema de la calidad, esta cuestión irá apareciendo más frecuentemente en el trabajo, no solo en nuestro análisis de las representaciones de los actores sino también como preocupación del propio subsistema hacia sí mismo. La distinción entre la idea de calidad de los actores y la idea de calidad de observadores científicos es importante analíticamente, pero se debe recordar que su diferencia está basada en los parámetros que se utilizan para definirla.

(2) El ámbito educacional participa como muchos otros de un fenómeno muy poco abordado por las ciencias sociales, dadas su dificultad y particularidad, nos referimos a las situaciones de retroalimentación, de autoreferencialidad, de profecía auto-cumplida. Esto es, cuando una creencia arbitraria sobre la realidad logra instalarse en ella ya no como creencia sino como certidumbre, norma y práctica; a partir de esto se reproduce automáticamente. Este tipo de fenómenos se repiten en otros ámbitos: las ideologizaciones de la política económica, la lucha política partidaria, los horizontes culturales, etc..

(3) Las definiciones y aproximaciones psicológicas al fenómeno de la adolescencia no nos parecen adecuadas, no porque no exista su objeto sino porque muchas de las características que se dicen de los adolescentes son claramente hallables en los adultos; si podríamos admitir que se construya una identidad adolescente (no sustancial sino dinámica, dialéctica, e incluso de carácter adulta). Entonces nos orientamos por una aproximación socio-cultural que hace del objeto adolescente un producto de los campos socio-culturales en los que se desempeña.

(4) Esto además se ve potenciado por la falta de trabajos específicos sobre el subsistema; por lo que los trabajos suelen ser demasiado generalistas, más que nada orientados al análisis primario y además pocas veces distinguen la relevancia pública-privada.

(5) El discurso de la crisis, en educación y más claramente en los asuntos económicos o en los momentos previos a los golpes de estado (que son las crisis "Argentinas"), es un típico diagnóstico de los que llamábamos las profecías auto-cumplidas. Sabemos que este tema precisa de una discusión más profunda y teórica, que aunque importante no es el tema de este trabajo.

(6) Hemos rastreado en trabajos de la década del 60, trabajos de la década del 70 y del 80 las mismas oraciones y letanías en referencia a la crisis del sistema educativo medio; repetibilidad que es paralela a la de los intentos y los contenidos de reforma generalistas. Es posible que el significado negativo que otorgamos a este hecho sea injusto, pero no podemos dejar de justificarla por nuestra experiencia como alumno y como docente.

(7) Nos referimos a supuestos derechos naturales, canónicos o divinos que se esgrimen en ciertas circunstancias para justificar la educación católica. Es interesante el dispositivo de sentido por el cual la Iglesia encarna el saber divino y lo comunica a las personas que sin embargo son libres de optar.

(8) En realidad estos dos argumentos ya no son esgrimidos, salvo que el auditorio que reciba los argumentos o no le interese llegar a cierto conocimiento sólido o no pueda cuestionar la validez de los mismos.

Capítulo 6. Escuelas y Relaciones y Procesos de Enseñanza y Aprendizaje.

Hasta aquí hemos analizado al subsistema medio desde dos macrovariables: las políticas públicas y ciertos elementos (significados y sentidos) que hemos atribuido a la sociedad civil. ¿Son acaso estas dos fuerzas las únicas que configuran al ámbito? Como creemos haber mostrado ambas fuerzas son las principales en el modelado del subsistema, pero ambas están mediadas por una tercera macro-variable, las unidades escuelas (se trata de una pluralidad). Las escuelas no son simples resultados-productos de fuerzas estatales y sociales, sino además son fuerzas ellas mismas, con capacidad de cierta autonomía, y de condicionar a aspectos de las otras macro-variables. Es posible preguntarse, si tal autonomía y capacidad condicionadora no se relaciona con el hecho de ser privada o pública.

Por lo dicho arriba, y repitiendo nuestro análisis comparativo público-privado, el presente capítulo tendrá como referente a las escuelas. Basándonos en un modelo descriptivo aplicable a todas las escuelas, intentaremos mostrar lo que en ellas puede ser calificado de similar y distinto. Procuraremos además, puntualizar que aspectos escolares están (fueron) condicionados (más) por la política o (más) por la sociedad civil.

El capítulo está dividido en dos partes, en la primera relevamos los aspectos organizacionales de las escuelas, mientras que en el segundo, y con las limitaciones precisadas al principio del trabajo, realizamos una breve discusión en torno a algunos aspectos educacionales. Esta organización ha sido adrede, en el sentido que creemos intuitivamente (una contrastación de este tipo precisaría otro tipo de investigación) que la diferenciación principal de las escuelas tiene que ver más con lo primero que con lo segundo. La división, si bien produce el sesgo intuido, no debe ocultar la conexión empírica de las variables descriptas.

6.1. Escuela y Escuelas.

6.1.1. Concepto.

La pregunta sobre ¿qué es una escuela? puede llegar a ser tan compleja como la definición de la educación. Obviada la dificultad sobre esta última, en términos legalistas (ver capítulo 2), podríamos afirmar, que la escuela es el lugar donde la educación se realiza. En este último sentido, a los fines de nuestro trabajo, el concepto de escuela parece ser más preciso que el de educación. Sin embargo, se podría afirmar también, que no hay una escuela, sino varias, y que por ello admiten aproximaciones diversas, que dan cuenta de su complejidad y de su variabilidad-diferencia. Las aproximaciones más comunes han entendido a la escuela como:

- el espacio institucional de la enseñanza y el aprendizaje (enfoque legalista-institucional),
- organización transformativa de insumo-producto (enfoque organizacional),
- ámbito de conflicto, consenso e imposición político-ideológica y simbólica (enfoque cultural),
- ámbito de reproducción e imposición de las estructuras socio-económicas (enfoque materialista),

- un espacio cotidiano de relaciones sociales e intercambios culturales (enfoque etnográfico),
- etc..

Es posible que estas aproximaciones no sean necesariamente incompatibles, y que además, algunas sean más pertinentes en ciertas escuelas antes que otras. En última instancia, lo que la escuela es, debe tener en cuenta, no solo lo que se afirma legal, institucional y académicamente, sino también lo que efectivamente ocurre (y también lo que los actores dicen que ocurre). Considerando también sus variadas consecuencias tanto en el espacio como en el tiempo socio-cultural. A continuación, y dando por supuesto la existencia del ámbito escolar, intentaremos descifrar las similitudes y diferencias que pueden presentar entre sí.

6.1.2. Las Similitudes.

En términos generales, las escuelas de educación media parecen ser estructuras organizacionales similares, lo que les permite sostener la escolaridad (no necesariamente como objetivo central). Esta concreción se basa en dos prerrogativas que posee la institución: son reconocidas como las poseedoras de un saber legítimo (más allá de su existencia real, su calidad y su transmisión), y son las que otorgan las certificaciones relativas a cierto saber (capacitación y certificación no son homogéneos, capítulo 5). A partir de esto las familias envían a sus miembros a la escuela, y los estudiantes tienden a mantenerse en ella, minimizando las tensiones anti-escolares. Esto permite expresar tres aspectos relativos a la institución:

- la relación entre escuela y educación expresable como escolaridad,
- el interés de los conjuntos sociales en la escolaridad,
- el lugar del aparato estatal y la política pública en la concreción y continuidad de la misma. (1)

El lugar del aparato y la política pública fue analizado en el capítulo cuatro, en este contexto se presenta como prioritario al analizar los instrumentos legales y administrativos que rigen la escuela y la escolaridad, y que permiten analizarla en términos de similitud. Algunos de esos instrumentos son los siguientes:

- los diversos estatutos escolares que reglamentan (a veces con una minuciosidad exasperante) diversos aspectos: las acciones de los actores escolares, el funcionamiento escolar en general, la estructura organizacional;
- el currículum escolar, que expresa los objetivos, los contenidos, e incluso los métodos de la enseñanza y el aprendizaje;
- la formación y certificación de los enseñantes (aunque como veremos esto es más complejo);
- la aprobación de las certificaciones;
- el control, vía cuerpo de inspectores, del proceso.

Pareciera entonces que las escuelas tienen un alto grado de similitud, dictado por un alto nivel de condicionamientos estatales, o quizás si queremos cambiar la fuente, por un elevado grado de automatismo burocrático. La impresión parecería confirmarse en el concepto utilizado por ciertos autores para denotar lo nuevo y lo potencial de la educación-escuela: los intersticios (3). Sin embargo, hay otra posibilidad, que los condicionamientos estatales no sean seguidos (tan condicionantes); por lo que la variabilidad escolar

recorrería posibilidades mayores (estructurales) que los intersticios (basados en las prácticas "originales" de actores cotidianos, sujetos). Precisamente ciertos aspectos de la educación privada parecían demostrar la posibilidad de desgajarse de ciertos condicionamientos burocráticos estatales.

6.1.3. Diferencias.

¿Qué hace a las escuelas diferentes? En primer lugar, debemos distinguir las diferencias que llamamos "objetivas" u "observables", que pueden ser verificadas empíricamente, de las diferencias "subjetivas", que son aquellas que portan, como significados y valores los conjuntos sociales. Estas últimas pueden coincidir muy cercanamente con las primeras, o ser simples creencias (entonces, no necesariamente coincidir), pero su importancia (a los fines de este trabajo) está dada por su eficacia en términos de práctica, de condicionamiento de acciones (capítulo 5). En segundo lugar es necesario separar analíticamente las diferencias entre las escuelas (tanto objetivas como subjetivas), de sus valoraciones (obviamente, siempre subjetivas, aunque eficaces, en términos de sentido común, de dominancia cultural, de moda, etc.), estas últimas serán analizadas más adelante.

Diferencias:

culturales

- según la orientación escolar generalizada; nos referimos a las diferencias claras y precisas que trazan las escuelas en relación a su papel educativo, y que por lo general son rápida y fácilmente discernibles y reconocidas por las familias;
- según las expectativas que genera en términos de futuro, especialmente en los padres, aunque a veces en los adolescentes;
- según la imagen escolar; se trata de una diferencia que actúa en el proceso relacional entre la escuela y sus usuarios reales y potenciales; las imágenes pueden ser más o menos objetivas y pueden ser construidas más o menos por la escuela o por extra-escolares;
- según la identidad escolar; se trata de un componente fundamental de la cultura escolar, cuya construcción supone la historia escolar, el espacio escolar, los usuarios, los actores, y muchos de los caracteres que citaremos a continuación; de hecho incluye los elementos citados hasta aquí (desde la perspectiva en que nos ubicamos no abordaremos la identidad específicamente trabajo que requeriría técnicas de micro-análisis escolar);

educacionales

- según la orientación pedagógica, didáctica y disciplinar;
- según el plantel docente;
- según la tecnología educativa disponible; nos referimos a toda una serie de dispositivos técnicos que permiten diversificar y ampliar las posibilidades educativas;

organizacional

- según la dirección y la gestión;
- según los tiempos del cursado; hay dos grandes categorías, y muchas situaciones intermedias: turno simple y doble;
- según el grado de accesibilidad, incorporación y permanencia;
- según la infraestructura, los espacios y las construcciones, su estado y mantenimiento;

institucional

- según régimen: públicas y privadas; la categoría mixta podría ser más apropiada para las escuelas privadas que requieren aportes estatales, y las escuelas públicas que implican gastos;
- según la modalidad curricular; según las diversas orientaciones y sus especializaciones; las que cumplen con las currículas oficiales, y las que añaden a estas otros elementos extra-curriculares;

económica

- según costos, aranceles y gastos;

Ahora bien, ¿cuales son las diferencias más significativas entre las escuelas?, y más específicamente, ¿cuales (si las hay) las que discriminan más adecuadamente entre escuela privada y pública? Teóricamente las variedades escolares pueden inscribirse en cualesquiera de los citados factores, sin embargo, algunos factores y las diferencias que crean pueden ser tomados como causales, condicionantes y explicativos. Nosotros abordaremos tres conjuntos de factores cuya incidencia se extienden hacia otros, y que obviamente están interconectados:

- el económico-financiero,
- la dirección y gestión escolar,
- la identidad y la imagen escolar.

A continuación analizaremos cada factor por separado, luego incluiremos una reflexión y análisis sobre las relaciones de las escuelas y escolaridades con la estratificación social y las clases sociales, para poder situar en perspectiva y distinguir los fenómenos de diferenciación y de desigualdad en la variabilidad escolar.

6.1.3.1. Economía y Financiamiento.

En principio es posible suponer tres categorías de escuelas de acuerdo a su fuente de ingreso de dinero: aquellas que llamamos públicas, consideradas gratuitas (teóricamente), y que dependen íntegramente de las partidas presupuestarias; las privadas autónomas cuyo ingreso financiero se basa únicamente en el arancel que cobran, las privadas dependientes subdivididas en: íntegras, las que no cobran (teóricamente) ningún arancel y son tan gratuitas como las públicas; las parciales, cuyo flujo financiero se compone del arancel y cierto porcentual de subsidio estatal. No contemplamos aquí el flujo de dinero que significa para las familias mantener la escolaridad en determinada institución, y que supone gastos diferenciales (3).

El subsidio (o aporte) y el arancel condicionan fuertemente a las escuelas, especialmente en sus inicios o ante cambios estructurales en las fuentes de dinero. Así, la supuesta seguridad de los subsidios y aportes estatales no contempla los contextos de hiperinflación o incluso de políticas de des-estatización (y privatización), además de los ajustes y devaluaciones. Por otra parte, para el caso del sector privado arancelado, hay que tener en cuenta las dificultades y los riesgos que puede suponer conseguir usuarios que paguen un arancel, competir en un mercado escolar arancelado y otro gratuito y mantener el flujo de dinero en contextos de crisis económica. Sin embargo, estos inconvenientes (para el caso de la escuela media) pueden contrastarse con cierta demanda insatisfecha y creciente por educación privada.

Históricamente, la existencia de un estado semi-benefactor que realizó fuertes inversiones educativas, en el sentido que impulso su expansión (tanto pública como privada), debe ser el contraste para entender su quiebre contemporáneo. La desinversión estructural, la baja y el congelamiento salarial de los agentes docentes (e incluso de la burocracia escolar y educacional), el descenso del gasto por alumno son las consecuencias más claras de la política educativa económica (4). Este quiebre económico afectó principalmente a las escuelas dependientes de ese financiamiento, las públicas y las privadas dependientes íntegras, aunque las cooperadoras, los benefactores privados y otras instituciones pudieron amortiguar, aún parcialmente, y solo en algunos casos el problema. Por el contrario, y siempre teniendo en cuenta los vericuetos de las bonanzas y crisis económicas (siempre relativizables), el arancel privado podría haber actuado como una variable más flexible que permitía a las escuelas un mayor margen de actuación (en la bonanza), y un elemento esencial de la estrategia por sobrevivir (en la crisis). Un aspecto interesante es el crecimiento de algunas escuelas privadas de arancel alto (5).

En ese contexto económico-financiero, la transformación de las escuelas aranceladas en empresas (educacionales, comerciales y financieras) es un proceso casi lógico: la constitución de capitales preventivos, la maximización del ingreso, el control y planificación de gastos se suman a las técnicas de marketing, de oferta y captación de ciertos tipos de clientes, de cuidado del usuario y de defensa de intereses compartidos. La educación, el proceso y las relaciones de enseñanza y aprendizaje, pueden desdibujarse en el horizonte de otras preocupaciones: desde el beneficio, hasta, y-o, la supervivencia. Los mecanismos del mercado, y además la imagen de deterioro de la educación pública, permitió a quienes quisieron-pudieron beneficios-sobrevivir, realizar inversiones y cambios, es decir seguir y-o expandir su escuela, lo que redundó en nueva imagen y otras identidades (incluso la vuelta a las tradicionales).

Las escuelas públicas y las privadas dependientes íntegras vieron bajar y anularse las inversiones, impotentes, salvo para recrear salvavidas que evitaran el colapso total (al que de todas formas muchas escuelas llegaron, y aquí también hay que contar varias aranceladas que no sobrevivieron)(6). Del mismo modo, que las autoridades educativas públicas, intra y extra-escolares, las privadas íntegras, pudieron seguir, cuando no participar del descontento de los actores docentes cuyas condiciones laborales desmejoraron (7)(aquí también aparecieron acciones de amortiguación, que pudieron acentuar la imagen de desmejoramiento: las constantes huelgas). Pero hasta estas escuelas privadas pudieron construir estrategias de supervivencia: cargos docentes en negro, salarios más bajos, más trabajo por el mismo salario, etc..

Hay una cuestión aquí que queremos adelantar y que subyace a este párrafo, la cuestión del beneficio en la educación privada. Más allá de su explícito cultor y defensor contemporáneo (ADEEPRA.), es probable que desde siempre hayan convivido tendencias e intenciones más o menos moralistas y más o menos economicistas (¿acaso la educación estatal obligatoria es un regalo ético, o un seguro a futuro?) en los responsables de las escuelas privadas. La cuestión no es solamente si el dueño, o las autoridades, o la asociación de interesados, embolsan dinero, o lo invierten en educación, el punto es la transformación del elemento educación: de ser un bien social, redistribuido y utilizado socialmente (como concepción cultural), en un bien económico, con las consecuencias que analizaremos más adelante.

