

De la oferta educativa pública a la privada: ¿Volvemos a la educación elitista?

From public to private education: Are we returning to elitist education?

Marcelo R. Ceberio

Doctor en Psicología. Universidad de Flores. Argentina.
<https://orcid.org/0000-0002-4671-440X>

Ricardo De La Cruz Gil

Doctor en Psicología. Centro de Psicoterapia Breve
Estratégica. Perú.
<https://orcid.org/0000-0002-8235-1028>

Fecha de recepción: 25 de diciembre de 2023

Fecha de aceptación: 8 de enero de 2024

Fecha de publicación: 01 marzo de 2024

Como citar: Ceberio, M. y De La Cruz, R. (2024). De la oferta educativa pública a la privada: ¿Volvemos a la educación elitista? *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*. 2(3), pp. 40-53. <https://doi.org/10.53877/j1xx0b30>

RESUMEN

La educación es fundamental en un país, fundamentalmente porque capacita y provee de recursos a sus integrantes para adaptarse y desarrollarse con mayor éxito en la vida. En Argentina, a partir del congreso Pedagógico internacional y la posterior ley 1420 la educación viró de un elitismo que favorecía a una minoría oligárquica, hacia una escolaridad obligatoria, laica y gratuita, otorgada como un derecho por el Estado. La oferta educativa observa en la historia un avance en la educación privada por sobre la pública, ¿estaremos volviendo a favorecer a una educación de clase?, ¿la escolaridad privada es mejor que la pública?, ¿la educación privada llena las carencias existentes en la pública? Estas preguntas reflexivas son puntos de partida para lograr entender que dirección está tomando la educación en el país.

PALABRAS CLAVE: educación pública, educación privada, igualdad, estado.

ABSTRACT

Education is essential in a country, fundamentally because it trains and provides resources to its members to adapt and develop more successfully in life. In Argentina, from the International Pedagogical Congress and the subsequent Law 1420, education turned from an elitism that favored an oligarchic minority, towards compulsory, secular and free schooling, granted as a right by the State. The educational offer observes in history an advance in private education over public education, are we going back to favoring a class education? Is private schooling better than public education? Does private education fill the gaps in education? the public? These reflective questions are starting points to understand what direction education is taking in the country.

KEYWORDS: public education, private education, equality, state.



INTRODUCCIÓN

Mientras que la educación estaba destinada para unos pocos de la burguesía aristocrática porteña, en manos de tutores particulares y cerca de un glamour europeizante, el sistema educativo de la Argentina fractura esta posición con una educación gratuita, laica y obligatoria, iniciando con la escolaridad primaria y continuando con la secundaria. Congresos como el pedagógico del 1882 y las leyes 1420 y 26206, abren el marco para una nueva concepción de la educación en manos del Estado. Pero ¿como se explica que en la actualidad continúa proliferando la escolaridad privada? ¿Por qué se le atribuye una semántica de tanta excelencia académica al lado de la escolaridad primaria y secundaria estatal? ¿Por qué la Universidad de Buenos Aires -contrariamente a las escolaridades inicial y media- mantiene su prestigio por sobre las privadas?

El análisis que desarrollaremos de manera introductoria, parte de las preguntas anteriores que abren el nicho a otras como ¿Qué fue lo que propició tal crecimiento de la escolaridad privada? ¿Hubo interés por parte del Estado de que el sector educativo privado ganara terreno? ¿Mitigaría el compromiso que le era propio sobre la garantía educativa? Uno de los ejes centrales es que la privatización trae desigualdades significativas tales como las del inicio del sistema educativo en nuestro país: ¿Viene a cumplir la formación educativa privada una función similar a las vividas un siglo atrás? ¿La década del '90 es comparable a las estrategias llevadas a cabo hace un siglo?

El sistema educativo nacional concierne a todos los argentinos como sujetos. La historia nos interpela a diario, porque somos la progresión de sucesos con los que nos hemos constituido como sociedad. Es importante la reflexión que sobre ello realizó la UNESCO (Informe Delors, 1996): “La educación encierra un tesoro, estoy convencida de que hoy es necesario volver a reflexionar sobre la educación de forma ambiciosa”, porque determina la direccionalidad, la resignificación de errores y la construcción para un futuro equitativo.

Si tenemos en cuenta que la educación excede a lo meramente académico, una sociedad instruida produce un mayor y mejor desarrollo en salud, educación, seguridad y equidad. En un presente signado por el continuo cambio y avance, es inútil pensar en un modelo educativo único. Las iniciativas educativas privadas han venido a develar un sector social que se ajusta a sus propuestas y no se puede negar que su auge no es acompañado por todos los sectores que lo requieren. Entonces, la educación privada cubre falencias del aparato educativo estatal, pero a la vez, su acceso es para una clase social acomodada que tienen esas posibilidades económicas para integrarse a ese tipo de educación y que, de alguna manera, facilitará, su ingreso años después al aparato productivo y sociocultural.