Antes de concluir el párrafo quisiéramos "jugar" con algunas cifras sobre economía escolar, la parcialidad del juego, aunque evidente, nos puede ayudar a entender mejor la realidad escolar media privada Argentina:

Modelo escolar enseñanza media:

	casos	A	B	C
1. cursos		10	10	5
2. alumnos por curso		30	30	30
3. total alumnos		300	300	150
4. arancel por mes		700	300	150
5. becados		30	30	15
6. ingreso por mes	189000		87000	20250
7. docentes (1x10)		30	30	15
8. salario (medio)	1500		800	400
9. salario doc total	45000		24000	6000
10. administrativos		15	10	5
11. salario (medio)	1500		800	400
12. salario adm total	22500		8000	2000
13. infraestructura	30000		15000	7000
14. estructura org.	20000		10000	5000
15. almuerzo	5000		-	-
16. transporte	3000		-	-
ingreso	189000		90000	20250
gastos considerados	125500		57000	20000
diferencia	63500		33000	250

Es posible que los gastos estén subvaluados de otro modo tener una escuela es un excelente negocio, especialmente en los casos A y B; en cuanto al caso C, es muy posible que el mismo pueda recibir aportes del estado dado el monto bajo del arancel (está en los límites del aporte), por lo que un porcentual del salario docente pudiera aumentar la diferencia. Aunque los modelos no pretenden más que aproximarnos a la realidad, indicarían una posible tendencia de la escuela privada: el encarecimiento del arancel, y opuestamente, la dificultad financiera de las escuelas de arancel medio y bajo, sumado, a la baja del subsidio estatal. Por otra parte, es posible que un fuerte porcentaje de lo que llamamos diferencia sea o inversión, o beneficio, solo en el primer caso (inversión) puede pensarse en una escuela real a largo plazo. Recuérdese que los comienzos son difíciles, no solo por la construcción de un conjunto adecuado de clientes, sino por los fuertes gastos de infra y estructura escolar (8).

6.1.3.2. La Dirección y Gestión Escolar.

Un segundo factor que reconocemos como fundamental y causal de diferencias entre la escuela privada y pública es la dirección y gestión escolar. Este factor debe ser relacionado con la ubicación particular que marcábamos en el primer capítulo de la escuela privada en el aparato estatal. Entonces puntualizábamos la diferencia de las dependencias jurisdiccionales en términos organizacionales. Por un lado la SNEF., cercana a las necesidades de la escuela privada, y quizás colonizada por la misma; por otro lado, la DINEM., alejada de las escuelas y ocupada en los vericuetos de los movimientos del aparato estatal político y sus cambios. Además, si tenemos en cuenta lo dicho en el párrafo de arriba acerca de las dependencias económicas y la situación de las fuentes de dinero, se comprenderá que la dirección de una escuela es una tarea clave.

Se ha afirmado, para las escuelas públicas, que el rector es un actor omnipotente y poderoso; es probable que lo sea, pero visto desde el interior de la escuela. Como lo hemos dicho de cada espacio del ámbito educativo, el rector es un engranaje más de esta compleja máquina, que solo puede funcionar si funciona toda la cadena. En este sentido, los rectores escolares se han transformado en mantenedores escolares: dependientes administrativa y económicamente, académica y pedagógicamente, deben coordinar las tensiones que se generan al interior de la escuela con los objetivos educativos, en un contexto donde lograr estos solo puede traer aquellas. Ha habido, sin embargo, experiencias interesantes, algunas de las que conocemos han supuesto la concentración de la dirección escolar al interior de la escuela (previo acuerdo con los agentes burocráticos superiores), y la participación de todos los actores, resultando de ello proyectos, creativos y transferibles.

En las escuelas privadas, la dirección escolar es ejercida: por su o sus dueños, o por un representante de los mismos. Justamente al contrario de la escuela pública, el director o rector está más posibilitado y orientado a trabajar hacia el interior de la escuela, y está menos sujeto a las dependencias jurisdiccionales. Es cierto, que hay una serie de reglamentaciones que debe cumplir: rendición de cuentas de los aportes, seguimiento de la currícula oficial, etc.; pero llegado el caso, es posible para las escuelas privadas innovar, crear, etc.. Puede así, imponer aranceles (perdiendo porcentuales de aporte), o aumentarlos, invertir, elegir docentes, ofrecer doble turnos, crear áreas extra-curriculares, especializarse, etc.. Una dirección dinámica y flexible puede utilizar a su favor su dependencia de la SNEF..

El rector o director de una escuela privada, establece y dirige las políticas relativas a: quién enseña en la escuela, que se enseña, gestión del personal, la disciplina, quién aprende, quién permanece aprendiendo, como se enseña, política de evaluación y aprobación, etc.. Un rector de escuela pública aunque tiene algunas atribuciones de las mencionadas son siempre limitadas por una serie de controles. Los controles no son intrínsecamente malos o buenos, existen en toda organización. Sin embargo, ciertas formas de control en la situación del ámbito educativo hacen del rector un controlador controlado, o como dijimos: un mantenedor (el trabajo de Braslavsky y Tiramonti (90) incluye a los rectores como parte de la burocracia educativa).

6.1.3.3. La Identidad y la Imagen Escolar.

Metodológicamente es posible distinguir tres fuentes informativas en el estudio de una organización escolar: la visión de los actores de la organización, la visión exterior y la visión de observadores especializados. No necesariamente estas visiones coinciden, e incluso no siempre son distinguibles: actores internos pueden tomar como realidad lo que ellos mismos pretenden que sea visto, usuarios externos pueden llegar a captar más allá de lo que deben ver, y sin embargo, ambas son esenciales en la medida que condicionan comportamientos asociados. Por su parte, para el observador los problemas se multiplican. Más arriba mencionamos las diferencias desde la perspectiva cultural de las escuelas: la orientación generalizada, la imagen, las expectativas y la identidad; y afirmábamos la necesidad de no confundir las diferenciaciones con las valoraciones. Por lo general, las diferencias han servido para realizar distinciones escolares basadas en valoraciones (según criterios, siempre parciales, determinados por los que valoran), que discriminan las escuelas en función de un valor o criterio.

Ahora bien, las propias escuelas crean y proyectan imágenes, expectativas e identidades. No ha sido una de las menos importantes la circulación y el consumo de una ideología que favorece a la escuela privada sobre la pública, y paralelamente su relativa creencia por parte de los consumidores y usuarios. Es esta creencia la que soportaba la dirección de nuestras hipótesis originales sobre la privatización. A la vez, en tanto creencia contiene, como disparador y dispositivo de sustentación, una gran variedad de diferencias, a las que se les asigna valoraciones (considerábamos al analizar la actitud de los padres ante lo mejor):

- el doble turno, como indicador de una exposición temporal más prolongada a la situación de clase,
- la oferta ampliada de materias y planes extra-curriculares, como indicador de acumulación de procesos de enseñanza y aprendizaje,
- la infraestructura y el número de educandos por clase, como re-aseguro de una educación más eficaz,
- el pago, como símbolo mágico de reciprocidad educativa,
- el trato personalizado (dueño-director), como presunción del cumplimiento del compromiso.
- la aparente homogeneidad, la supuesta contención, la pretendida integralidad,
- etc..

Las escuelas privadas pueden ofrecer estas diferencias en relación a la escuela pública, y al mismo tiempo, los usuarios, padres y consumidores, pueden creer que tales ofertas diferenciadas mejoran la escolaridad de sus hijos. Porqué se puede afirmar esto, es lo que está aquí en discusión, y que a nuestro juicio forma parte de las imágenes e identidades que estas escuelas construyen, y se esfuerzan en proyectar. Otra cuestión más importante es, que aunque todos aquellos elementos pueden quizás "mejorar" la educación, ello no ocurre, ni remotamente, automáticamente (aún no discutimos la cuestión calidad educativa). Como ha sido dicho, ni las diferencias ni las valoraciones de los actores son suficiente evidencia de "superioridad" o "mayor" calidad.

Las unidades escolares tienen identidades que las diferencian; muy generalizadamente por ejemplo, muchas escuelas medias públicas están atravesadas por identidades históricas e incluso político-ideológicas (la actuación de los grupos directivos en relación a la posibilidad del

cambio escolar es un tema interesante de abordar). Las escuelas medias privadas poseen identidades conformadas por la imposición de imágenes, las que son necesarias para mantener la escolaridad, y por lo tanto se construyen como diferencia; de hecho son más volátiles, cambiantes y flexibles (comentamos el caso de las tradicionales escuelas "británicas"). Tanto las identidades como las imágenes condicionan los otros factores de las unidades escolares, y constituyen sentidos particulares (lo caro como calidad, la educación como necesidad del aparato productivo, la organización escolar privada, etc.).

6.1.4. Escuela y Estratificación.

Un fenómeno relacionado con las diferencias entre las escuelas es la medida en que estas reflejan las diferencias-desigualdades de los grupos sociales que a ellas acuden; esto significa la asociación entre la estratificación social y la variabilidad escolar, que puede ser referida a la diferencia pública-privada. Hay muy pocos trabajos micro, y solo algunas cifras macro (9), que confirman respectivamente: cuanto más alta la categoría socio-económica mayor posibilidad de ingresar y finalizar la escuela media, y mayor el porcentaje que acude al ámbito privado.

Este último punto tendería a indicar claramente los límites que traza la posibilidad o no de pagar un arancel en escuelas privadas. Sin embargo, estos límites deben ser referenciados a las siguientes cuestiones:

- como hemos afirmado hay escuelas públicas sin arancel, que sin embargo, requieren cargas académicas-económicas, o gastos escolares familiares;
- a la vez hay escuelas privadas gratuitas;
- la asociación: categoría socio-económica/escolarización privada paga, no es automática, puesto que la intención de las familias recorre también significados culturales (familias de altos ingresos que envían sus hijos a escuelas gratuitas, familias de ingresos medios que envían sus hijos a escuelas caras) además de los económicos que supone la asociación.

Demás está decir que los estudios micros debieran aclarar más esos límites, a los que nos es posible acercarnos teniendo en mente algunas cifras sobre aranceles escolares privados:

- escuelas caras, con: nivel medio, doble turno, almuerzo y transporte, deporte, infraestructura y tecnología, ámbito extra-curricular y prestigio, pueden variar entre los 500 y 1000 pesos mensuales;
- escuelas medias, con: nivel medio, ámbito extra-curricular, pueden variar entre los 200 y 500 pesos mensuales;
- escuelas que reciben aportes estatales, con aranceles menores a los 200 pesos por mes.

Basta recordar cual es el salario medio de la economía (oficial), aproximadamente 600 pesos, para comprender, que una familia con uno o dos hijo-as estudiantes que aspira a una escuela de arancel medio debe superar (duplicar y triplicar) el ingreso medio y además gastar entre un 1/3 y un 2/3 de su presupuesto en arancel. Esto muestra el acceso diferencial a la escolaridad de los diferentes grupos sociales, lo que sin embargo, no implica nada en relación a la calidad o carácter de la misma, excepto quizás en la opinión de los padres.

En cuanto a la estratificación social y su reflejo en la escuela existe la posibilidad de seguir, e incluso de medir el carácter de reproductor social y de oportunidad para la movilidad social. En este último sentido, las escuelas adquieren valoraciones colectivas y expectativas familiares que suponen el ascenso social, por permitir el ingreso a la universidad y la posibilidad del empleo. Pero para ello quizás sea necesario comprender los mecanismos de movilidad social más generales que concurren en nuestro país. En última instancia, la sospecha de la fuerte asociación entre estratificación, costo escolar y escolaridad (enunciada así parece obvia) si bien no está empíricamente comprobada (insistimos los datos son fragmentarios, y no se disponen hacia la resolución de esta cuestión), se vincula a los objetivos y capacidad de las familias por prolongar el "medio familiar" a la escuela. Esto significa, que hay cierta tendencia a que los padres envíen a sus hijos a escuelas donde creen prevalecen características (socio económicas, socio-culturales) similares a las que creen tener ellos, o a las que auguran para un futuro cercano.

Una experiencia particular que consideramos interesante es el cambio que han sufrido los usuarios de las escuelas tradicionalmente relacionadas a las comunidades extranjeras. Más precisamente, la importancia cualitativa-económica de la comunidad británica (al menos hasta los 60 s) quizás sea la responsable de un grupo aparentemente amplio de escuelas de orientación general británica. Hasta aquí la tradicional escuela comunitaria, reproductora; sin embargo, en las últimas décadas estas escuelas privadas han visto el cambio de sus usuarios (rastreado en los apellidos). Es posible argumentar que la comunidad se ha desintegrado, empobrecido e incluso migrado, pero además, el carácter privado (no público, y sin embargo también poco religioso), sumado al prestigio que los conjuntos sociales otorgan al conocimiento del idioma inglés y a la competencia enseñante que se le otorga a estas instituciones, explican el trasvasamiento de usuarios. Estas escuelas de nombres santos-as, con caracteres fuertemente conservadores y reproductores, y administradoras de enormes flujos de capital (los que les permite realizar innovaciones atractivas, promoción de imagen y marketing), parecen haber re-orientado sus ofertas, a la captación de grupos sociales definidos económica antes que étnicamente. De calidad, como hasta aquí, mejor ni hablar.

6.1.5. Escuelas Privadas y Clases Sociales.

A continuación quisiéramos presentar muy brevemente un modelo de interpretación cuantitativa que intenta relacionar las clases sociales con la escuela privada. Se trata, dada la baja calidad de los datos que se tienen, de una aproximación que posee más aclaraciones que información válida. A pesar de esto la incluimos porque nos parece que tiende a confirmar ciertas opiniones sobre la estratificación escolar. Utilizando cifras de diferentes fuentes intentamos construir el siguiente modelo (10):

HIPOTESIS: las estimaciones de personas de clase alta y alumnos de escuelas privadas autónomas (que solo cobran arancel) deberían ser consistentes.

esquema 1: escolarización arancelada

datos: población total: 28.000.000
 estimación: población de 14-18, porcentual de aprox. 10 % : 2.800.000
 estimación con supuesto: población escolarizada como porcentual 50 % (2ria): 1.400.000

contrastación y confirmación: fuente ME.

datos: población escolarizada según ME., 1980: 1.330.000
 datos: público: 930.000 privado: 410.000

datos: establecimientos, según ME.: 4723

datos: público: 2657 privado: 2066

datos: establecimientos privados, según Beccaria Riquelme: privado: 2091

datos: sin subsidio: 500 con subsidio: 1591

datos: subsidio más 50 %: 1528 subsidio menos 50 %: 63

estimación de alumnos: 200 alumnos por escuela

estimación sin subsidio: 100.000 con 250 por escuela: 125.000
 menos de 50 %: 12.600

(habría que suponer que las escuelas sin subsidio tendrían una densidad mayor: 250)

CONCLUSION: habría entre 100 y 130 mil alumnos que asisten a

establecimientos medios arancelados (:sin subsidios estatales);

IMPLICACION: si son el 10 % (ver comienzo del modelo) de la clase alta esta se compondría entre 1.000.000 y 1.300.000 personas.

esquema 2: estructura de clase

	población econo- micamente activa	pobl.resid.hog. de jefe activo	población total	nuestro cálculo
Clase				
alta	0,8	0,6 *	0,4	0,5
media	33	41	30,7	37
obrera	47,8	54,4	40,9	51
marginales	8,4	4	3	6
otros			25	x

en volúmenes (según nuestro cálculo, población total 28.000.000):

alta: 1.400.000 media: 10.360.000 baja: 14.280.000

personas entre 14-18 años según clase social aprox. 10 %:

alta: 140.000 media: 1.036.000 baja: 1.428.000

Aunque desde ya harían falta mucho más datos para precisar el modelo, lo que en primer instancia surge, es que los datos expresan coherencia y consistencia (recuerdese que son tres fuentes distintas: análisis de la estructura social, estadísticas de la educación, cantidad de escuelas privadas no subsidiadas). Si suponemos a las clases sociales en términos de volumen podríamos clasificar:

- casi toda la clase alta envía sus hijos a escuelas privadas sin subsidios, y por lo tanto caras;
- un pequeño sector de la clase media (probablemente adinerada) también lo hace;
- la mayor parte de la clase media envía a sus hijos a colegios públicos, pero casi un 40 % a privados, probablemente con algún tipo de subsidio y arancel;
- solo entre un 20 y un 30 % de la clase baja envía a sus hijos a la escuela media, suponemos pública y gratuita.

A continuación presentaremos algunos factores "educacionales" que podrían evidenciar las diferencias y similitudes entre la escuela pública y privada.

6.2. Curriculum.

Teniendo en cuenta la diferenciación del concepto de curriculum en: lo que se pretende que ocurra en la escuela, y lo que efectivamente ocurre, en términos académicos y pedagógicos, y además, las especificaciones de curriculum explícito e implícito, este instrumento escolar ha sido uno de los elementos diagnósticos más citados como causa de la situación de la escuela media en la Argentina (y Latinoamérica). En muchos diagnósticos de crisis curricular, sin embargo, no se distinguen los aspectos citados. De esta forma no siempre es claro qué es lo que está en crisis, si es el curriculum oficial enunciado, el curriculum real, el curriculum oculto, o algún otro. Existe un curriculum discursivo oficial explícito, por modalidades, que debe ser cumplido en sus especificaciones de objetivos y contenidos y tiempos, y es controlado por los cuerpos de inspectores dependientes de la DINEM. y SNEP. (en las escuelas que dependen de estos organismos).