Oligarquía y educación

En sus inicios, la educación nacional por motivos de carácter político, social y económico se presentó restringida para un sector de la sociedad vinculado a la clase burguesa, más precisamente a una burguesía próspera y oligárquica que reservó la educación para unos pocos desdeñando al resto de la población con grandes márgenes de incultura y analfabetismo.

La oligarquía puede ser definida como una forma de gobierno en la cual, el poder político está dirigido por unas pocas personas que, por lo general, pertenecen a la misma clase social. Contrariamente a la meritocracia, este grupo minoritario puede regir o ejercer una notable influencia en distintas áreas de la sociedad como la política, social, económica o cultural, o en todas. La oligarquía, por ejemplo, surge cuando la sucesión de un sistema

aristocrático se perpetúa por transferencia sanguínea. Por lo tanto, está bien alejada del logro por mérito (Ansaldi, 1992).

A diferencia del Estado liberal-nacional europeo, el Estado en América Latina se consolidó como Estado oligárquico en donde sólo tuvo posibilidad de participar el sector dirigente de la sociedad (Filmus, 1996). En la Argentina, la oligarquía conservadora es una derivada de la burguesía terrateniente criolla, aquella que con sus estancias le dieron identidad a la Pampa y la Patagonia argentina, y cimentaron los primeros poblados en el sur y que a posteriori por línea sucesoria, continuaron sus grupos familiares. Parte de la "nobleza", basamento de la oligarquía y aristocracia argentina, vino de manera migratoria entre finales del siglo XIX y principios del XX hasta 1940 (Bruno, 2012; Duarte, 2011). En ese tiempo hubo una gran influencia de Europa en la oligarquía argentina de origen europeo. Españoles, italianos, polacos y de otras nacionalidades, poblaron el país en esa primera corriente inmigratoria, por lo tanto, no era para menos que los mismos inmigrantes y sus descendientes -por carácter transitivo- miraran a Europa con ojos de admiración, casi podríamos decir que, hasta hoy, aunque ya transcurrieron muchos años de vida en suelo argentino (Ceberio & Watzlawick, 2008).

Entre las familias más aristocráticas -representantes de la más rancia oligarquía de esos años- se las conocía como las tres A: Anchorena, Alzaga y Alvear, entre otras (Losada, 2016) que miraban a Francia como la cuna de la cultura constituyendo lo que se denominó la Belle époque y, por supuesto se acomodaban entre ellas manteniendo linaje y estirpe familia a través de costumbres y matrimonios convenidos.

En ese marco de los finales del 1800 y comienzos del siglo XX, se desarrolla la gesta educativa argentina. El estudio de la educación argentina muestra un hecho que, como señala Tedesco (1986) "en tanto un análisis superficial", resulta paradójico y hasta contradictorio: los proyectos más importantes de la organización y creación del sistema educativo argentino, por sus contenidos y formas más modernas, fueron producidos por gobiernos conservadores. Para complementar esta contradicción, los grupos políticos representativos de los sectores urbanos o rurales rechazaban estos intentos de reforma, defendiendo implícitamente o explícitamente la vigencia del sistema tradicional (Tedesco, 1986).

El autor afirma que el sistema educativo argentino fue elaborado teniendo en cuenta básicamente necesidades políticas. Pero no es casual que este movimiento se produjera a partir de los años posteriores al 1890 y el proyecto diera a luz en los años previos a la presidencia de la nación en manos de Hipólito Irigoyen y, además de ciertos hechos como la crisis económica de ese año y el estallido de la Primera Guerra Mundial que llevó a una reorganización de prioridades de la economía y esto es una de las causas que llevó al radicalismo al poder.

La enseñanza media y superior cumplieron la función de formar una clase política, pero progresivamente el sistema político argentino se convirtió en un sistema oligárquico en el cual la elite política que controlaba el poder regulaba su renovación y perpetuación en el mismo, sin participación del resto de la población. La expansión del sistema educativo bajo un régimen político oligárquico condujo inevitablemente a la aparición de grupos que tratan de provocar la apertura del poder político a sectores más amplios (Tedesco, 1986).