Ante el existente curriculum discursivo (11) oficial (como ante otras reglamentaciones escolares), muchas escuelas optaron por incluir en sus ofertas otros programas o elementos curriculares (en algunos casos hasta curriculums extranjeros) extra-oficiales discursivos. Esto ha sucedido tanto en escuelas privadas como en públicas. Entre las primeras, las ofertas han incluido desde contenidos religiosos, idiomáticos intensivos, deportivos, técnicos, etc.; referidos a formaciones reproductivistas o- y a supuestas salidas laborales; además, algunas escuelas han incorporado bloques de curriculums extranjeros que posibilitan certificaciones extra-nacionales, y otorgan diplomas adicionales (en estos casos, algunas universidades privadas argentinas, han firmado convenios para privilegiar a los alumnos diplomados en tales curriculums). Las escuelas públicas a su vez, en algunos casos, también han participado de esta renovación de la currícula discursiva, sea por iniciativa rectoral o de los padres, aún a pesar de las limitaciones horarias, presupuestarias y burocráticas.

De esta forma la oferta curricular discursiva ha tendido a diferenciarse, y en cierto sentido a especializarse. Es importante hacer notar que este proceso parte de las escuelas (cosa normal en el caso de las privadas, pero novedoso en las públicas), y el mismo se expandió en la medida en que se logró superar la inercia e inestabilidad de la política educativa curricular pos 70. Por otra parte, en muchas escuelas la oferta de programas, materias y cursos adicionales no implica otra cosa que: una pretendida (no podemos estar seguros de su eficacia real) capacitación, a veces sin una certificación específica, o generalizadamente reconocida. Esto pareciera contradecir la función puramente certificatoria que le hemos atribuido; por el contrario,

confirma cierto dinamismo del ámbito privado, al que le es posible, no sólo concretar una oferta extra, sino además publicitarla, y captar, la demanda insatisfecha. Al acentuarse el marketing y las ofertas escolares (lo que puede observarse en cualquier suplemento de educación de no cualquier diario), estas imágenes intentan interpelar, construir y conformar las necesidades de los padres, condicionando sus prácticas.

Sin embargo, no siempre los resultados de añadir elementos es necesariamente positivo, por el contrario, el hecho que se adjunten a la curricula oficial otros elementos, hace necesario re-pensar la estrategia de metas y objetivos educacionales. Cuando esto no ocurre la yuxtaposición no-planificada y desarticulada de materias, cursos y programas puede llevar a distintos tipos de situaciones. Algunas de ellas son: la sobrecarga para los alumnos, las repeticiones de contenidos, la desorganización pedagógica, la acumulación cognoscitiva y toda una serie de efectos cascada que pueden llegar a contradecir las intenciones originales de calidad (cuando estas existieron). De esta manera lo que aparece como un potencial, cierta flexibilidad pedagógica y académica puede terminar siendo utilizado en función de la captación de un mercado de familias dispuestas a aceptar lo que se oferta extra.

Hay un importante cúmulo de material de investigación sobre los aspectos de contenidos y objetivos de los curriculums oficiales discursivos, que no hacen otra cosa que confirmar los diagnósticos críticos. En nuestra especialidad (las ciencias sociales), vistos desde una óptica universitaria (aún en desarrollo) los contenidos académicos son deplorables (el cambio de los contenidos curriculares parece permitir re-confirmar estos diagnósticos, y otros más).

La flexibilidad de la SNEP., creemos, ha jugado un rol esencial en la complejización y heterogeneización de las curricula discursivas extra-oficiales de las escuelas privadas (el boletín de la SNEP. funciona de "boletín oficial" de tales autorizaciones). Esto contrasta con el "sentido común" sobre el anacronismo de los curriculums oficiales, y ha sido un factor para reforzar la demanda de los extra-programáticos. Que la escuela pública haya logrado también incorporar algunas de tales modificaciones es indicativo de la situación del nivel medio. Por último, es un tema de investigación aparte el intentar comprender los efectos "reales" (aprendizajes) de estas inclusiones curriculares, y sus vinculaciones con la pretensión de mejorar la calidad educativa.

6.3. Alumnos, ¿Personas?

En el capítulo V incluíamos a los adolescentes como actores condicionantes de la educación media, y a la vez como condicionados por ella. A los no escolarizados, más allá de las razones, por no incorporarlos y por inhibirlos de ciertas posibilidades relevantes (por ejemplo, trabajo). A los escolarizados, en ese doble papel de usuarios-clientes y usufructuantes (sic) de las posibilidades que ella otorga. Estos últimos son los que llamamos alumnos, en este parágrafo, después de brindar un panorama general intentaremos diferenciarlos según asistan a escuelas privadas o públicas.

Desde la perspectiva de los alumnos, la escuela es una institución de imposición y transmisión más; este proceso implica un re-ajuste entre

el aprendizaje y la enseñanza, funciones que detentan diferentes grupos de edad (edad social). Una pregunta válida es; ¿porqué asisten?, por lo dicho parágrafos más arriba existen tres posibles respuestas generales: o lo eligen, o lo necesitan, o son obligados. Probablemente una contestación promedio tendrá en cuenta los siguientes factores: la autoridad de los padres, la presión socio-cultural en la dimensión de la normalidad construida, y la presión en la dimensión de las expectativas. La edad en que los alumnos ingresan en primer año hace difícil que sea una elección, lo que sí puede ocurrir en el ciclo superior.

La situación escolar, ubica al adolescente-alumno desde el comienzo en una posición jerárquica menor que los adultos (12), sus docentes y las autoridades. Desvalorizado, o desigual socio-culturalmente el grupo de edad, también parecen estarlo dentro de la escuela, como grupo subordinado, tanto académicamente (desde el saber), como disciplinariamente (desde el control y la vigilancia de las formas de comportamiento), y también en sus actitudes en relación al aprendizaje y la enseñanza. No se trata simplemente de una situación revestida de autoritarismo y represión, que cuando existe, profundiza la tensión, sino de una estratificación y de una desigualdad que parte de la dinámica de los grupos de edad, pero cuyas consecuencias se desparrraman en las relaciones sociales de las personas, y es claro en las actividades escolares educativas (que los actores sean conscientes de ellas o no es otro problema, pero este aspecto se puede rastrear en la diferencialidad escolar entre un primer año y un quinto año; una cuestión interesante sería pues, el origen de tal diferencia: intra-o-extra escolar?)(13).

Caracteres como los siguientes han sido citados hasta el hartazgo por alumnos, por académicos, por autoridades escolares, por ex-alumnos padres de alumnos, por docentes: rutinización, alienación, confusión y desinformación, indiferencia, aburrimiento. Son claves para comprender las situaciones prevalecientes en la escuela media (los alumnos no solo sufren la "crisis", sino que también la conocen, y la pueden expresar). Ahora bien, muchas de estas características son esgrimidas como prueba de un diagnóstico de crisis. Se puede aceptar esta suposición, pero quedan dos cuestiones sin resolver: hasta qué punto no es una situación normal, y hasta qué punto son los condicionamientos extra-escolares de la situación los que la crean (o si se quiere, ¿cómo se construyen tales características?, ¿cuál es su origen?). Como queda dicho, estos caracteres pueden aún conjugarse y profundizarse en contextos: autoritarios, represivos, desvalorizantes, discriminantes, arbitrarios, etc.. También, existen situaciones de amortiguación: participación, autogestión, respeto, creatividad, consideración, etc., en la que tales caracteres tienden a desdibujarse. Tales caracteres pueden considerarse parte del curriculum, toda vez que este no se limite a lo planificado, sino también a lo real (curriculum oculto), y son parte de esa educación integral que consideramos más arriba.

Los alumnos, especialmente de años superiores, están sometidos a un creciente y complejo juego de presiones. Comprenden el carácter de requisito "necesario" de su escolarización, especialmente en términos de futuro. Sus familias y su medio los impulsa a seguir, persistir, aguantar, terminar (a mejorar?). A la vez tienen significados y valoraciones sobre su escuela y la enseñanza que reciben, o el aprendizaje que realizan. Esto significa que han desarrollado una serie de criterios por los cuales pueden, desde su perspectiva como actores participantes, elaborar opiniones, concepciones y explicaciones (sobre la escuela, los docentes, las autoridades, las materias, la enseñanza,

etc.). La imagen del alumno nos inclinaría a considerarlo tensionado entre la presión de "terminar" la escuela, y la presión por "cortar" (desde considerarla inútil, a no poder soportarla), y si bien muchos abandonan (por motivos que no se comprenden aún), muchos finalizan. No es un elemento sin importancia el hecho que, ni las opiniones, concepciones o las explicaciones, de ambos (los que se van y los que se quedan), tengan mecanismos de escucha y consideración apropiados e institucionalizados (la temática no estaría directamente incorporada a las atribuciones de un centro estudiantil).

A partir de este conjunto de presiones mencionadas, y junto a las interpretaciones de los actores, estos desarrollan sus itinerarios escolares. Las prácticas concretas de los estudiantes son variabilísimas, y aunque tales tensiones no las justifican, si las explican. Desde las aún discutidas (desde los educadores), pero siempre creativas y prolíficas tácticas de copiado (la corrupción en el aula, no la única); hasta lo que los medios de comunicación masiva construyen como información sobre el sistema: la violencia física-institucional. Desde cierta perspectiva uno podría sorprenderse de que esta última no se encuentre más generalizada, suponiendo la existencia de las tensiones básicas-existenciales. Aún por desentrañarse, hay quienes puntualizan la pasividad de los "adolescentes" como rasgo de-constructor de la tensión; otros suponen que las violencias se superponen y multiplican, y que rebotan y se transforman: otros ámbitos, otras expresiones y explosiones, otros síntomas (por ejemplo, el no estudio, la indiferencia, etc.). Síntomas, ¿de qué?, ¿de la rebeldía adolescente, del sistema socio-cultural, de escolaridades "a terminar", de reflejos burocráticos, etc.?

Pero la pasividad, si existe, no es unívoca, otras experiencias asociadas a la escuela la contradicen. Los centros de estudiantes están conformados por estudiantes electos por sus compañeros, para su representación y presión por sus intereses. Su accionar, aunque variable, ha recreado prácticas memorables, desde la defensa o repudio de docentes o autoridades escolares en base a cuestiones pedagógicas y académicas, hasta propuestas innovadoras. Otras prácticas, quizás más olvidables en términos escolares, sin embargo, aparecen como indicadores de situación: sostenimiento de representatividad en cuestiones que sobrepasan el ámbito escolar, re-politización y lucha partidaria como expresión de la negación del consenso, etc..

Otros acontecimientos han sobrepasado la dinámica de los centros hasta permitir considerar a los alumnos de escuelas medias como movimiento social (incluso los adolescentes en general). Casos puntuales como la defensa de la escuela pública y el derecho de aprender, las movilizaciones contra la violencia policial, marchas solidarias de reivindicaciones de cuestiones puntuales, etc., han tenido como protagonistas a los alumnos. La abulia, el desinterés, la falta de compromiso, la pasividad, el aburrimiento no son resultado de informaciones genicas automáticas, sino productos de contextos socio-culturales. En tanto tales son tan variables como lo pueden ser los contextos condicionantes. Para muchos adolescentes, escolarizados o no, la educación escolar no es un referente válido, y eligen sustitutos que incluyen actividades deportivas, laborales, artísticas, intelectuales, etc., esto es, educarse pero no en la escuela.

Es necesario también destacar el caso de los adolescentes que trabajan y estudian. Un joven de 15 años que trabaja como peón, como cadete, como changador, ¿es un adolescente o un adulto?; y ¿si además de

trabajar estudia? Del mismo modo que los adolescentes de la calle, los adolescentes que trabajan y estudian (paralelamente) apenas existen. El sistema escolar y el sistema laboral se repelen: en tal repulsión la desigualdad se profundiza y la igualdad de oportunidades se utopiza: la escuela de adultos es un remedio tardío, y creemos, poco eficaz. En última instancia, el adolescente que trabaja y estudia, independientemente de calidades y cantidades, es un adulto: tal situación, para este sistema educativo, es su propio problema (lo anticipábamos en el parágrafo sobre adolescentes).

Volviendo a la escuela y el aula, es cada vez más clara la pérdida de peso de las relaciones de enseñanza y aprendizaje (de las que hablaremos más adelante), en favor de las relaciones entre compañeros, entre amigos, la formación de grupos escolares para actividades extra-escolares (14). Un análisis detenido de la currícula ideal y los resultados de su aplicación, interpretados por los alumnos podría confirmar ciertas opiniones sobre su tajante oposición. Basadas en encuestas y entrevistas a alumnos, respuestas a preguntas como:

- ¿para qué sirve la escuela?
- ¿para que venís a la escuela?
- ¿porqué venís a la escuela?
- ¿si tuvieras que elegir: venir o no venir?

probablemente darían resultados contradictorios, y no por ello menos preocupantes para los adultos. Estos resultados, como hemos dicho, son importantes (o pueden serlo, y no solo para las autoridades educativas) no unicamente porque sean negativos o positivos en relación a la escolaridad (en todo caso esta es una cuestión de criterios), sino porque reflejan opiniones de actores protagonistas (aún en su variabilidad), y que por serlo, tienen un conocimiento particular (por no decir competente y directo) de la situación, al que no se le presta atención (15).

Más allá de la currícula los alumnos muestran una vasta gama de estrategias de resistencia, adaptación y convivencia en y con la escuela. La mencionada rutinización y aburrimiento escolar es combatido con altos niveles de ausentismo, y con el ausentismo no controlado por los padres. Las jerarquizaciones de la escuela, las diferencialidades de poder que en ella se encuentran, dan lugar a dos tipos de prácticas: intensifica la identidad grupal y los comportamientos colectivos y compartidos, y además, conforma grupos de tendencia igualitaria y solidarios, aún cuando impliquen diferentes roles y funciones. Por último, la vida escolar transcurre sobre dos contradicciones fundamentales: se realiza sin desearlo, y se la supone y exige automáticamente existente en el aula. Si la primera es difícil de resolver (aunque no imposible), la segunda encuentra en los trabajos de etnografía del aula su plena confirmación: más allá de las posibilidades del docente, allí llegan los condicionamientos educativos.

En realidad las interpretaciones y comportamientos de los alumnos deberían ser seguidos hasta el aula (cuestión que trataremos más adelante), pues allí sus estrategias adaptativas se interrelacionan con los diferentes condicionamientos que impone la escolarización. Además, es el aula el lugar simbólico (queremos significar no solo arquitectónico) que define no solo cierto tipo de adolescente, sino que en parte condiciona su futura adultez: lo define como escolarizado egresado (y las diversas distinciones que ello genera), o como no escolarizado (sea por repitencia, abandono, o no ingreso). Intentaremos

ver ahora hasta que punto esta suerte de adolescente, escolarizado, alumno, puede ser diferenciado en las escuelas privadas y públicas.

6.3.1. Alumnos en Escuelas Privadas.

Consideramos que hay cuatro tipos de posibles diferencias para la caracterización de alumnos de escuelas privadas o de escuelas públicas (la existencia de los intermedios y las excepciones es constante). En primer lugar, según hemos mostrado en nuestro análisis de escolaridad y escuelas y clases sociales, hay un alto nivel de consistencia entre escuela privada con arancel y clase social. Obviamente esta diferenciación de los alumnos está referida a una característica previa a la de ser alumno.

En segundo lugar, las características de la escuela pública de aparecer como gratuita, fuertemente impersonal (por su rasgo institucional) y como un derecho confuso y precario (es un favor, un deber, una dádiva, una buena intención, etc.), se opone a las privadas (especialmente autónomas) que involucran un pago, un contrato, ciertas formas más personales (el pago, la relación monetaria, es siempre personal) y un derecho más claro (en relación al primero, pago y exijo). En esta oposición, las personas como alumnos y como hijos e hijas, pueden verse más o menos sometidos a una relación de contraprestación (16). En ella, es muy frecuente encontrar una serie de mitos que funcionan como reforzadores de escolaridad (y eventualmente como reforzadores de ideologías clasistas): desde la ética del esfuerzo, al sentimiento de culpa, desde la ejemplarización (con el que estudia y el que no), hasta la creencia mágica en las funciones escolares.

En tercer lugar, los alumnos de escuelas medias, en ciertas ocasiones, han sido y son elegidos de acuerdo a ciertas evaluaciones (esto también ocurría en la escuela secundaria pública de la dictadura militar, y sigue ocurriendo en algunas públicas con gran demanda) y ciertos criterios. Cuando las evaluaciones son funcionales a lo que quieren discriminar, obviamente se conforman grupos con ciertas características homogéneas. Creemos que es el caso de escuelas que tienen cierto renombre en relación a la calidad de sus egresados, y que ello puede ser antes que un reflejo de cierta escolaridad media, un efecto de ciertas facilidades no escolarmente adquiridas o de escolaridades previas que se actualizan en el ingreso.

En cuarto y último lugar, creemos que los alumnos de ciertas escuelas, por efecto de la integralidad educativa, van adquiriendo (esto es precisamente la educación) algunas características que se conectan con las imágenes y las identidades de la escuela a la que asisten. Esto es precisamente lo que creemos que está ocurriendo actualmente, esto es, hay un reforzamiento de las particularidades escolares que se vuelca en una oferta diferenciada (que sean reales o discursivas es otro problema) y en la constitución de una imagen. No solo las escuelas "hacen" a sus alumnos religiosos, sino que algunas los domestican, otras los hacen crear, otras los hacen inteligentes, otras deportistas, etc.. Obviamente, estos discursos son efectivos, puesto que esta diferenciación les ha permitido a muchas escuelas sobrevivir (17).

6.4. Docentes, ¿Humanos?

Los docentes al igual que los alumnos, ocupan un lugar particular en el contexto escolar. Representantes de las generaciones de mayor edad, actores en la institución escolar, operarios calificados-profesionales en educar, son los encargados de vincular estos elementos con los alumnos. La naturaleza de esa vinculación es de una complejidad particular: transmisor, conector, autoridad, certificador, cuestionador, etc.. No cabe duda, de su posición potencial y a la vez sobre-determinada, en el sentido que ella depende de una serie de condiciones que lo sobrepasan, y que sólo en ciertas ocasiones puede manejar adecuadamente. Algunas de ellas son: su calidad de vida, las condiciones de su empleo, la política escolar-la política económica educativa, las escuelas, los grupos de alumnos, etc.. A continuación intentaremos aproximarnos al docente, para luego analizar las posibles distinciones entre los públicos y privados.

La práctica docente ha sufrido un importante cambio en la década del 60 cuando se impuso la formación docente a nivel terciario. Hasta entonces "el normal", la escuela media orientada hacia la enseñanza cumplía esa función. Este cambio modificó e impulsó las discusiones en torno a las cuestiones pedagógicas y didácticas, y permitió el surgimiento de posiciones profesionalistas. Tales debates aún continúan.

Las cuestiones pedagógicas y didácticas, instrumentos de la práctica docente se insertan también en redes de condicionamientos más generales, que pueden ser diferenciados por las fuentes de origen: la política y las burocracias educativas, las escuelas y el aula. Entre las primeras, los estatutos que regulan (en el docente de escuela pública) las prácticas, comportamientos y representaciones docentes; las curriculas que intentan regular de estas últimas los aspectos académicos y pedagógicos; los decretos y las resoluciones ministeriales que imponen políticas de presupuesto, ingreso e inversión, reglamentaciones de formación docente, de certificación, de control, etc.. Los diferentes niveles de la burocracia educativa tienen a su vez la posibilidad de ampliar o reducir el "apegamiento" normativo. A partir de esto último es donde la discusión sobre el profesionalismo docente se hace más clara: se trata, de una máquina, o encuentra lugar la creatividad y la responsabilidad por la integración (aún contradictoria) de lo propio y lo impuesto. En realidad conviene que pospongamos lá posible aproximación a una respuesta, para representar otras series de condicionamientos: los de las escuelas y el aula.

Las escuelas, en tanto estructuras organizacionales, que incorporan los elementos citados más arriba (de la política y burocracias educativas) los procesan de formas diversas; mientras que otros condicionamientos son básicamente escolares. Por ejemplo, las relaciones entre docentes y autoridades; las autoridades escolares pueden o no hacer la tarea más eficaz, armoniosa y placentera. Las relaciones entre éstos en función (según lo comentado) de la capacidad de innovación y cambio aparece conformando lo que se puede hacer y lo que no, lo que se valora y lo que se condena; de hecho constituyen aspectos de la identidad escolar. Las fuentes geográficas de trabajo que hacen que el docente sea un nómada o un viajante, o un trabajador con oficina propia. Y si lo conectamos con los alumnos en el aula, ¿cuántos condicionamientos más aparecen?, los cuales (y esto es lo importante) no tienen necesariamente qué ver con la docencia (o con su salario como tal):

- el número de alumnos por aula,
- las condiciones tecnológicas e infraestructurales de la práctica,
- las historias y situaciones escolares y familiares de sus alumnos,
- los comportamientos de los alumnos.

No se trata de glorificar la tarea docente, sino de marcar la cantidad de factores que inciden en su concreción, y puntualizar que no todo depende de él. Enseñar y aprender, no es solamente poner un docente en contacto con un alumno, aunque esto pueda ser necesario. Sin embargo, el docente aparece representado (para los conjuntos sociales) por ese contacto que ejerce como "responsable directo" de la enseñanza y sus resultados (desarrollaremos más este argumento). A la cuestión de los condicionamientos se suman la competencia docente, que puede variar enormemente, pero que encuentra su potencialidad en su formación como tal, en la posibilidad de capacitarse y muy especialmente en sus recuerdos sobre su experiencia como alumno, y los diferentes modelos de docentes que como tal tuvo.

La práctica docente tiene como contrapartida el aspecto económico, su salario. En sentido general, esta obviedad no precisaría más que su mención, sin embargo, en el contexto político y económico de nuestro país, la variable de salario se transforma en determinante de prácticas, de significados y de valoraciones, la incidencia de estas en la educación, es simplemente otra obviedad. No parece haber sido otro el disparador que dió origen a la crisis educacional presente. El salario en la docencia condiciona la calidad de vida de quién la ejerce (como en otras actividades), ahora bien, en primer lugar, ¿quién determina la valoración socio-económica de los salarios (no nos detendremos en esto)?; en segundo lugar, ¿cuál es la especificidad de la tarea docente, y sus límites?; consecuentemente, en tercer lugar, ¿el salario que se contempla incluye la nebulosidad de los límites de las tareas? Por ejemplo:

- falta de tecnología e infraestructura,
- cuestiones disciplinarias,
- grupos numerosos,
- historias escolares determinantes,
- situaciones familiares determinantes,
- falta de referentes y horizontes de solución posibles.

Sin embargo, el docente aparece en la escuela, aparece en el aula, frente a los alumnos, y aparece como el factor más expuesto a ser considerado causal, situación que es aprovechada en diferentes contextos (18). Entonces, no queda más que afirmar: o la educación es algo muy simple, y los docentes son los responsables de su crisis (los conjuntos sociales tienden a no aceptar esta representación, aunque cada vez aparece más: en la burocracia de conducción y en algunos académicos-funcionarios), o la educación es muy compleja, y el docente es un factor más y no necesariamente causal (importante pero uno). Atendiendo a esto último, se hace presente otro problema: explicar porqué y cómo se construye la causalidad de la crisis educativa (por parte de ciertos discursos sociales) en el docente. Acaso ¿por su ubicación particular en el contexto educativo?; o ¿se trata de una construcción ideológica?, o ¿es la alternativa más simple para el análisis de una cuestión compleja?

Volviendo a la cuestión salarial, pero ahora en su significado más empírico, la supervivencia, los docentes (partiendo del bajo sueldo actual) deben acumular unidades horarias (cuando pueden) en una o varias escuelas, para lograr su sueldo mínimo de supervivencia. Sin comparar con otras tareas (que nos llevaría al párrafo anterior: valoración

socio-económica de las tareas), existen claros límites a la acumulación, suponiendo la realización responsable del trabajo: en primer lugar, el desgaste psicológico que implica la enseñanza, en segundo lugar, la naturaleza extra-aúlica de la labor del enseñante. Lo primero es claro, cualquiera puede recurrir a su imaginación o recuerdo y ponerse en el lugar del docente para calcular la cantidad de energía necesaria para relacionarse significativamente con personas, intercambiar y transmitir información, asegurar ciertos niveles de atención y motivación, controlar el proceso, etc.(19). Obviamente si tenemos en cuenta los muchos otros factores mencionados hasta aquí, lo que sorprende es que aún existan docentes, y preguntarnos: ¿cuales han sido las estrategias (si las ha habido y las hay) para evitar desgastes desmesurados? (no es una información confiable, pero si significativa, el ascenso estadístico de los problemas psicológicos y sus derivaciones, la inclusión de servicios psicológicos en la Obra Social docente).

Además están las tareas que debe realizar el docente previa y posteriormente a su "clase". La discusión si estas tareas son remuneradas o no en el salario docente remite a la cuestión problemática, pero esencial de su valoración. Entonces, cuanto mayor acumulación de unidades horarias mayor tarea previa y posterior, lo que constituye un claro límite a la acumulación de "clases". Además estas tareas son inversamente proporcionales al desgaste psicológico, es decir que cuanto más energía se invierta en los contextos previos y posteriores de la "clase", el desgaste en ella es menor, al lograrse mayor concentración y control sobre algunas de las variables intervinientes.

Las tareas extra-aúlicas, son de tres tipos, y como dijimos su remuneración es un asunto que se encuentra en permanente discusión,

- las tareas administrativas,
- las actividades referentes a la "clase" (previas y posteriores),
- la capacitación académica y pedagógica.

A estas tareas le tenemos que sumar la clase; se comprende rápidamente que los docentes deberían ser remunerados por todas ellas (quizás alguno pueda discutir la capacitación, pero es claramente contradictorio negarla). Hagamos un cálculo "ideal" rápido:

clase efectiva:	4 horas,
tareas para la clase:	2 horas,
tareas administrativas:	1 hora,
capacitación:	1 hora,
total:	8 horas.
sueldo medio de la economía: 600 pesos,	
valor horario medio del docente: 7,5 pesos.	

El valor real es mucho más bajo; supongamos que el sueldo medio docente (nos referimos a la categoría nacional de profesores, que está dejando de existir) es de 300, el valor horario es de 3,7. Pero además, el modelo horario planteado no existe, en realidad los docentes están mucho más tiempo dando clase, y por ello, o menos tiempo en las otras actividades (y por lo tanto desmejorando su clase y las consecuencias de ello), o utilizando tiempo no remunerado (y por lo tanto desmejorando sus condiciones de vida). A nuestro juicio el concepto de plusvalor siempre supuso una abstracción utópica, que sin embargo, las gestiones gubernamentales argentinas han logrado concretizar.

Algunas tendencias pedagógicas y didácticas actuales enfatizan la importancia de la preparación-evaluación-reflexión de la clase, entendiendo a estas como las tareas que definen a la docencia (de otro modo, el especialista académico en determinado tema a enseñar sería el más idóneo); aún cuando el tema-contenido es importante, el enseñar (y el dar la posibilidad de aprender) es lo que define al docente. La preparación-evaluación-reflexión de la clase está relacionada además con la discusión en torno al docente máquina y el docente que puede y-o que le es permitido (estructura versus sujeto) crear y comprometerse. Desde ciertos enfoques subjetivistas se otorga preponderancia a las posibilidades que posee el docente de actuar aún en contextos cerradamente estructurados. Hasta la currícula más cerrada y estricta (en los contextos más autoritarios) precisan de la actividad docente de la preparación-evaluación-reflexión del curso, del año, de las unidades, de los días, de los objetivos generales y específicos, de las formas pedagógicas y didácticas, del cuidado de la motivación, de la organización de su trabajo y del de los alumnos, de la preocupación por su responsabilidad y la currícula (si es cerrada), de los alumnos-del aula-de la escuela y su relación con el contexto más amplio, etc. (la existencia del intersticio es importante en este nivel). Pero justamente todos estos elementos, más el contexto en el que operan justifican también los enfoques estructuralistas, que reducen la amplitud de maniobra docente (20).

Por otra parte, entre las condiciones para la preparación-evaluación-reflexión de la clase los docentes deben tener la posibilidad de la capacitación, o mejor, de la actualización continua. Si la capacitación introduce conocimientos y habilidades nuevas, la actualización supone seguir el ritmo a la producción de conocimientos sociales, tanto en relación a su especialización académica y temática, como en lo pedagógico y lo didáctico. En este último sentido, temas como la psicología del adolescente (también su antropología y sociología), la dinámica de grupos, las cuestiones organizacionales escolares, los intercambios de experiencias educativas, los talleres de reflexión sobre cuestiones teóricas, y muy especialmente el auto-reconocimiento de sus prácticas y del medio en que se desarrollan, etc., requieren actualizaciones y reflexiones constantes.

Como regla pues, al bajar el salario (en relación al costo de supervivencia) se amplía la carga horaria, se reduce la competencia docente, aumenta el desgaste y la alienación, y se retroalimenta el proceso a mayor reducción de competencia. Así pues, el docente, quién da la cara en el aula, se presenta a esa tarea de una forma que define en parte su salario. Pero además esa labor (y esto no puede olvidarse a riesgo de caer en lo que queremos evitar) se encuentra inmersa en otros factores, algunos de los cuales hemos mencionado: la política educativa, las instituciones burocráticas educativas, las escuelas, los alumnos, etc.; la relevancia específica de estos factores en la situación de la enseñanza media es crucial.

6.4.1. Docentes Privados.

Las diferencias entre los docentes que trabajan en escuelas privadas y públicas tienen relación, no con las personas que ocupan tal papel, sino con el contexto en que lo ocupan; independientemente de esto, los docentes como personas pueden encontrar más o menos afinidades con esos contextos (incluso no debe descartarse, además de las afinidades de identidad, las similitudes en la escala social). La

diferencia más importante entre ambos grupos es la existencia del estatuto del docente en el ámbito público, reglamentación que explicita las normas de admisión, mantenimiento, ascenso y situación laboral de los docentes. La no existencia de este en el ámbito privado, implica que la gestión de personal queda en manos de la dirección (al menos en principio) de la escuela, lo que implica un manejo discrecional. Lo mencionábamos a propósito de la dirección escolar y la posibilidad diferencial que tiene para intervenir: en el ingreso, en los requisitos que impone, en la asignación laboral, en las condiciones que crea, etc..

Un aspecto que podría ser relevante en la diferencia entre docentes es su formación; hay institutos de formación privada de docentes, los que obviamente forman de acuerdo a curriculums (que como en el caso de la escuela media) que varían. Estas instituciones, que de acuerdo a algunas interpretaciones recientes han crecido de forma exponencial (mucho más que la escuela media privada), y sus curriculums están bajo la jurisdicción de la SNEP., por lo que se hallan en la misma situación ventajosa (a través de esa relación) que las escuelas medias privadas. Es una cuestión a investigar, la actividad docente de los egresados de tales instituciones, particularmente, en contraposición a los de las instituciones públicas.

Un importante elemento que interviene (al menos potencialmente en la diferencia) es el salario, el cual, en el caso de los docentes privados es una variable que permite a las direcciones de las escuelas: atraer a profesores con altos sueldos, ocupar desocupados con bajos sueldos, seleccionar y probar continuamente, crear una política de ingresos basada en la competencia, en el castigo y la recompensa y en ciertos casos explotarlos. Se evidencia claramente la situación en la actividad sindical, los docentes públicos cuentan con una amplia y compleja red de gremios, los gremios de docentes privados aparecen desdibujados (aunque las razones de esto son más complejas). Por otra parte los docentes privados cuentan con una especie de paritaria paralela, el Consejo Gremial, del que hemos hablado; sin embargo, nuestra experiencia indica que es en la dirección de la escuela desde donde se imponen los condicionamientos de la práctica (21). Quizás LLach 90 tenga razón al afirmar que las escuelas privadas parecen hacer un uso más intensivo que las públicas de su mano de obra, claro que LLach no define que significa intensivo, lo que podría ser: intenso desgaste psicológico para asegurar la estabilidad laboral, posible causa indirecta para mejorar-empeorar relativamente la calidad (estabilidad ampliamente reconocida a los públicos).

6.5. Relaciones y Procesos de Enseñanza y Aprendizaje (el aula-clase).

Insistimos, a nuestro juicio, lo que ocurre en el aula, entre los alumnos y los docentes está altamente condicionado por factores que están más allá del aula, e incluso de las escuelas (también, en cierto sentido más allá de las burocracias educativas, por la tradición, la historia, las estructuras). Esto sin embargo, no significa que ese ámbito no tenga relevancia educacional; por el contrario, el aula-clase posee una potencialidad y estructuralidad (:capacidad de generar condicionamientos socio-culturales), que se basa en ciertas características que la diferencian del conjunto del sistema educativo del que es parte, y que van más allá del obvio carácter de ser el lugar educativo por excelencia (perspectiva ingenua). Estos caracteres, pueden ser vistos como opuestos a los de las instituciones educativas (burocráticas, organizacionales, escolares):

El aula-clase es un punto de encuentro de diversos condicionamientos, provenientes de los distintos ámbitos del subsistema (las políticas, las instituciones, las asociaciones, las escuelas, los alumnos y sus familias, los docentes, etc.); estos diversos condicionamientos mantienen relaciones complejas, y se expresan de formas variadas, así por ejemplo:

- contradictoriamente: la contradicción entre expectativa y realidad: la escuela media actual como condición para el ascenso social, la escuela media como mantenedora (expectativa-realidad);
- conflictivamente (aunque también contradictoriamente): las tensiones que se generan a partir de los siguientes elementos: enseñar con bajos salarios, cumplir con objetivos y mantener relaciones humanas con los alumnos (responsabilidad-posibilidad); una expresión más general de esto es la oposición entre certificar y capacitar;
- complementariamente: la complementación de las diversas jerarquías (burocráticas, políticas, administrativas, etc.)

el resultado de todas las interconexiones entre los condicionamientos es: la educación real (22). En términos generales no nos parece relevante diferenciar las relaciones y procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito público y privado. Si la diferenciación existe, ello no se debe, creemos, a una causalidad interna a las mismas, sino a otros condicionamientos externos al aula-clase, como el curriculum, la organización escolar, etc..