El quiebre en dirección a la igualdad:

Congreso pedagógico, la ley 1420 y 26206

En la República Argentina, el derecho a la educación se encuentra jurídicamente consagrado ya en la primera Constitución sancionada en 1853, en los albores de la organización de la

Nación (Pagano & Finnegan, 2007). En 1882 en Buenos Aires se realiza el Congreso Pedagógico Internacional (CPI). La discusión se centró sobre qué educación debía impartir el Estado y estuvo caracterizada por diferentes propuestas como las de Bartolomé Mitre, centrada en una clase dirigente mediante las escuelas nacionales, y Domingo Sarmiento, inclinada por una educación básica generalizada a través de maestros y escuelas normales (Rodríguez, 2013). En 1880, la expansión bajo la presidencia de Julio Roca requería de la instrucción pública: la educación llevaría a la evolución del país y del poder político. Entre los modelos a implementar se hallaba el francés, que proponía una educación de raíz humanista con una impronta educativa primaria de tipo laica, gratuita y obligatoria (Nardacchione, 2010). Roca se vuelca hacia la instrucción básica universal en donde se pretendía constituir la Nación argentina con las próximas generaciones de habitantes argentinos descendientes de los inmigrantes (Herrero, 2011).

Entre los integrantes de las elites, Sarmiento consideraba que debía proyectarse la educación nacional bajo las iniciativas francesas y norteamericanas “porque los pueblos de América del Sur no tienen mucho que aportar a los logros educativos” (Rossi, 2021:58). Por lo tanto, las representantes del interior del país no participaron del evento y muchos asistieron solo en calidad de oyentes. La gran mayoría estuvo conformada por representantes de la Capital y Provincia de Buenos Aires y de Montevideo (que sostenía una educación pública impulsada por el educador José Pedro Varela) (Cantarelli, 2015). Los miembros de las élites descalificaban la participación de los educadores y maestros del interior, y cuestionaron la participación femenina (a pesar de la considerable población de maestras) pues se argumentaba que el género femenino era más susceptible e influenciado. Con el aporte extranjero a la educación nacional se mantenía una posición ambivalente, por una parte, se lo miraba con admiración (quizá por la idealización hacia ciertas ciudades europeas como Francia), pero al mismo tiempo era criticado porque se consideraban parámetros ajenos al contexto argentino (Dogliotti, 2012).

El congreso trató cómo escolarizar a grandes masas, la administración de los poderes públicos, el derecho a enseñar y aprender, la formación de los docentes, la educación mixta, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, el mejoramiento de los planes de estudio y la educación de la mujer (De Vedia, 2005); además, la laicidad, el papel de la iglesia en la educación, los asuntos gremiales, la jubilación de los maestros, entre otros (Rossi, 2021). También la obligación de padres y/o tutores de instruir a sus hijos, la supresión de premios y castigos humillantes como método de enseñanza, la correcta remuneración de los maestros y la exigencia de un diploma para ejercer el magisterio (Auza y Storni, 1986).

Escolaridad obligatoria, gratuita y laica

Dos años después se sancionó la Ley 1420, que organizó el sistema de educación común. El 8 de julio de 1884, se aprobó la ley de Educación que establece la instrucción primaria gratuita, laica, gradual y obligatoria para toda la población que habita el suelo argentino, sin ningún tipo de discriminación, ni de clase social, ni económica, ni de etnia (Fiorucci, 2014). La Ley 1420 se basa en la “educación común” como un derecho y “común” no es una palabra menor, puesto que es la educación de los iguales, que se encuentra en la base del proyecto (Pineau, 2021). La sociedad argentina termina de pasar del modelo colonial a un proyecto independentista. La idea es formar un nuevo ciudadano, pero no bajo la copia del europeo, sino bajo el fundamento latinoamericano.

Uno de los temas más debatidos consistió en la inclusión de contenidos religiosos en los programas escolares. Finalmente, la ley aprobada no hizo mención al carácter laico de la

educación, pero la instrucción religiosa quedó en calidad de “optativa”, con autorización de los padres, y dictada fuera del horario escolar. También esta ley constituyó una reivindicación del lugar de la mujer en la educación. En los finales del siglo XIX, el rol de la mujer estaba destinado a la vida íntima de la familia, el cuidado de las hijas de los hijos, la atención al esposo, a la limpieza y orden de su casa, etc. Las mujeres de la elite social y de una clase social “favorecida” accedían a educación y cultura con un sesgo claramente europeo (Ganuza 2021). Con la ley, surge la necesidad de formar maestras argentinas que serían quienes ocupen el nuevo rol social. La promulgación de la ley genera una ruptura hasta en el tejido social, habilitando espacios antes negados: la mujer podrá no solo estudiar sino formarse y trabajar fuera de casa, lo que implica un reconocimiento social importante, después de tanto relegamiento y postergación de sus derechos.