6.6. Disciplina.

Más allá de la discusión sobre la funcionalidad de la escuela y la educación, es indudable, que dadas las características de las valoraciones y significados que se encuentran en ellas, los estudiantes que acuden y son depositados en ellas, con el objetivo explícito de la enseñanza y el aprendizaje, se encuentran instalados en una organización cuya "expresividad simbólica" (su imagen en tanto condicionante de acción, por lo tanto efectiva), sobrepasa en ciertas ocasiones, su función ideal explícita. De allí el decir de Tedesco 86: al devaluarse su función teórica-intelectual, el control se sobreimpone en la mantención de la organización; al dejar su función primaria, se acentúa la vigilancia institucional. Prueba de ello es que observacionalmente, la escuela manifiesta más claramente sus sistemas de normatividad del comportamiento que sus sistemas de enseñanza específica (algunos dirán que los comportamientos también son el objeto de esta, visión integralista). Es cierto que los comportamientos son observables y que la actividad intelectual no lo es, sin embargo, en la medida que ella se visibiliza, muchas veces es objeto de disciplinamiento.

La imagen del panóptico es arquetípica, la disciplina escolar aparece actuando en dos niveles diferenciables:

- como re-aseguro de los comportamientos de los estudiantes en los procesos y relaciones de enseñanza y aprendizaje,
- en relación a los comportamientos extra-educativos al interior de la escuela.

En relación a lo primero, la pretensión y el supuesto del control del saber empíricamente a través de la nota y la asistencialidad, y toda una serie de elementos que definen la normalidad, la excelencia y la disfuncionalidad: cuadros de honor, premios, abanderados, aplazos, exámenes, recuperatorios, repeticiones, promedios, notas de aviso,

rejas, portones, llamadas familiares, etc.; elementos que refuerzan las conductas sobre premisas de recompensas y castigos. Si las excelencias son celebradas, la normalidad es reconocida y hasta agradecida, pero las disfuncionalidades son por lo general comprendidas como extra-escolares, y entonces, la escuela no se responsabiliza. Como muchas otras instituciones de nuestra cultura, la competencia se favorece. Los comportamientos "anormales" (en cualquier sentido) son siempre sospechosos.

En relación a los comportamientos que rodean al fenómeno educativo, como decíamos recién, las normas escolares los clasifican puntualmente, y especifican los castigos ante su quiebre. Estas normas y castigos tienden a variar fuertemente, tanto históricamente y según las escuelas. La disciplina es mantenida en los diferentes espacios y tiempos escolares: el aula, la hora-clase, el recreo, el inicio y la finalización de la clase y el día escolar, el patio y los pasillos, el adentro y el afuera, etc..

Los dos tipos de disciplina se intentan mantener en base a tres fuentes de autoridad, control y presión: la familia del alumno, los reglamentos y las autoridades escolares. Las jerarquizaciones del saber aparecen entonces incrustadas en otras que reflejan los comportamientos adecuados, o más íntegramente, el saber hacer. No solo se sabe, también se comunica, ordena y obliga.

Las situaciones de indisciplina varían mucho, y su clasificación depende de los criterios que se utilizan. Más allá de la pretendida objetividad o subjetividad de estos, la indisciplina puede ser:

- individual, grupal o-y colectiva,
- actuaciones, textos, o ambas,
- espontáneas o planeadas,
- el objeto de la conducta: materia, docente, autoridades, sistema,
- según la gravedad y violencia que se consideren,

Sería interesante realizar un análisis comparativo de los patrones de castigo escolar, tanto históricamente como inter-escuelas.

Dicho sea de paso, es precisamente la indisciplina escolar lo que más comúnmente aparece reflejado en los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión. Más allá de la posición que tome el medio en relación al acto clasificado como indisciplinario por determinada dirección escolar, o padres de alumnos, o los propios alumnos. La crónica periodística refleja: la alumna embarazada, las publicaciones políticas o eróticas, las violencias mutuamente ejercidas entre actores escolares, etc.. Desde otra perspectiva, los programas de televisión que incluyen temáticas adolescentes reflejan escolaridades inexistentes, distanciadas o mediocres, solo excepcionalmente, aparecen actores-protagonistas escolares (la comparación con el tratamiento de la temática en los noticieros argentinos de hace 40 años, o incluso entre la filmografía de las diversas épocas es un tema en sí mismo).

Las indisciplinas escolares rápidamente gestionadas al interior de la jerarquía que conoce, que sabe actuar y que define la cuestión. Oscurecida por su severidad represiva y su paradoja educacional, la suspensión y la expulsión condicionan la vida escolar. En conclusión la disciplina aparece como fundamental en las escuelas, e incluso puede reorientar toda la funcionalidad institucional. Diseñada como preventiva de ciertas situaciones caracterizadas como anormales, su uso se extendió a pretender respaldar la actividad académica, y paradójicamente, su potencialidad (función simbólica del control y la vigilancia

institucional) han tendido, en ciertas ocasiones ha sobrepasar a la de los saberes.

6.6.1. Disciplina e Indisciplina en el Ambito Privado.

La cuestión de la disciplina en el ámbito privado tiene aspectos más definidos que en el ámbito público. Si bien formalmente las actuaciones de los alumnos están controladas por las mismas reglamentaciones escolares, como en otros aspectos de la gestión privada, los lazos que se establecen con las familias hacen a la gestión de la disciplina algo más complejo, puesto que las relaciones escuela-usuarios-clientes está mediatizada por el arancel. Esto significa, que de acuerdo a los intereses de la gestión, se podrán tolerar más o menos ampliamente las formas de indisciplina. Si la escuela necesita alumnos-as se tolerarán indisciplinas que serían motivos de expulsión cuando la demanda por el ingreso sea óptima. Son reconocidas las escuelas residuales, compuestas por los alumnos que han sido recurrentemente echados de otras; o incluso la actitud diferencial que asumen otras en el ingreso, de acuerdo a los antecedentes escolares. Por último cabe consignar que las pretensiones integralistas, que incorporan la educación de los comportamientos, están en íntima conexión con la cuestión disciplinaria, tanto que en ciertos contextos sobrepasan otros sentidos de la educación (uniforme, apariencia física, hábitos, relaciones inter-personales, tratamiento de la jerarquía, etc.)(23).

6.7. Calidad, Evaluación y Valoración.

Si bien hay pocos trabajos específicos sobre educación media, y aún menos sobre su pertinencia privada-pública, todos deslizan explícita o implícitamente valoraciones sobre la calidad de aquella; y si bien no se utiliza este concepto, está claro que su evaluación, está siempre presente (ver Apéndice, Bibliografía Comentada). Evidentemente este trabajo no puede eludir este tema cuya relevancia es extraordinaria, ya que de algún modo u otro lo que está siempre implícito (a veces incluso explícito) en las distinciones sobre la educación pública-privada es que una de ellas posee mayor calidad que la otra. Además esta cuestión ha aparecido reiteradamente a lo largo del trabajo.

Para comprender más precisamente la cuestión, diferenciaremos dos problemas, en primer lugar, la distinción entre la calidad y la medición-evaluación de la calidad, y en segundo lugar, la distinción de las evaluaciones que hacen los diferentes actores sobre la calidad. Estas dos problemáticas nos permiten diferenciar tres conceptualizaciones:

- la calidad objetiva, incognoscible, solo discursivamente predicada
- la evaluación y medición de la calidad según instrumentos reconocidos
- la valoración de la calidad de la educación realizada por actores.

De la primera conceptualización no podemos decir nada, aparece como el ideal del conocimiento a descifrar, y solo puede ser un objetivo para encausar las otras dos.

En relación a la segunda concepción, podemos mencionar dos formas reconocidas (no necesariamente más objetivas) de evaluación y medición. Por una parte las recientemente instauradas pruebas de calidad

educativa, cuya experiencia merece una investigación en sí misma (ver en el Apéndice Capítulo 6 De la Calidad Educativa). Por otra parte, lo que podríamos denominar los diagnósticos autorizados y reconocidos por las autoridades educativas (ver en el Apéndice Capítulo 2 Bibliografía Comentada). Si bien consideramos importante estas evaluaciones y mediciones, y además les otorgamos capacidad determinante (el diagnóstico de Kugler, de FIEL.), sus consecuencias aparecen en un periodo posterior al que estamos analizando (pos 1990).

Es precisamente esa tercer forma de entender la calidad, como juicio y valoración de actores (siempre sesgados) lo central en nuestro trabajo, y a lo que hemos hecho referencia en varias oportunidades. En la medida que las valoraciones sobre la calidad en referencia a la diferencia pública y privada se entiendan como discursos ideológicos en un campo semántico, en el cual circulan, se contradicen, se complementan, se refuerzan, compiten, etc., es posible entonces, comprender sus cualidades hegemónicas (pretendido por todo discurso ideológico). Descifrar los parámetros de las dominancias de los discursos es una tarea difícil, sin embargo, a lo largo del trabajo hemos ido recopilando algunos de los elementos que creemos le han permitido al discurso privatista, en educación, erigirse en dominante, aquí traemos a colación algunos de ellos:

- la función expansiva-defensiva de las asociaciones de interés privadas
- la acción de académicos y funcionarios pro-privatistas
- la poca precisión en relación a los significados de la crisis educativa del nivel medio
- la institución de la iglesia (en todos los aspectos imaginables)
- la prescindencia discursiva del aparato público
- las propias escuelas privadas
- el horizonte cultural neoconservador
- el privativismo menemista
- etc..

Estos elementos nos permiten marcar una tendencia por la cual la valoración de la calidad de la educación media privada aparece mejor evaluada. Que esto sea así en términos de calidad objetiva, es otra cuestión, y otra investigación, nuestros datos no permiten afirmarlo, y nuestros objetivos tampoco nos obligan a suponerlo. Desde otra perspectiva, si esa tendencia puede relacionarse con otros fenómenos, y ratificarse, nuestras hipótesis podrán ser discutidas.

6.8. Resumen 3.

Las escuelas, las enseñanzas y aprendizajes que se supone ocurren en ellas, no son un resultado o producto de políticas públicas mecánicas y auto-reproductoras (aunque este factor es relevante en nuestro análisis), ni tampoco del accionar de conjuntos sociales (comunidad, usuarios, clientes, etc.); ellas tienen un nivel de autonomía propio, y variable. La definición de tal, cambia históricamente, pero además se modifica de acuerdo a la particular configuración que adquieren los factores evaluados en este capítulo (desde los directivos hasta los alumnos). Es probable que dado nuestro interés en distinguir lo público de lo privado hayamos enfatizado ciertas dependencias y autonomías, y dado prioridad a ciertos factores antes que a otros.

No es posible evaluar si en las pasadas décadas (40 s a los 60 s), las escuelas fueron más similares o más disímiles entre sí, a lo que son hoy (desde los 80 s). El proceso de diferenciación que apuntamos reconoce raíces y un marco anterior, pero el mismo adquiere rasgos profundos en la medida que es el propio sentido socio-cultural de educación el que se heterogeiniza, siguiendo de cerca las transformaciones que ocurren al interior de su principal y tradicional promotor: el aparato estatal. Hemos mencionado varias dimensiones de las potenciales distinciones pasibles de ser puntualizadas por observadores y por los propios actores, pero tres de ellas nos parecen fundamentales.

La primera, relativa a la economía y financiamiento de las escuelas privadas, aunque obvia, es también fundamental, porque enlaza con acciones y sentidos que van más allá del sistema educativo y se entroncan con el sistema socio-cultural. Además del uso de los flujos de dinero, de la tendencia al encarecimiento de los aranceles, de la mercantilización del servicio, aparece muy nítidamente la transformación de la educación en un bien económico regido, no por leyes en general, sino por las leyes del tipo económico dominante, aún en transición: de un capitalismo "estatalista" prebendario y benefactor (corporativista) a un capitalismo neo-conservador, anglosajón (?). Aranceles inflacionarios, inversiones inmobiliarias, "educadores" empresarios, son manifestación de fenómenos más amplios. Los conjuntos sociales (al menos parte de los mismos) participan y construyen activamente al "economicismo educativo", aceptan pagos crecientes, y hasta cierto punto reconocen positividad a la posibilidad de elegir entre la variada oferta. Ciertos grupos privatistas parecen haber logrado asociar calidad con encarecimiento (como en otros ámbitos), teniendo para ello un arma eficaz: su cercanía a las organizaciones pos-escolares, tanto laborales como de estudios.

Está claro que el dinero únicamente no produce automáticamente las diferencias entre escuelas. El mismo debe ser gestionado al interior de la unidad escolar junto a otros complejos factores. En sentido general, la gestión y la dirección de las escuelas tienen posibilidades y potencialidades distintas en el ámbito público y en el privado. Esta última goza de una mayor autonomía (a partir de una homología base), tanto académica (contenidos extra-programáticos, sobre-imposición de objetivos, conformación ideológica-práctica, etc.), como organizacionalmente (aspectos laborales, administrativos, de planificación, de transformación, de aprendizaje institucional, etc.). Las direcciones escolares, y sus interconexiones (interescolares), las asociaciones que las aglutinan, han mostrado un dinamismo importante en la expansión y defensa de la escuela privada. Implícitamente, las direcciones escolares, tienen la posibilidad de interrelacionar de forma particular con la comunidad escolar real y potencial. Esta

potencialidad, que no es exclusiva de escuelas privadas, alcanza en la relación del arancel, una concreción condicionante (lo hemos puntualizado en alumnos, indirectamente en docentes, en el aula-clase, la disciplina, etc.).

Sin embargo, las dos diferencias apuntadas hasta aquí, que tienen que ver con fenómenos sustantivos, esto significa, observables y medibles, están íntimamente conectados con un tercer factor: las imágenes y las identidades de las unidades escolares. Se trata de un factor complejo, cuya pertinencia puede ser evaluada más adecuadamente a nivel micro, pero con una potencialidad fundamental, puesto que incluye como elemento constitutivo la valoración. Es tema de otra investigación la determinación de: cómo y por qué los conjuntos sociales asignan valor a determinadas escuelas, cómo y por qué algunas escuelas imponen imágenes de valor, y finalmente, por qué ciertas escuelas tienen un valor "superior-inferior". La cuestión del valor de una escuela, de su escolaridad (no necesariamente de las enseñanzas y aprendizajes que allí ocurran) está relacionada con el tema de la calidad. Pero como lo hemos repetido ya, la consideración de una valoración por un actor social, aunque es eficaz para él y sus prácticas, no implica nada sobre alguna forma de medición de la calidad medianamente seria.

En la segunda parte del capítulo analizamos algunos elementos escolares centrados en el aula-clase intentando mostrar sus distinción en ámbitos públicos y privados. Sin embargo, es posible concluir que las débiles (en contraste con otras) distinciones, están dadas por factores exteriores al aula-clase, e incluso en cierta manera (y a veces) externos a la propia unidad escolar. Así

- la posibilidad de contar con currículas opcionales
- la selección del alumnado ejercido por la escuela
- la relación del número de alumnos por docentes determinado por la escuela
- el salario docente determinado por la escuela
- la tecnología disponible
- el manejo disciplinario

(en todos los casos la SNEP., o sus equivalentes, han creado o reglamentado los marcos regulatorios de estas prácticas)

son factores que otorgan a las escuelas privadas (no exclusivamente, y no a todas por igual) la posibilidad de diferenciarse (y de ser diferenciadas).

Este capítulo, que buscaba poner de manifiesto las distinciones públicas y privadas al interior de las unidades escolares, también puso de manifiesto que esa heterogeneidad escolar podía correlacionarse con las diferencias en la estructura social, y más particularmente de clase. No podemos terminar esta conclusión dejando entender que las escuelas privadas son simple reflejo del sistema de clases, pero sí marcar, que hay un fuerte paralelo (en nuestro país, hacia los ochenta) entre las modificaciones de la estructura social y el subsistema público-privado medio; dato que, relacionado con la baja tasa de escolarización, constituye una diferencia de oportunidad, que tiene obvias consecuencias en la generación de otras diferencias, y eventualmente de la desigualdad. Finalmente, todas las distinciones precisadas poseen una doble dimensión: pueden, pero no necesariamente repercutir al interior del aula-clase (espacio de las relaciones y procesos de enseñanza y

aprendizaje) como factores de calidad (más adelante los llamamos facilitadores).

Notas y referencias al Capítulo 6.

- (1) Podríamos añadir un cuarto aspecto, desde ya más complejo de analizar, la función social-estructural de la educación-escuela (esto significa cuestionar las definiciones legalistas e institucionalistas con que operamos en este trabajo).
- (2) Frigerio 91.
- (3) Aspecto que tomamos de LLach 91.
- (4) Ver Capítulo 4 y Apéndice Capítulo 5 Revisión de los Materiales Cuantificables.
- (5) Nuestra intuición se apoya en las siguientes evidencias:
 - las ampliaciones de edificios escolares
 - las inversiones en tierras
 - las ampliación de las ofertas escolares: horizontales (más y nuevos programas, materias, dispositivos pedagógicos, etc.) y verticales (incorporación de nuevos niveles, integración-concentración de la prestación).
- (6) El decrecimiento de las inversiones en la década del 80 no fue solo un problema educativo, si traspolamos las informaciones económicas, debemos reconocer que no hubo siquiera un nivel reproductivo (10).
- (7) No hay autores que digan lo contrario. El gobierno actual reconoce la situación, pero la explica en función de una supuesta baja productividad (relación de salarios pagados y trabajadores efectivos).
- (8) Si comparamos nuestros modelos con los estudios empíricos de Gargiulo y Olmo mimeo debemos aceptar que nuestros gastos están subvaluados (es posible pensar que los de ellos están sobrevalorados, su metodología podría permitirlo: encuesta a colegios religiosos encargado por colegios religiosos). Su modelo promedio se parece a nuestro caso C ya que presentan quiebres de aproximadamente un 10 % de los ingresos. Este trabajo es analizado con algun detalle en el Apéndice Capítulo 2 Bibliografía Comentada y Capítulo 5 Revisión de los Materiales Cuantificables.
- (9) Beccaria y Riquelme 85, LLach 90, FIEL. 87.
- (10) Beccaria y Riquelme 85, Torrado 92 y Estadísticas de la Educación ME. varios años.
- (11) Por discursivo queremos significar los documentos y escritos curriculares, dejando de lado lo efectivamente plasmado, ver Stenhouse 85.
- (12) Obiols sí tiene una posición contraria, sustantivista, a nuestro juicio, adultocéntrica.
- (13) Esto no debe entenderse en forma absoluta, ciertas tensiones que produce la escolaridad en el aula y ciertos desplazamientos de objetivos educacionales pueden ser entendidas como formas adaptativas de los alumnos (entre muchas otras), que poseen la capacidad (aunque no siempre la utilizan) de influenciar en su escuela. Conocemos un caso donde la estructura familiar-parental (de parentesco) del alumnado condiciona la práctica de las autoridades, y eventualmente, la de los docentes; ocurre que la expulsión y hechos no relevantes, hacia un alumno puede acarrear consecuencias en los comportamientos de las cuotas de sus numerosos parientes.
- (14) Pocos autores comienzan a conceptualizar este problema, que se relaciona íntimamente con el de la calidad, aunque no exclusivamente. Los expositores más claros, aunque sin implicar la escuela o los docentes o los alumnos han sido Braslavsky y Tiramonti 90 (desjerarquización cognitiva); Tedesco varios también lo aborda pero de forma más generalista.
- (15) Este tipo de cuestionamientos deberían ser planteados por los propios conjuntos sociales ya que de su respuesta y posterior puesta en práctica se dice que depende el futuro.
- (16) El concepto de efecto de contraprestación lo utilizamos para significar ciertos matices económicos y políticos que pueden aparecer

involucrados (y que de hecho lo hacen) en relaciones que se han considerado tradicionalmente como no económicas (familiares).

(17) Es muy poco lo que se sabe sobre los efectos y consecuencias de la escolarización media para el futuro de los egresados (y no-egresados), menor es nuestro conocimiento sobre las particularidades y variedades que las escuelas conforman sobre los mismos. Ciertas posiciones en torno al fenómeno educativo (socializador y enculturador) tienden a negar un papel importante a la escuela, otorgándose a otros dispositivos educativos. Sin entrar en la discusión es evidente la falta de comprensión que poseemos de estos fenómenos, lo que nos inhibe de realizar afirmaciones sobre sus efectos y consecuencias. Relacionada a esta cuestión aparece la diferencia existente entre una educación llamada integral y otra académica (en otra parte de este trabajo hemos relativizado esta dualidad).

(18) El caso típico es el de los comunicadores sociales que interpelan a sus audiencias con discursos como el siguiente: ¿que le pasa a los docentes que no enseñan?, texto que se puede contraponer con: ¿porqué el estado no tiene plata para pagarles a los docentes?

(19) No es un indicador falso el hecho de que los educadores y las "clases" excelentes suelen ser pocas y escasas; su costo energético cualitativo debe ser invertido (en muchos casos) en ampliar la base cuantitativa de clases, es nuestra opinión.

(20) Los marcos teórico-conceptuales que intentan explicar las relaciones entre las personas y la sociedad-cultura se han extremizado (en lugar de investigar sus puntos intermedios); solo recientemente los autores comienzan a reconocer cierta raíz metodológica en el problema. Es factible relacionar las teorías defensoras del actor, los sujetos y las personas con métodos cualitativos y microanalíticos; y las que otorgan preminencia a las estructuras suelen ser análisis macro.

(21) Una de las consecuencias teóricas de los modelos más subjetivistas (en relación a los docentes) es la potencialidad que se le otorga al docente en el aula. Insistimos, tendemos a creer que en el largo plazo (la educación media dura 5 años) los ámbitos escolares tienden a funcionar como sistemas de condicionamiento, en los que puede haber más o menos espacios de innovación, subversión y negación, pero que en última instancia es el tipo de sistema escolar (y en esto la dirección es condicionante) el que termina conformando el fenómeno educativo de las personas. Véase el proximo parágrafo.

Esto último es nuestra propia experiencia al menos, por ejemplo:

1. objetivos a "imponer" en clase: (son curriculares)
 - la propia responsabilidad
 - actitudes críticas y reflexivas
 - relaciones personales informales
 - el docente como guía

2. alumno tipo construido por la escuela:
 - prefiere repetir a descubrir
 - prefiere leer a reflexionar
 - prefiere ser enseñado que aprender
 - ve al docente como enseñante
 - relaciones formales cercanas

La historia escolar, las situaciones familiares, la dirección escolar quiebran el proyecto docente i., el que a lo sumo genera tensiones y conflictos, que complejizan aún más la situación de los alumnos. ¿Cómo medir la eficacia, la calidad, la conveniencia, el valor del trabajo?

(22) Los condicionamientos y los significados de la enseñanza y el aprendizaje.

La educación formal en el aula-clase supone la concreción de relaciones y procesos de enseñanza y aprendizaje, y esto significa alguna forma de encuentro o relación entre docentes y alumnos. La

enseñanza, a su vez, no implica únicamente la presencia "mágica" del docente en un aula, significa:

- un hablar y un actuar, por parte del docente formado y capacitado, según una planificación a la que subyace un curriculum discursivo.

Debe recordarse que hay diferentes formas y estrategias del hablar y actuar docente (técnicas pedagógicas), y que obviamente, hay diferentes contenidos (contenidos académicos); los docentes como personas poseen preferencias por ciertas técnicas, por ciertos contenidos y sostienen diferentes posiciones personales e ideológicas.

El discurso y actuar docente no implica tampoco enseñar, ya que esta supone por definición una relación social, que implica comunicación entre personas, entonces, aquel decir debe complementarse con otros elementos. Desde la perspectiva del alumno, el también emite discursos (aún mentales) y acciones, y en tanto se comunican con los del docente, pueden dar lugar al aprendizaje, definido como intercambio informativo (el aprendizaje ocurre también en el docente, aunque el curriculum generalmente no lo incluya). Para nosotros las relaciones y procesos de enseñanza y aprendizaje, son algo así como el para qué de la educación, de la escuela, de los docentes, y pueden ser analíticamente dispuestas en los tres niveles mencionados:

- el de los sentidos, las palabras y las acciones,
- la comunicación de estos entre personas,
- el intercambio informacional como relación social (el contexto).

Más allá de los condicionamientos que se estructuran fuera del aula estas relaciones y procesos encuentran en el interior del aula factores de facilitación u obstrucción (relacionados a aquellos). Así por ejemplo, el número de alumnos, las historias escolares de los mismos y la conformación del alumnado como y en grupos (el carácter de tales). Aunque encuentran su explicación en causas externas al aula, su incidencia en el interior del aula-clase los torna inmanejables para el docente, repercutiendo sobre las relaciones y procesos.

El curriculum, supone que algo debe ser enseñado y que algo debe ser aprendido, y mientras lo primero tiene un aparato educativo que lo sustenta, lo segundo aparece como supuesto o menos importante. Como lo hemos dicho: los adolescentes son impuestos de la obligación, que se justifica (o no) en argumentos ideológicos sobre expectativas; incorporados al sistema como alumno tienen la posibilidad de mantenerse en él o salirse de él. Por lo que la variedad de alumnos interviene en la configuración de las relaciones y los procesos.

Si el curriculum se dirige y apunta hacia un alumno homogéneo, ideal, objeto, la realidad del aula muestra la variedad. Las explicaciones sobre esas actitudes variadas descansan sobre elementos estructurales (la clase socio-cultural, la familia, la escuela, los compañeros, etc.), y también posee un nivel socio-psicológico. Este último implica dos aspectos: por una parte, las expectativas, representaciones complejas donde lo estructural y lo personal, el deber y el querer se mezclan, tensionan y armonizan. Por otra parte, un aspecto aún más personal, cambiante y dinámico, aunque estadísticamente inasible: el interés y la motivación, y su contrario el desinterés y la desmotivación. Estos últimos pueden variar y referirse a materias o docentes particulares, sin embargo, pueden referirse también al sistema en su conjunto, desbordando el aula y constituyéndose en un problema educativo cuya generalización puede negar la posibilidad, no solo del

aprendizaje y la enseñanza, sino cortar las condiciones de su existencia.

(23) No deberíamos olvidar los esfuerzos de las gestiones educativas de la dictadura por imponer este tipo controles de comportamiento, no solo a los alumnos.

Capítulo 7: Conclusión General.

7.1. Introducción.

Recordemos nuestras preguntas iniciales: ¿se ha privatizado la educación media?, ¿el estado ha promovido un proceso de desestatización del sector antes a su cargo? A lo largo de nuestro trabajo hemos descrito al subsistema medio desde tres aproximaciones, que lo configuran como ámbito y producto: desde el accionar estatal, desde la participación de los conjuntos y grupos sociales y desde las unidades escolares. Además, hemos tendido a explicar al mismo como resultado de la interacción entre un sistema socio-cultural y los procesos históricos que condicionan las políticas públicas, las prácticas y los sentidos de los conjuntos y grupos sociales. A continuación presentaremos las evidencias que explican el subsistema y que convalidan nuestras hipótesis, o al menos, intentan responder a nuestras preguntas.

7.2. Perspectiva Histórica.

Desde la mitad de la década del 50, y durante la del 60 situamos el boom privado, como se evidencia en el crecimiento estructural (índice combinado) de la educación privada media. Esta expansión aparece promovida y sustentada por el aparato estatal a partir de una serie de instrumentos financieros y administrativos. La promoción estatal se encuentra probablemente relacionada a las presiones de actores de la sociedad civil sobre los equipos gobernantes; sectores religiosos y empresarios que interpretan la demanda creciente por educación media de una clase media en consolidación. Los indicios sobre las orientaciones más o menos privatistas de los conjuntos sociales demandantes pueden apoyarse antes que en connotaciones anti-estatales, en el desequilibrio entre la oferta y la demanda, y luego, en las desconfianzas de los impactos e interferencias de la política nacional sobre la educación escolar (1). La expansión del sector privado (sobre todo mixto) tiene su paralelo en el público, ambos parecen insertarse en las recomendaciones paradigmáticas del desarrollismo y la teoría de la modernización.

Inequívocamente los cambios de mediados de la década del 70 se evidencian claramente en la educación y el subsistema medio. Dada su importancia constitutiva y explicativa, precisaremos algunos elementos del marco conceptual (las ideas sobre este momento histórico han sido extraídas de un trabajo anterior sobre historia de nuestro país (Cairns 1991)). El significado que otorguemos a los procesos ocurridos alrededor de la década del 70 son fundamentales para descifrar los supuestos cambios ocurridos en nuestro país en las últimas dos décadas (cambios, cuya relevancia fueron reconocidos (académicamente) muy tardíamente). A nuestro entender el 75-76 expresa (como señal del proceso histórico) un cambio estructural-histórico (revolucionario). Se trata de situaciones históricas en las que la coyuntura y la estructura se aproximan, lo que implica la posibilidad de acelerar y profundizar cambios. Los cambios potenciales no poseen direccionalidades automáticas y prefijadas, sino que se ajustan en conexión con los grupos sociales que logran manipular la coyuntura, y que luchan por imponer (desde aquella) la matriz estructural en formación.

El sistema educativo y la educación media expresan (y son condicionados) la situación más general. Por una parte la dependencia del subsistema hacia el aparato estatal. Este se transformará durante la dictadura a partir de cambios que operan desde y sobre el propio aparato (2)(la nota importante es marcar el tránsito de su "fortaleza" a su "debilidad": ¿desguace?). Por otra parte, el régimen que controla (prioritariamente) el aparato y el escenario coyuntural, no es un bloque sólido y hegemónico, terminado, por el contrario su consolidación está conectada a los diseños estructurales que proyecta y construye (y su lugar en ellos). Es este marco el que permite entender sus contradicciones, contramarchas, ambigüedades, opacidades e ineficiencias. Para comprender al subsistema (como a otros ámbitos de la unidad socio-cultural) en relación a este período, es necesario separar: lo que efectivamente ocurre durante el mismo, de su legado.

La dependencia, tanto del sector público como privado, hacia la política estatal los hará sufrir las vicisitudes de esta. La gestión política educativa se caracterizó por su inestabilidad y cierta inactividad (lo que sabemos es "algo"). Si lo primero se debió a los quiebres internos del bloque en el poder, lo segundo no fue ajeno a los condicionamientos crecientes, que le impuso la política macro-económica, y el sesgo filosófico (como horizonte ideológico-cultural) de los primeros años del régimen. Los factores estructurales del subsistema se desaceleraron, y llegaron a detenerse e incluso a caer, tanto en el ámbito público como privado. La continua crisis económica afectó, por una parte la estabilidad de la escolaridad (con diferente relevancia para cada grupo social), y por otra parte, a las diferentes escuelas públicas y privadas, mixtas y autónomas.

Si bien algunas gestiones estatales favorecieron al ámbito privado y otras al público, lo que contrasta con este último es el perfil administrador dinámico de las gestiones privadas (tanto de algunas unidades escolares, como del organismo central de contralor). Es posible que haya sido este último factor el que haya amortiguado los aspectos negativos de la dependencia estatal, en su contexto de "achicamiento-desguace-desaparición". Además y esto nos parece un indicador fundamental, el hecho que las cifras estructurales (matrícula, establecimientos, docentes) privadas se hayan mantenido, en el contexto de semejante crisis económica, es por lo menos llamativa (esto no sucede, ni siquiera, en amplios sectores productores de bienes). Enmarcamos lo dicho en el trabajo: si las escuelas dependientes (del aparato) financieramente debieron pagar un alto costo de supervivencia para adaptarse a las políticas presupuestarias impuestas; las autónomas debieron adaptarse a un contexto donde el aprendizaje organizacional en cuestiones financieras fue fundamental (su previa dependencia del "mercado" debió ser esencial). La prioridad que adoptan las estrategias financieras (gestión del valor-dinero) en el circuito económico, significó la fatalidad para algunas escuelas, mientras que para otras fue el inicio de una etapa floreciente.

Hemos afirmado que más allá de los resultados inmediatos-coyunturales de la política pública de la dictadura, es necesario realizar una lectura de los legados del régimen. Es precisamente ese legado lo que conforma los elementos explicativos (a nuestro juicio) del cambio estructural tanto en escala socio-cultural como en el subsistema que estamos analizando. Como introducción a la segunda mitad de los 80 y la primera de los 90 y en evidencia de los cambios ocurridos cabe citar el caso de la administración pública. El aparato estatal que emerge (en realidad se sumerge) tras la dictadura es cualitativamente diferente: quebrado económicamente, parcializado y fragmentado en su lógica social y cultural (ideológica), institucionalmente "ensimismado" y

políticamente devaluado, es lo que hemos llamado un estado débil (comparativamente con el previo a 1975). Frente a esta situación (no reconocida hasta una década más adelante) la nascente democracia tuvo dos alternativas: o proseguir con un perfil bajo de políticas mantenedoras y reproductoras tipo dictadura (en sus finales), o seguir los modelos democráticos anteriores (recuérdese la autoimagen innovativa y opositiva de las fuerzas democráticas en 1983, hoy reconocidamente ingenuas). Si bien el contexto cultural y político indicaban la segunda alternativa, la lógica económica aconsejaba la primera.

El radicalismo eligió de acuerdo a su tradición, desde cierta ética política, la segunda alternativa. Política, diagnóstico y administración naufragaron ante la dominancia de la lógica económica, y sus aliados (tradicionales y nuevos). Las cifras estructurales del subsistema, a partir de 1983 se agigantan, y vuelven a los niveles de 1973, especialmente por la importancia dada al sector público, esto ocurre también con el financiamiento; pero se da en el contexto de una crisis económica que se profundiza, y que culminará en hiperinflación y en cesación de pagos estatales, internos y externos. En consecuencia, las intenciones políticas quedan vacías de contenido, y en tanto (en democracia) las demandas sociales se profundizan: el subsistema tiende a incorporar más claramente los rasgos críticos del aparato.

Devaluada la política pública: ¿en qué forma se desarrolló el subsistema? Es a partir de aquí cuando podemos vislumbrar el papel que han comenzado a jugar los grupos y los conjuntos sociales en el subsistema.

7.3. Significados en Cambio.

Las valoraciones y los sentidos otorgados al subsistema por parte del sistema social y los conjuntos sociales desde 1960 no han sido, ni los mismos, ni homogéneos. Estos cambios culturales que han acompañado y se han conectado con los descriptos más arriba, se evidencian en la duplicación de la población escolarizada, aún cuando esta represente apenas un 50% (del grupo de edad), y que el crecimiento vertiginoso del principio se haya detenido abruptamente durante la dictadura (76-83). A continuación sistematizaremos cuatro conjunto de factores en cambio.

Si en la década del 60, la escolarización media podía ser considerada como una condición importante en la vía hacia el ascenso social, esta creencia es hoy en día relativa, y relativizada. Muchas personas tienden a creer en otras formas de ascenso social, y más ajustadamente de mantenimiento en el lugar que están (cuando mantenerse es más importante que ascender, es por ello que le hemos asignado caracteres más reproductivistas). Aún cuando reconozcamos que este aspecto no es la única función del sistema educativo escolar, su existencia puede explicar los altos índices de expansión del subsistema.