En las décadas siguientes, y hasta la actualidad, la ley se convirtió en una divisoria de aguas de los sucesivos y diversos enfrentamientos ideológico-políticos que atraviesan las distintas posiciones en el país. Cabe agregar, que la ley se derogó durante la lamentable dictadura cívico militar (1976-1983), cuando en 1978 se transfirió las escuelas de la dependencia nacional a las jurisdicciones donde estaban y terminó de completarse, en 1992, cuando el menemismo sancionó la Ley federal de Educación (Pineal, 2021).

La ley 1420 es considerada la ley más importante de la educación argentina, por lo menos hasta muy avanzado el siglo XX, porque estableció la idea de la educación como derecho de que todos los ciudadanos: todos los niños de esta país, hombres y mujeres, inmigrantes y criollos, chicos de ciudad o del campo, sin importar la clase que provinieran, pobres o ricos: debían concurrir a la misma escuela, aprender los mismos contenidos y en igualdad de condiciones, en pos de formarse como ciudadanos y lograr desarrollar su vida en suelo argentino; en síntesis un profundo ideario pragmático de igualdad social e inclusión (Dussel, 2021; Pineal, 2021; Oliva, 2010).

Otro hito político educativo es la Ley Nacional de Educación n° 26206 (2006) que fue sancionada en un contexto de “neointervencionismo estatal” (Suasnábar y Rovelli, 2010) durante el gobierno del presidente Kirchner (2003-2007) y se encuentra vigente en el país hace una década. La ley concibió a la educación secundaria como derecho social y al conocimiento como un bien público a ser garantizado por el Estado.

A la obligatoriedad a todo el nivel secundario, se suma la creación del Instituto de Formación Docente y la jornada completa para las escuelas primarias. De ese modo, se buscó ir tras un nuevo paradigma “inclusivo” de la educación, término cuyo significado ocupó un rol protagónico en la retórica de la época, en donde se priorizaba la incluir a los sectores populares a la escuela secundaria. Con este objetivo, se implementaron “políticas socioeducativas” mediante becas, movilidad para estudiantes, libros y materiales didácticos, entre otras (Suasnábar et al, 2018).

La prolongación de la escolaridad obligatoria y el cambio en la estructura de los niveles del sistema educativo, la ley introdujo una modificación a la división clásica del trabajo docente entre escuela primaria (7 años) y colegio secundario (predominantemente de 5 años). Con el fin de ofrecer mejores condiciones en pos de retener adolescentes en el sistema educativo, se sustituyó la escuela primaria obligatoria por la Educación General Básica (9 años), organizados en tres ciclos. Con esta decisión, se amplió la franja de la obligatoriedad “hacia arriba” y hacia abajo (Tedesco & Tenti Fanfani, 2001).

Educación privada

La evolución de la educación privada en Argentina es fuente de un complejo análisis desde la perspectiva del derecho a la educación. Cuando a finales de la década del '40, el país comenzó a subsidiar la educación privada, solo el 8% de los estudiantes de primaria asistía a escuelas privadas. En 1998, el 21% de los estudiantes de ese nivel educativo estaba inscripto en escuelas privadas y el 63% de ellos asistía a escuelas administradas por la iglesia católica. Finalmente, en el año 2004, la educación de gestión privada representaba un 24% del total de los estudiantes de las ofertas de educación formal del país y un 22,2% de los establecimientos (Finnegan & Pagano, 2007).

Es el derecho a la educación individual, compatible con la conformación de los estados nacionales bajo las premisas del liberalismo. El pasaje de la educación oligárquica de unos pocos al derecho popular lo sintetizado por Finnegan & Pagano (2007:11) "Pasa del soberano por derecho divino, a los individuos, los agentes, los iguales frente a la ley y sujetos de derechos individuales garantizados por un Estado limitado a ejercer las funciones de justicia, defensa de la soberanía territorial, seguridad interna, garantía de los derechos individuales y, principalmente, no intervención en las cuestiones de la esfera económica".

Un detalle relevante se observa en las interpretaciones del artículo 14 de la Constitución Nacional que muestra las características de principalidad o secundarismo estatal, según el énfasis puesto en el derecho de aprender o en el de enseñar. "Los que privilegian el derecho de aprender otorgan al Estado un papel principal en materia educacional, ya que en tanto representante de los intereses generales de los ciudadanos debe efectivizar el cumplimiento del derecho a la educación a través de su función legislativa (...). Las posturas que enfatizan el derecho a enseñar otorgan al Estado un papel subsidiario: debe promover en primera instancia el derecho original a educar que corresponde a los padres, a las iglesias y a los particulares. Sólo debe intervenir allí donde la actividad privada no alcance" (Finnegan & Pagano, 2007:7; Paviglianiti, ab1991).