Ha disminuido el sentido de la funcionalidad escolar como ascenso social (primer factor), y ha aumentado el cuestionamiento de sus objetivos (segundo factor; basta ir a un aula para comprobarlo). Mantiene metas relacionadas con el ingreso universitario y las condiciones de ingreso al empleo, en tanto requisito formal y de certificación; sin embargo, muchos adolescentes no acceden o dejan la escuela media para incorporarse a empleos, que ellos consideran más beneficiosos. Es cierto que la crisis de funcionalidad y objetivos de la escuela media es un fenómeno internacional, sin embargo, lo indicativo es que algunas escuelas han logrado construir imágenes de objetivos

sustantivos-internos (que sean reales o no es otra cuestión) que lograron articular con las demandas de los conjuntos. De todas formas el panorama general, y la lectura que podemos hacer de las funciones-objetivos de la escolaridad media son: fundamentalmente reproductivas-mantenedoras y básicamente de certificación, es decir, formales-externas.

Un tercer factor se relaciona con los juicios que realizan los grupos sociales, los conjuntos sociales, familias y alumnos-adolescentes sobre la calidad de la educación media, anteriores a los de funcionarios y académicos. La valoración de la calidad de la educación no es uniforme, y se relaciona con la pérdida de funcionalidad y no cumplimiento de objetivos; sin embargo, el juicio crítico y los significados sobre su calidad realimentan el circuito de su devaluación, y condicionan las acciones de los actores. La no obligatoriedad, la desinformación y el desinterés promovido desde el aparato estatal, son la contracara (no determinante pero condicionante) de los altísimos niveles de ausentismo, abandono y rechazo-negación de la escolaridad media.

Un cuarto factor, se relaciona con la valoración y significado de la calidad en referencia a la diferenciación pública y privada. Se trata nuevamente de una impresión, y seguramente no generalizable a todos los conjuntos sociales, ni a todas las situaciones socio-económicas y geográficas. Ciertos tipos de educación privada aparecen como requeridos, demandados y valorados (sea por supuesta o real calidad, cumplimiento de objetivos, funcionalidad, u otras razones)(téngase en cuenta la variable económica del arancel como limitante). Además, aparece un gran abanico de discursos valorativos, los que en general, los sectores privados utilizan, y los públicos sufren:

- las asociaciones privadas que defienden sus intereses y deslizan sentidos anti-públicos (publicaciones y discursos),
- los académicos que proyectan significados de crisis (revisión bibliográfica),
- los propios actores sometidos a condiciones, muchas veces no-dignas, y que al hacerlas públicas pueden ser re-significadas por otros actores interesados (las re-significaciones de huelgas docentes, o de situaciones escolares),
- los medios de comunicación que combinan elementos de la realidad ocurrida en las escuelas con marcos ideológicos particulares (sea desde cierta fingida seriedad que critica a la escuela, y también la a-escolaridad media de los adolescentes que conforman las producciones mass-mediáticas),
- ciertas representaciones y sentidos socio-culturales que gozan de cierta popularidad y dominancia (la ideología neoconservadora).

No cabe duda que hasta los sentidos y valoraciones se han heterogeneizado, y que las mismas contribuyen a generar un contexto de diferencias culturales. La desvalorización educacional puede relacionarse con el estrechamiento de los patrones de movilidad social. La desconfianza hacia la educación oficial puede relacionarse con la que generan sus productos y resultados socio-culturales. Además las actuaciones y los discursos de los sectores pro-privatistas parecen haber hegemonizado un espacio de vacío de comunicación, o al menos han logrado despegarse de la devaluación de la escuela pública.

7.4. Heterogeneidad Escolar.

En nuestro esquema la señal histórica 75-76 es fundamental: permite dicotomizar al subsistema en un antes y un después, y más importante inaugura una hipótesis explicativa. Resumamos nuestra argumentación hasta aquí para relacionarla más firmemente con lo que ocurre en las unidades escolares:

En el contexto general:

- el giro político neoconservador-neoliberal, también cultural, de ciertos países dominantes, algunos de cuyos contenidos citamos: anti-estatista, anti-colectivista, pro-mercadista, econo-financista, anti-politizante, etc.;
- la historia argentina de las últimas cinco décadas; cargada de ilusiones, fantasías y fracasos, ascensos y descensos, luchas por la hegemonía, violencias continuas, etc., que permitió (facilitó) la asimilación, la aculturación del neoconservadorismo.

A partir de esto, la dictadura militar en el control del aparato estatal:

- quebró la tradición de la política educativa hacia el subsistema medio; tendió a la desestatización del subsistema desarticulando la posibilidad de una política pública (activa) acorde a la tradición histórica;
- modificó las formas de relación entre el aparato estatal y las sociedad civil; contribuyó a la modificación de los patrones de participación social, al desestatizar, al imponer el manejo de influencias burocráticas y al dejar librado al "mercado" las formas del "desarrollo" (¿devenir?) social;
- rompió con los patrones culturales; a través del autoritarismo, el control y la represión tendió a modificar los horizontes culturales previos.

Esto da lugar a los siguientes aspectos:

- se reorienta la "tradición", específicamente la relevancia del aparato en la configuración del subsistema;
- se reinterpreta la importancia del individuo y sus decisiones e iniciativas en el mercado; otorgándose relevancia a las estrategias de distinción y diferenciación;
- se reorganizan los mercados laborales y escolares, los que al diferenciarse internamente posibilitan la potenciación de la desigualdad.

Estos elementos impactan en el subsistema medio en la siguiente forma:

- se desarticula la oferta pública-oficial, reduciéndola relativamente;
- se heterogeinizan y se desaceleran las demandas de los conjuntos sociales por educación media;

- la oferta privada se mantiene, incluso se especializa económica y académicamente (interpreta la heterogeinización de las demandas, e incluso las construye);
- se crean condiciones para el cambio de los sentidos y significados tradicionalmente asignados a la escuela media.

Es en este contexto, y condicionado por él, que las unidades escolares se diferencian y heterogeinizan; algunas de las condiciones que permiten tales orientaciones diversas son las siguientes:

- los flujos de capital, determinantes para la supervivencia, condicionan las estrategias de mantención, diferenciación y expansión;
- la potencialidad de construir identidades y desde ellas imágenes para satisfacer demandas, o crearlas, para distinguirse o diferenciarse, para venderse, etc.;
- la posibilidad de realizar gestiones administrativas escolares más flexibles: económica-financieras, de personal-docente, de construcción de identidades-imágenes;
- la posibilidad de realizar gestiones académicas escolares más flexibles (en relación a: tecnología educativa, tiempo escolar, materias, curriculum, docentes y alumnos, disciplina).

Para comprender adecuadamente las dimensiones de heterogeneidad escolar algunas aclaraciones son necesarias. En primer lugar, no todos estos elementos diferenciadores fueron o son utilizados conjuntamente, esto depende del manejo particular de cada escuela. En segundo lugar, aunque ciertas interpretaciones de las diferencias podrían avalar una orientación positiva (en referencia a la calidad), diremos que ellas son solo potencialmente positivas (facilitadoras). No sería difícil imaginar, escuelas con un gran halo de calidad que esconden "calidades educativas", por lo menos cuestionables. Pero justamente, más allá de nuestro cuidado por mezclar ambos niveles (la descripción de la valoración), los conjuntos sociales realizan tales juicios valorativos y según ellos actúan, o al menos justifican y se explican su accionar.

7.5. Privatizar y Desestatizar.

El párrafo anterior intenta mostrar la variabilidad escolar sin afrontar claramente una pertinencia pública-privada. Obviamente, ciertas orientaciones de la diferenciación y la heterogeinización son sólo posibles en la escuela media privada (el manejo de los flujos de capital), mientras que otras pueden ser halladas también en la pública (gestiones académicas). No deja de ser llamativo que las orientaciones más claramente distintivas entre pública-privada son las más alejadas del espacio del aula-clase. Esto significa que sólo indirectamente (o mediadas por los factores reseñados en este trabajo) las diferenciaciones operan sobre las relaciones de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, ¿se privatizó, se desestatizó? Nuestras evidencias avalan los siguientes elementos:

para el ámbito privado:

- el mantenimiento e incluso cierto crecimiento estructural (muy leve, comparado con el público) de la escuela privada (en contextos socio-culturales como los de Argentina pos-70, crisis sistémica); esto se

acompaña de otras modificaciones: el crecimiento de algunas escuelas (horizontal y verticalmente), y en términos de matrícula.

- un probable y complejo incremento de la masa de dinero en el ámbito, sea por incremento de ingresos (aranceles, algunos inflacionarios y primermundistas), y también por incremento de gastos y transferencias del estado en y hacia el sector privado;

- un importante fortalecimiento organizacional e institucional del sector, tanto en lo que hace a la organización escolar como a las asociaciones de interés que agrupan a las mismas;

- un proceso de construcción de sentido en el que la escuela privada aparece cumpliendo funciones (socio-culturales) y expectativas (de las familias, las empresas, los funcionarios, etc.) socio-culturalmente demandadas;

- un proceso de creciente hegemonización (imposición) de valoraciones referidas a una supuesta positividad de la enseñanza privada.

para el ámbito público:

- el sector público creció estructuralmente más que el privado, levemente durante la dictadura y mucho más claramente en el periodo democrático;

- el financiamiento durante la dictadura se mantuvo estable dado el poco crecimiento de la matrícula, y cierta orientación preferencial de estos gobiernos por la educación media (en esto repite al régimen 66-72); con el advenimiento democrático la explosión matricular y las políticas de ajuste "quebraron" financieramente al ámbito;

- el resquebrajamiento de las instituciones educativas tiene quizás su origen (temporal) en la cúpula burocrática del subsistema, pero aquel se extiende por toda la cadena institucional, fuertemente condicionado por factores económicos (presupuestarios); ciertos voluntarismos organizacionales actuaron amortiguando el quiebre, pero a nivel micro-escolar; el resultado es lo que podemos denominar: debilidad organizacional;

- el descreimiento hacia las funciones y expectativas tradicionales producidas por la escuela; la profundización de su carácter formal, certificatorio, y su demanda en estos términos;

- una pérdida de confiabilidad en tanto a sus calidades educativas.

Como se podrá deducir el sector público sufrió de modo más preciso y directo los quiebres de la política pública educacional y financiera, y las contradicciones entre ambas (crecimiento estructural y decrecimiento financiero). Estos aspectos deben ser yuxtapuestos a construcciones de sentido y valorativos (muchas veces deslizados desde el aparato) como: no informar y no difundir la escolarización media, mostrar sus aspectos críticos y no sus potencialidades, resignificar y des-funcionalizar al ámbito como reproductivo de las burocracias educativas y mantenedor de escolaridades. Ante esto los propios conjuntos sociales delinearon sus propias estrategias en base a sentidos que, o los hacía desconfiar del propio aparato, o desvalorizaban a la escolaridad (incluso las estrategias más participacionistas y más

defensoras de la educación pública que estallaron hacia 1984 no lograron sobrevivir a los ritmos del ajuste).

Quizás los elementos mencionados sean solo una manifestación de cambios más importantes y duraderos que operan en el nivel cultural del país. Si hasta la década del 70 los conjuntos sociales podían otorgar un sentido claro a la educación media, sentido que era impulsado, canalizado y fortalecido por el accionar estatal, ante la relativa desaparición de este, tales sentidos se re-configuraron. Sobre ellos actuaron las diversas formas de la heterogeneización que favorecieron estrategias menos colectivas y sociales y más particulares y singulares. En ese contexto las escuelas y asociaciones pro-privatistas y pro-privadas comenzaron a construir sentidos educacionales más acordes a sus intereses y a los horizontes culturales que se avecinaban.

La escuela privada logró mantener (y ampliar) el sentido y el valor de la educación media; además tuvo la capacidad de adjuntar a tales sentidos un sesgo de aparente calidad. A través de la construcción de imágenes e identidades, de las estrategias de las asociaciones, de las relaciones entre las escuelas privadas y los sectores empleadores, de los mecanismos reproductivos y de distinción de las clases sociales, y de ciertos re-alineamientos de los grupos sociales, el sector privado no sólo sobrevivió sino que creció.

7.6. Predicciones y Consecuencias Socio-culturales.

Durante el presente trabajo de investigación se sancionó la nueva ley de educación. Los avatares de la misma, y algunos de sus significados han sido analizados por Paviglianiti 92. Su análisis tiende a puntualizar cierto sesgo pro-privatista de la misma, lo que puede ser cierto (recuérdese que el CONSUDEC., por ejemplo, la aceptó pero con algunas reservas). El ordenamiento legal, a nuestro juicio, se caracteriza por cierta moderación permisiva y por cierta inespecificidad, aunque concretamente consagra situaciones de hecho bastante claras. Deja importantes aspectos, en la misma situación en que los encuentra. Por ejemplo (véase en el Apéndice la presentación de la ley):

- no se avanza sobre la función y los objetivos del ciclo polimodal (el tradicional medio ha sido dividido, sus primeros dos años, de los últimos tres que constituyen el polimodal),
- no se establecen mecanismos de equilibración de las oportunidades a su ingreso y a su egreso,
- no se especifica la injerencia del aparato público en su desarrollo.

Dudamos de otorgar al ordenamiento legal eficacia desmedida. Del mismo modo, la política de descentralización puede configurar una posibilidad más clara de modificación (no necesariamente juzgada como positiva), sin embargo, dado sus motivos economicistas, sumado a las propias desigualdades provinciales, estas pueden llegar a comprometer aún más la búsqueda de la igualdad en relación a la escolaridad media. En última instancia, que el ciclo polimodal no sea obligatorio permite vislumbrar la conservación del carácter de heterogeneidad, con su posible derivación en desigualdad; sea que "la legislación" "mediocre" no obliga a lo necesario, o porque, se legisla sobre lo que es accesorio. Sigue pues la inespecificidad de sus objetivos y funciones, y se acentúa por ello la determinación individual y eventualmente

mercantil de su valor. A la vez, ni la ley, ni el aparato la promueven, siquiera discursivamente.

La heterogeneidad escolar, y el relativo proceso de expansión de la escolaridad privada pueden ser relacionados con la heterogeneidad y verticalización de la estructura social, y en la medida que la valoración social de tal escolaridad se realice en los ámbitos empleadores y en los sectores que la sostienen, el proceso se realimenta. En la intersección de ambos fenómenos (la heterogeneización y la desigualdad escolar y social) la escolarización media adquiere caracteres nuevos: en primer lugar, la relativización de su sentido (de sus objetivos y funciones) y la privatización de su valor, ambos como fenómenos socio-culturales. En segundo lugar, se estratifica y produce efectos discriminadores (hay estratos-escuelas-escolaridades más y menos valorados), particularmente después de la escolaridad. En la medida que ambas consecuencias no puedan ser contrarrestadas las mismas se potencian y se retroalimentan.

Muchos autores advierten esta situación, y alertan sobre ella, incluso dan su solución que por lo general se apoya sobre la acción del estado. Es cierto que las políticas públicas han tenido y podrían tener capacidad condicionante, pero cabe preguntarse:

- en primer lugar, por las condiciones necesarias que permitan un cambio en la intencionalidad política estatal y su contexto (cambios de elencos gubernamentales, de horizontes culturales, de relaciones entre el estado y los conjuntos sociales, etc.),
- en segundo lugar, por los instrumentos disponibles que permitan llevar a cabo esas intenciones modificadas (financieros-económicos, consensos, continuidades, conocimiento, etc.),
- en tercer lugar, por la eficacia y la "suerte" de esas modificaciones a realizar (¿cual será su impacto-efecto-consecuencia?).

Ante el siglo XXI se distinguen dos fenómenos con sus respectivas contradicciones en la educación media Argentina:

- por una parte, una tendencia firme hacia la heterogeneidad y su potencial derivación en la desigualdad de la escolaridad, que contradice uno de los fundamentos del liberalismo político: la igualdad de oportunidades (que incluye el respeto de heterogeneidades);
- por otra parte, la tendencia hacia la privatización y desestatización golpea en los fundamentos del fenómeno educativo sustancial moderno, a saber: como instrumentos de formación de las naciones-estado, como ingredientes fundamentales de los aparatos estatales, como conformadores del racionalismo nacionalista y moderno de los mismos.

Dudamos que:

- uno, estemos en camino hacia la igualdad de oportunidades y que el aparato estatal las está promoviendo;
- dos, que las lógicas y racionalidades del mercado, la democracia formal y de los particulares, lograrán calidad por sí mismos (colectiva).

En nuestras unidades socio-culturales el aparato estatal, la estructura de clases y la educación formal son sistémicas a largo plazo (no son ni

autónomas ni unideterminantes) y los grupos que las dominan suelen imponer sus sentidos a los dominados. Nuestros sistemas socio-culturales, aparentemente tan "cientifizados-racionalizados" son más hábiles para hacernos creer sentidos y valoraciones, que para alentarnos a investigar que significan.

Por último, y para conectar nuestro trabajo con el núcleo central de las ciencias de la educación, el problema no es que haya más estudiantes yendo a escuelas privadas, lo que en realidad a estas alturas carece de importancia y problematicidad, lo que importa es que el sentido de lo que vale, lo que significa, aprender y enseñar (lo que la educación es) está quedando librado a la deriva, escamoteado a la sociedad civil colectiva y liberado a los mercados, a los particulares, a la relativización.

Entonces,

- primero, o la escuela media no sirve, no tiene objetivos y no posee funciones, o si los tiene (para nosotros, sin lugar a dudas)
- segundo, de tenerlos (nuestro supuesto) ella debe ser obligatoria, y se debe asegurar condiciones de igualdad para su disfrute-o-padecimiento, aún respetando ciertas diferencias consagradas por los derechos humanos.
- tercero, su función no puede ser la tradicional de ascenso social (esto nos lleva a una discusión en la que no queremos entrar), pero tampoco las nuevas recetas de involucramiento con el aparato productivo o con las operaciones tecnológicas, ni tampoco el reconocimiento-incorporación de las supuestas identidades histórico-nacionales.

La escuela media, la educación media, debe ser capaz de ayudar en y compartir con sus principales actores (los alumnos, los estudiantes) el conocimiento para aprender, por ejemplo:

- ¿qué es el ascenso social?
- ¿la historia y situación de la propia educación media?
- ¿cómo trabajar?
- ¿qué es la tecnología?
- ¿porqué y cómo se generan los desocupados (los que teniendo escolaridad media no consiguen empleo)?
- ¿qué es una identidad? ¿son sustantivas?
- ¿qué significa, y qué no significa ser Argentino?

Para decirlo en palabras de Bateson (y otros: Krishnamurti, Brunner): aprender a aprender, o más precisamente, aprender a reconocer los límites y las potencialidades de los contextos condicionadores de los fenómenos.

7.7. Epílogo.

Nuestro idealismo final no se distingue del de otros autores, del de Tenti (con respecto a "la misión" del aparato público), del de los Obiols (con respecto a la pedagogía "anti-light"), del de Filmus (con respecto a la "escuela" productiva), del de Tedesco (con respecto a "la distancia entre" desigualdad y heterogeneidad), del de Braslavsky (con respecto a la relevancia de "la identidad"), del de Paviglianiti (con respecto a la existencia del "progresismo"). En tanto idealismos son válidos y legítimos en ese sentido, pero deben diferenciarse de las operaciones cognoscitivas sobre la realidad empírica. En este trabajo

tratamos de entender lo que había ocurrido con nuestro país, y particularmente con la educación media en el último medio siglo, y tratamos de relacionar ambos fenómenos. En alguna medida intentamos explicar esa realidad.

De lo que fuera esta investigación, y relacionado con el tema nos han quedado una serie de preguntas y cuestiones, que hemos desarrollado en los últimos años:

- la necesidad metodológica del estudio de caso
- la posibilidad de encarar investigaciones en torno a la cuestión de la calidad, en todos sus sentidos
- la urgencia por comprender lo que sucede en el aula-clase, en las relaciones y procesos de enseñanza y aprendizaje
- la tristeza por comprender que algunas predicciones se realizaban.

Notas y referencias al Capítulo 7.

- (1) Interferencias sobre todo referidas al peronismo pos 50.
- (2) De estado de bienestar a estado quebrado.

Capítulo 8. Bibliografía.

8.1. Bibliografía General Consultada. (Educación media y privada)

(x: comentada, ver Apéndice Bibliografía Comentada)

xAgüerrondo, Ines; Re-visión de la Escuela Actual; CEAL.; N 171; BsAs.; 1987.

Apple, Michael; Educación y Poder; Paidós; Barcelona; 1982.

Apple, Michael; Maestros y Textos; Paidós; España; 1989.

Bateson, Gregory; Pasos hacia una Ecología de la Mente; Lohle; BsAs.; 1985.

Beccaria, Luis; La Influencia de la Educación en la Distribución del Ingreso; INDEC.; N 9; BsAs..

xBeccaria-Riquelme; El Gasto Social en Educación y la Distribución del Ingreso; FLACSO., DI., BsAs., 1985.

Blanco, Guillermo; Los agentes educativos. En Cuadernos del Congreso Pedagógico; N 6; Democracia e Igualdad de Oportunidades Educativas; EUDEBA.; BsAs.; 1987 .

xBraslavsky, Cecilia; La Discriminación Educativa en Argentina; GEL.; BsAs.; 1985.

xBraslavsky, Cecilia; Capítulo III: Estado, Burocracia y Políticas Educativas. En Tedesco, J. y otros; El Proyecto Educativo Autoritario, Argentina 1976-1982; Miño y Davila; BsAs.; 1987.

Braslavsky, C. y Riquelme, G.; compiladoras; Propuestas para el Debate Educativo en 1984; CEAL.; BsAs.; 1984.

xBraslavsky, C. y Tiramonti, G.; Conducción Educativa y Calidad de la Enseñanza Media; Miño y Davila; BsAs.; 1990.

Bravo, Hector; El Estado y la Enseñanza privada; Universidad de Belgrano; BsAs.; BsAs.; 1984.

Bravo, Hector; Centralización y Descentralización en el Gobierno de la Educación. En Braslavsky y Riquelme; compiladoras; 1984.

Bravo, Hector; Presupuestos de la democratización educacional. En Cuadernos del Congreso Pedagógico; N 6; Democracia e igualdad de oportunidades educativas; EUDEBA; BsAs.; 1987.

Calvo, Elisa; Costos Operativos en Establecimientos de Nivel Medio. Mimeo. (consultado en la Biblioteca de Planeamiento del Ministerio de Economía)

Camilloni, Alicia; La Formación de Docentes de Nivel Medio: ¿Formación Científica o Técnico Pedagógica? En Braslavsky y Riquelme; compiladoras; 1984.

Carranza, Alicia; Enseñanza Media en Argentina: Hacia la Modificación de la Gestión Institucional como Soporte de las Innovaciones Pedagógicas. En Ezpeleta y Furlan.

Consejo Federal de Cultura y Educación; Memoria 1976-1983.

Consejo Federal de Inversiones; La Enseñanza Media en la Argentina; 1968.

CONSUDEC.; Consejo Superior de Educación Católica; números de los años: 1969, 1970, 1976, 1980, 1986, 1990, 1992, 1993.

Cuadernos del Congreso Pedagógico; N 6; Democracia e igualdad de oportunidades educativas; EUDEBA; BsAs.; 1987.

xDieguez-LLach-Petrecolla; El Gasto Público Social: Sector Educación; Volumen III y IIIA; Instituto Torcuato Di Tella, Argentina, Ministerio de Economía; Buenos Aires, El Ministerio, 1990.

DE Dieguez-LLach-Petrecolla; Evaluación de la Eficiencia y la Equidad del Gasto Público en los Sectores Sociales; Ministerio de Economía, Argentina, 6 volúmenes. Programa Nacional de Asistencia Técnica para la Administración de los Servicios Sociales (PRONATASS). Proyecto sobre Gasto Público Social Arg. 88/005 patrocinado por Arg. Gobierno, Banco Mundial, PNUD..

Dunlap, D. y Gore, E.; Aprendizaje Organizacional; Tesis; BsAs.; 1988.

Expeleta, J. y Furlan, A., comp.; La Gestión Pedagógica de la Escuela; UNESCO-OREALC; Chile; 1992.

Estadísticas de la Educación; Publicación del Departamento de Estadística y variaciones; Ministerio de Educación y variaciones; Varios años.

FIEL. (Fundación Investigaciones Económicas Latinoamericanas); El Fracaso del Estatismo. Una Propuesta para la Reforma del Sector Público; 1987.

Filmus, Daniel (compilador); ¿Para qué sirve la escuela?; Tesis; BsAs.; 1993.

Frigerio, Graciela, comp.; Curriculum presente, ciencia ausente; Miño y Dávila; BsAs.; 1991.

Gallart, M.-Coelho, M.; La Escuela Secundaria: La Imbricación entre la Tarea y el Poder como Límite a la Innovación; CIE.; BsAs..

xGargiulo, G. y Olmo, C.; Análisis económico financiero de la educación de gestión privada. Mimeo. (consultado en la Biblioteca de Planeamiento del Ministerio de Economía) .

Gentili, Pablo; Proyecto Neoconservador y crisis educativa; CEAL.; N 137; BsAs.; 1994.

Gertel, Hector; Aportes para el Análisis de la Economía de la Educación.

xHensel-Levcovich; Análisis del Gasto Público en Educación; MEJ-DGPE, Serie Estudios N 1, BsAs.Arg., 1990.

Jornadas Latinoamericanas de Enseñanza Privada, Primeras; Publicación de las; BsAs.; 1984.

Jornada Latino Americana de Educaçao; Anais do IV; Sao Paulo; Brasil; 1987.

xKrawczyk-Malajovich-Vior; Aportes para una Desmitificación. En Revista Argentina de Educación, Año IV, N 6, 10/85.

xKugler, Bernardo; Argentina Reasignación de Recursos para el Mejoramiento de la Educación; Serie Estudio del Banco Mundial sobre Países, 1991.

Lamarra-Tenti; Informe sobre los Desarrollos Conceptuales y Metodológicos para la Medición, Evaluación y Mejoramiento de la Calidad de la Educación; 12/1990; MEJ/BIRF Proyecto PNUD ARG. 88/005.

Lopez, Hebe; La Participación de los Diferentes Sectores en el Gobierno de la Educación: público, privado, comunidad y docente. En Braslavsky y Riquelme, compiladoras; 1984.

Lopez, Hebe; Rendimiento Cuantitativo del Nivel Medio; MCE.; 1974.

Luque, Mónica; La Dimensión Pública y Privada de la Educación Argentina; RAM.; REDUC.; FFyH; UCC.; 1989.

LLomovate, Silvia; Adolescencia entre la escuela y el trabajo; Miño y Davila; BsAs.; 1991.

Ministerio de Educación y Justicia; Estadísticas; Enseñanza media 1914-1963.

Ministerio de Educación y Justicia; Programa de Transformación de la Escuela Secundaria N 1 y N 2.

Montenegro, Adelmo; Estado, subsidiariedad y educación. Cuadernos del Congreso Pedagógico; Democracia e igualdad de oportunidades educativas; EUDEBA; BsAs.; 1987.

Obiols y Segni de O.; Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria; Kapelusz; BsAs..

OCDE., informe; Escuelas y Calidad de la Enseñanza; Paidós; España; 1991.

Paviglianiti, Norma; Apuntes varios de la Cátedra de Política Educacional; CEFYL.; FFyL.; UBA.; BsAs.; 1993.

xPetrei-Cartas-Maraviglia; Costos Educativos para los Niveles Elemental y Medio; Proyecto MEJ/PNUD 87/012-Proyecto MEJ/MEBanco Mundial/PNUD 87/003.

xPetrei-Montero; El Gasto Público en Educación en Argentina. En Petrei, Humberto; Ensayos en Economía de la Educación; BsAs.; 1989.

Piffano, H.L.; Costo y Financiamiento de la Educación en Argentina. Sector Público y Sector Privado. Mimeo.

Primer Encuentro Nacional y Latinoamericano de Enseñanza Media. Dirección de Enseñanza Media y Superior. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Rosario. Rosario. 1992.

Recalde, Hector; El Primer Congreso Pedagógico 1 (1882); CEAL.; N 185; BsAs.; 1987.

xSastre de Cabot, Josefa; La Escuela Media en la Estructura de los Sistemas Educativos. En Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, Año 3, N 11, 5/77.

Stenhouse, L.; Investigación y Desarrollo del Currículum; Morata; Madrid; 1985.

- xTedesco, Juan; Conceptos de Sociología de la Educación; CEAL.; BsAs.; 1986.
- Tedesco, Juan; Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945); Solar; BsAs.; 1986 (b).
- xTedesco, Juan; Capítulo II: Elementos para una Sociología del Currículum Escolar en la Argentina. En Tedesco, J. y otros; El Proyecto Educativo Autoritario, Argentina 1976-1982; Miño y Davila; BsAs.; 1987.
- xTedesco, J., Braslavsky, C. y Carciofi, R.; El Proyecto Educativo Autoritario, Argentina 1976-1982; Miño y Davila; BsAs.; 1987.
- xTenti, Emilio; Evaluación de la Calidad de la Educación: Desafíos y Perspectivas; 1991. Mimeo.
- Tenti, Emilio; El estado educador. En Estado Democrático y Política Social; de Isuani-Tenti; EUDEBA; BsAs.; 1989.
- Tenti, Emilio; Escuela y Equidad: criterios de Política. En Mucho, Pochito y Nada; de Bustelo-Isuani.
- Tenti Fanfani, Emilio; La escuela en el círculo vicioso de la pobreza. En Cuesta Abajo; UNICEF. Losada; BsAs.; 1992.
- Tenti, Emilio; La Escuela Vacía; UNICEF.-Losada; BsAs.; BsAs.; 1993.
- Teobaldo, Marta; Gestión y Calidad de la Educación: Análisis y Evaluación de una Experiencia en el Nivel Medio de la Enseñanza Oficial Argentina. En Zepeleta y Furlan.
- Vales, Alicia; La Estructura de Modalidades de la Enseñanza Media y su Vigencia. Revalorización de la Educación General. En Braslavsky y Riquelme, compiladoras; 1984.
- Vales, Alicia; Enseñanza Media y Formación Docente (1960-1982); mimeo.
- Vivencia Educativa; revista relacionada con ADEEPRA.; N 1984-1992.
- Wilson, John; ¿Cómo Valorar la Calidad de la Enseñanza?; Paidós; España; 1992.
- Zanotti, Luis; Etapas Históricas de la Política Educativa; EUDEBA.; N 192; 1984.
- xZanotti-Cirigliano; Ideas y Antecedentes para una Reforma de la Enseñanza Media; 1965.

8.2. Bibliografía No Consultada (relacionada con la temática).

(En muchos casos no pudimos encontrar ni siquiera la cita)

- Braslavsky-Krawczyk; La escuela pública.
- Bravo, Hector; Régimen Legal de la Enseñanza Privada. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos; México; 12; 1; 1982.
- Bravo, Hector; La contribución del Estado a la Enseñanza privada. En Revista del Instituto de Investigaciones Educativas; N 39; 1981.
- Barreiro, Telma; El anacronismo de nuestra escuela media y la solución tecnológica. En Revista Ciencias de la Educación; N 4; BsAs.; 1971.
- Bossing, Nelson; Principios de la Educación Secundaria; BsAs.; EUDEBA.; 1960.
- CEPAL-ILPES.; Enseñanza media, estructura social y desarrollo en America latina; Santiago; 1971.
- Consejo Federal de Educación; VII Asamblea Extraordinaria; Contenidos mínimos para el ciclo básico para el nivel medio; CENDIE.; BsAs.; 1978.
- Consejo Nacional de Educación; Origen socio-económico y otros factores que inciden sobre el acceso y elección de carreras de enseñanza media; BsAs.; 1968.
- Etchart de Bianchi; Costos de la educación Argentina; FIEL/ACIEL..
- Etchart de Bianchi; Los detrerminantes de la educación Argentina.
- Luna, Etelvina; La escuela privada frente al régimen de equivalencias de estudios con planes extranjeros. En Revista del Instituto de Investigaciones Educativas; BsAs.; 1980.
- Marquez, Angel; Evolución de algunas tendencias significativas en educación media; Boletín de Educación; OREALC.; Santiago; N 8; 1970.
- Perez-Gago, Evaluación del gasto en educación en la Argentina.
- Petrei; Estudio comparativo de las remuneraciones en el sector educación.
- Petty, Miguel; Dimensiones de la escuela católica; Folleto del DIE.; BsAs.; 1971.
- Rama, German; Educación media y estructura social en America latina. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales; N 3; FLACSO.; Chile.
- Rivero Loyola, L.; La escuela católica frente al desafío de la emergencia educativa. Vox Populi; Cordoba; n 1; 1986.
- Sanchez, E.; Federalización, descentralización y financiamiento del sistema educativo.
- Sanchez, E. y Peña; Descentralización y financiamiento del sistema educativo no-universitario. Estudios, Año XI; Córdoba.
- Sanchez Guerra, Gallart, M.; Proyecto piloto de profesores de tiempo completo en la enseñanza media; CIE.; Cuaderno N 11, BsAs..
- Solari, Aldo; Educación y Desarrollo de las Elites. Sistemas de enseñanza secundaria. En Lipset-Solari; Elites y Desarrollo en America Latina; Paidós; BsAs.; 1967.
- Tedesco, Juan; El problema de la enseñanza media en la America Latina; CINTERPLAN.; San José de Costa Rica; mimeo..
- Trabajos en FLACSO.:
- Aguiar, Cesar; Una evaluación del programa nacional de enseñanza media.
- Braslavsky, Cecilia; La enseñanza media en America Latina.
- Entel, Alicia; La desinformación en la escuela media; 1988.
- Entel, Alicia; Conocimiento y cultura en la escuela media.
- Fumagalli, Ines; El uso del tiempo en la escuela media.
- LLomovate, Silvia; Educación media y trabajo en Argentina.
- Krawczyk, Nora; Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios.
- Narodowski. Especulación y castigo en la escuela secundaria.
- Tiramonti, Guillermina; El comportamiento organizacional de las burocracias del nivel medio.

Vera, R.; Disyuntivas de la educación media en América Latina; UNESCO.-
CEPAL.-PNUD.-DEALC.; BsAs..

Wifflar, D.-Llomovate, S.; Origen social y otros factores que inciden
sobre el acceso y elección de carreras de enseñanza media; SECONADE.;
BsAs..

Zanotti, L.; Los objetivos de la escuela media; 1980.