La controversia entre ambas posturas, implica distancias ideológicas y formas de accionar en la labor educativa, ligada a una puja por los recursos públicos para la educación privada, más específicamente la orientación confesional y católica. Quienes sostienen la ideología estatista entienden al Estado como garante del derecho a la educación, por lo tanto, es el Estado quien asegura el mínimo de escolaridad obligatoria y gratuita e igualitaria (Paviglianiti, 1991).

La unidad política que se alcanzó hacia 1880, tenía que organizar un Estado cuyo funcionamiento en sus diversas áreas fuese óptimo o al menos eficiente, para lo cual fue necesario organizar ordenar administración, justicia y represión (Dono Rubio & Lázari, 2006). Llevado al territorio de la educación esto significa la configuración de un sistema educativo moderno. Las clases dirigentes elaboran un modelo de desarrollo a cuyo servicio debe ponerse el sistema educativo.

El debate se establece en torno a que tipo de educación debía llevar adelante el Estado. Si una educación estamental, como planteó la Ilustración o "instrucción al alcance de todos los ciudadanos" (Filmus, 1996); o una educación como un instrumento de control social, o como un elemento que implique la emancipación y el cambio social, o una educación monopolizada por el Estado o secundarizada, o libertad de enseñanza, etc. Ninguna de estas polémicas cuestionó fuertemente el papel principal del Estado en materia educativa (Filmus, 1996).

Es en estos años cuando se crean los distintos dispositivos legales, institucionales, administrativos que intentan consolidar el sistema educativo argentino que se formalizó como

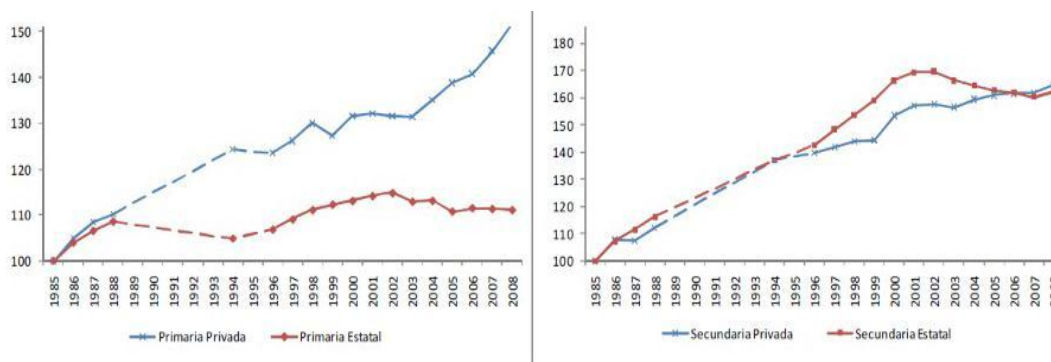
un instrumento de política al servicio del proyecto oligárquico-liberal de creación del Estado Nacional (Finnegan & Pagano, 2007), con la constitución del “Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal” (Puiggrós, 1990), de corte verticalizado, no participativo, laicista o de un catolicismo subordinado al Estado, oligárquico liberal que contempla la subsidiaridad privada (Dono Rubio & Lázari, 2006).

Finnegan y Pagano (2007) señalan que, por una parte, el Estado aparece como garante del derecho al acceso y permanencia a la educación tal como se especifica en la Constitución Nacional y señalan, además que “El sistema educativo argentino se compone de los servicios educativos de las jurisdicciones Nacional, Provincial y Municipal, que incluyen los de las entidades de gestión privada reconocida”. Por otra parte, se hallan los sindicatos y sectores que no simpatizaban con la oferta del Estado en manos de partidos políticos. Finalmente podemos afirmar que en las últimas décadas la oferta educativa se diversifica y amplía, las escuelas privadas están cumpliendo una función educativa significativa.

Pero, en la modernidad, la educación -principalmente en los años '90- comenzó a dividirse en “Pública y privada” tanto en escolaridad primaria, secundaria, técnica y universitaria. Quiere decir que aquellos que tienen posibilidades económicas para solventar cuotas e inscripciones a escuelas privadas, bilingües y de doble escolaridad, acceden (teóricamente) a una mejor oferta formativa, que aquellos sin posibilidades económicas que deben “resignarse” a la escolaridad pública. A este fenómeno se le llama “migración escolar” que es definida como la transición cuantitativa de alumnado escolar de escuelas públicas hacia el sector privado (Andresen & Pinto, 2021).

Lo particular de la migración escolar es que coincide con una ampliación notable en el gasto público en educación (ya que subsidia parcialmente a las escuelas privadas). Este es un hecho muy relevante para sentar las bases de cualquier potencial implementación de política pública relacionada a reducir la desigualdad entre estudiantes, y a su vez, optimizar el rendimiento de los estudiantes tanto en las escuelas públicas como privadas (Andresen & Pinto, 2021). Esto es sumamente pertinente para poder observar los mecanismos mediante los cuales la escolaridad puede reducir la segregación interclasista, y tratar de entender (y evitar) aquellos mediante los cuales la aumente.

Figura 1: Crecimiento en la Matriculación de Alumnos (Andresen & Pinto, 2021)



¿Quiénes acceden a la educación privada?

¿Cuál es la población que accede a la educación privada? Las posibilidades de educación privada, a pesar que hay un rango variado en términos de aranceles, la primacía sin duda la lleva las clases altas y medias altas. La investigación llevada a cabo por Gessaghi (2016), señala

que las clases altas no buscan estrictamente la excelencia académica en la escuela, sino valores, red de relaciones, la importancia de que la escuela forme buenas personas, el valor de la familia o el deporte. Mediante entrevistas a integrantes de “familias tradicionales” de la clase alta, indagó sobre sus trayectorias escolares y sobre los sentidos que le atribuyen a la educación.

El criterio de selección de los entrevistados fue que ellos se auto reconocieran como parte de esa clase, se incluyó a terratenientes e industriales. Las familias tradicionales por lo general eligen escuelas católicas o laicas bilingües, mayormente privadas, pero las generaciones previas pasaron por la escuela pública. Se diferencia de los sectores medios, que empezaron a abandonar el sistema público a fines de los años 60, las clases altas comenzaron a elegir las escuelas confesionales y conformar un circuito alternativo a principios del siglo XX. La universidad pública sigue siendo una opción para esta clase en pos de “mezclarse” con otros sectores sociales (Gessaghi, 2016).

En algunos casos, son familias de clase trabajadora que prioriza una formación que el Estado nacional no puede garantizar. Tal como lo menciona Imbernón (2001, pág.3): “Esta renovada institución educativa, y esta nueva forma de educar, requiere una nueva reconceptualización de la profesión docente y una asunción de nuevas competencias profesionales en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural revisado. Es decir, la nueva era requiere un profesional de la educación distinto”. Se trata de establecer propuestas orientadas a formar estudiantes desde los distintos niveles que sean competentes para el ingreso al mercado productivo.

Cabe preguntarse si este tipo de división privado-público, no genera conflictos, diferencias, grietas dentro de una misma sociedad, aspecto relevante cuando lo llevamos al interior de los espacios educativos. Podemos reflexionar sobre si es posible presentar las mismas propuestas tanto en instituciones públicas como privadas, si el Estado suele subvencionar en parte o en su totalidad al sector privado, cuáles son los beneficios que el Estado y los gobiernos adquieren fragmentando el acceso a la educación de la calidad. ¿Acaso es democrático favorecer a unos sobre otros? ¿Se requiere tener un contexto garante de oportunidades por encima de la oportunidad de acceder a una formación de calidad?

Robert Castel (a2008) alude al rol político del Estado para establecer un sistema de regulaciones que aseguren la cohesión social. Puede afirmarse que el Estado fortalece tales asociaciones, donde las masas populares quedan por fuera, sumergidos en una incertidumbre capaz de volcarlos a tomas de decisiones que los perjudican en sus futuros. ¿Qué se encuentran en esas grandes masas marginadas por fuera del sistema educativo? ¿Será que se les está negando el mayor de los recursos? La inclusión, el respeto por sus intereses y valores, la etnodiversidad dentro de las aulas es ir más allá las diferentes culturas y lenguas (que en muchos casos la lengua madre en el ámbito hogareño es un dialecto).

No se ha conseguido aún hacerlos parte, no se concibe a una coya en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, porque no hemos alcanzado aún a dimensionar cuánto puede aportar esa persona a una clase. El otro no es visto como oportunidad al cambio.

Deneulin y Townsend (Unesco, 2015) afirman que lo que se entiende por bien común, únicamente se puede definir en relación con la diversidad de contextos y concepciones del bienestar y la convivencia. Así pues, comunidades distintas tendrán entendimientos diferentes del contexto concreto de lo que es un bien común. Teniendo en cuenta las diversas interpretaciones culturales de lo que constituye un bien común, la política pública ha de reconocer y alimentar esta diversidad de contextos, cosmovisiones y sistemas de

conocimiento, respetando a la vez los derechos fundamentales, con objeto de no socavar el bienestar humano.

Habitamos cada vez más espacios de formación para el individualismo y no desarrollamos espacios de ampliación, diversificación, como destaca Aguerrondo (1996:9): “Los sistemas de gestión y administración que todavía sobreviven son los que acompañaron el surgimiento de los sistemas escolares y responden, en la gran mayoría de los casos, a modelos de organización preburocráticos. Es decir, pueden ser caracterizados básicamente como artesanales y basados en las relaciones personales, es decir no profesionalizados [...] Necesitamos escuelas inteligentes, es decir, escuelas organizadas flexiblemente, con capacidad de transformación permanente”.

Es un cambio de paradigma abandonar la semántica de “pobre merecedor” a la de “sujeto de derecho” (Clemente 2017). Este cambio de paradigma posiciona al sujeto que aprende desde una perspectiva de derecho. En primer lugar, para poder cambiar las bases estructurales del modelo de organización escolar, la institución debe cambiar su mirada. En vez de estar solamente centrada en el pasado, debe integrar en una mirada conjunta el pasado, el presente y el futuro, y por sobre todo contextualizar y no segmentar en el análisis. De esta manera se puede lograr mirar al pasado como predisposición (que las personas heredan su ambiente, que determinan su orientación en el mundo), el futuro como invención de posibilidades (como un espacio para la satisfacción de necesidades) y el presente como coordinación de acciones (Se debe asegurar que los distintos equipos trabajen en conjunto y no unos contra otros). Más aún, esta coordinación debe ser rápida y flexible para poder adaptarse con prontitud a las condiciones cambiantes del medio. (Flores, 1992).

Un estado que no asegura en cierta manera, un grado de estabilidad en el medio social como derecho, brindando los recursos básicos para la adaptación, sobrevivencia y cierta perspectiva de proyecto, hace a un grado de vulnerabilidad psicosocial importante y con ello la inseguridad. Y una de las vías de ese reaseguro es la educación.

Castel (b2008:2) describe en qué consiste esta inseguridad social: “Yo diría que sentirse en inseguridad social es estar a merced del más mínimo azar en la existencia, y que una enfermedad, un accidente, una interrupción del trabajo puedan hacernos trastabillar. Se encuentra uno sin recursos, enfrentado a la angustia de no saber qué le depara el futuro. Hay una vieja expresión que se refiere a esto: "vivir el día a día". En este sentido, la inseguridad social ha sido un factor permanente y se encuentra todavía presente, en muchos países, en gente cuya condición cae bajo la denominación de "el pueblo". Es decir, las personas que, por ejemplo, sólo tenían su trabajo para vivir o seguir adelante y que estaban a merced del mínimo accidente y perdían la capacidad para satisfacer sus deseos y los de su familia y, además, corrían el riesgo de caer en la degradación social”.

En las últimas décadas los cambios dados en el ámbito educativo por medio de las Políticas Educativas de derechos, que trajeron aparejadas propuestas de carácter igualitarias, becas, conectividad, asignaciones universales, AUH, etc. hacen alusión a lo que Flores destaca en el apartado sobre el presente y la coordinación de acciones que se ajusten a las necesidades actuales. El Estado aumentó el presupuesto del financiamiento educativo incorporando políticas sociales contra las desigualdades (Suasnabar et al, 2018).

En paralelo se da el aumento de la oferta educativa privada. Es clara la relación dada entre el auge de la oferta educativa privada y el Estado buscando amortiguar las problemáticas sociales de los sectores más desfavorecidos. No colocando su atención y foco en lo pedagógico sino en lo social, y es ese el punto donde la educación privada viene a marcar las enormes diferencias en sus ofertas en todos los niveles. Mientras el Estado se encarga del asistencialismo que lleva en nuestro país, al menos, dos décadas ininterrumpidas.

Migración de educación pública a privada: las causas

Andresen y Pinto (2021) desarrollan una investigación donde refieren las causas de la migración del alumnado hacia la educación privada, en la que destacan:

- Paros docentes: entre los años 2003-2013, en la República Argentina de llevaron a cabo 576 paros docentes en diversas provincias. Se perdieron 1974 días de clase, lo que implica un promedio de 4.2% por provincia (Jaume & Willen, 2019). Estos paros docentes empeoran directamente el nivel de aprendizaje y rendimiento académico de aquellos niños.
- La oferta de doble escolaridad: que es parte de la oferta de las escuelas privadas. Es un recurso que más que optimizar la calidad y los tiempos, es un programa tentador y pensado para padres que trabajan y cuyos hijos pueden ocupar el tiempo aprendiendo. Por lo general, la oferta consiste en programas bilingües.
- Optimización del tiempo de clase: los estudiantes deben tener tiempo para poder perfeccionar sus conocimientos, pero el tiempo no se distribuye equitativamente en todas las escuelas ya que rara vez las habilidades particulares de cada clase son idénticas. Las escuelas más pobres tienden a usar peor su tiempo, entre otras causas es difícil sustituir profesores ausentes y suelen abrir más tarde y cerrar después de horarios estipulados, los alumnos de escuelas más pobres suelen tener faltantes de materiales escolares lo cual puede reducir el tiempo usado en clase (Abadzi, 2009).
- Calidad docente: Factores como tiempo-eficiencia del profesor (medido en porcentaje de las clases dedicadas a la instrucción), conocimiento y capacitación del docente, conocimiento sobre los materiales y la currícula de estudios, son algunos de los problemas específicos a los cuales se enfrentan los profesores, incidiendo directamente sobre el rendimiento del alumnado. También se ha detectado que los profesores dirigen sus preguntas hacia los mejores alumnos dejando de lado a aquellos de menor rendimiento. Esta segregación generada por los profesores produce un déficit en el rendimiento esperado de los estudiantes y en muchos casos contribuye al abandono de la escuela por parte de los alumnos de menor rendimiento (Andresen & Pinto, 2021).
- Selección docente en escolaridad pública: las asignaciones de cargos docentes difieren entre las escuelas públicas y privadas. Esto ocurre a causa del Estatuto Docente que dicta la distribución cualitativa y cuantitativa docente en las escuelas públicas. El estatuto indica que los profesores deciden en que escuela trabajar de acuerdo a su puntaje que se basa principalmente en su antigüedad laboral. Este proceso genera efectos negativos en relación a la igualdad de oportunidades en las escuelas públicas: los profesores nóveles terminan enseñando en las escuelas de menor nivel académico y socio-económico. Por lo tanto, los profesores de mayor experiencia eligen las mejores escuelas. Esta ley produce un aumento en la segregación académica dentro de la educación pública (Andresen & Pinto, 2021).
- Selección docente en escolaridad privada: El proceso de selección docente de las instituciones privadas es completamente distinto. Al no estar regulado, designan a sus profesores mediante un mecanismo de mercado, en el cual, a través de salarios más altos se reclutan a los mejores docentes. Este proceso lleva a un matching entre los mejores docentes y las mejores instituciones, lo cual contribuye directamente al costo elevado de las cuotas. Los docentes de menor experiencia acaban trabajando en escuelas de menor costo sino de peor nivel. En este tipo de escuelas privadas acaban recalando aquellos alumnos que abandonan la escolaridad pública.

Algunas conclusiones:

Escolaridad pública, privada, calidad e igualdad.

En síntesis, los principales canales de impacto directo sobre la migración escolar que hemos encontrado, se corresponden principalmente a deficiencias de la escolaridad pública que pueden ser compensadas en escuelas privadas. Esto no implica que la escuela privada sea un contexto ideal y que soluciona el frente educativo, pero si logra optimizar algunos puntos docentes como la selección, el tiempo y el rendimiento de los estudiantes.

No obstante, no todas las escuelas privadas poseen el mismo estatus, las de menor arancel poseen menor calidad docente. Pero, más allá de la distinción que se establece entre educación pública y privada, y -a riesgo de ser reduccionistas- las “ventajas” de la escuela privada se observan en relación a la ampliación de posibilidades en términos de contenidos, sistema, horarios, etc. (beneficios que se adquieren mediante un arancel). Quizás la importancia de educar no puede reducirse ni a la instrucción ni a la introducción de contenidos. Educar implica, entre otras cosas, fundamentar el ejercicio de ser ciudadano.

Después del haber pasado por la última lamentable dictadura militar que azoró todos los campos de la vida de los argentinos, se hace necesario que la educación, hoy más que nunca, se constituya en un vehículo de conciencia de democracia. Es decir, tanto en la educación de primer, segundo ciclo, la técnica y la universitaria deben ser instancias en donde, además del aprendizaje de contenidos específicos, se centre en construir una mentalidad democrática, en donde un golpe militar no constituya una ilusión de resolver los problemas del país. Porque la historia refleja que estos tipos de gobiernos de facto, no solucionan absolutamente nada.

Preparar a los estudiantes al ejercicio de la ciudadanía es prepararlos en el respeto del consenso y disenso de puntos de vista, la aceptación de que el conciudadano puede pensar desde otra perspectiva. Implica un uso responsable de la libertad entendiendo que el contexto compartido en donde se habita, en todas sus variables -sociales, culturales, políticas, económicas- deben ser bien capitalizadas. Por lo que es importante adoptar conductas sociales éticas a todos los niveles que especificamos. Consiste en instruir acerca de la solidaridad ciudadana, la voluntad y compromiso participativo, e involucración absoluta en los derechos humanos, planteando la conciencia histórica como recurso: “recordar para no repetir”.

Estos conceptos deben ser parte de la currícula de estudios y asegurar que en las instituciones educativas se participe activamente en discusiones democráticas, donde se comprometa el alumnado, los docentes y las familias, como modelo a seguir en debates de mayor envergadura como elecciones de mandatarios.

Nos preguntamos un aspecto que es imposible dejar de lado si deseamos plasmar pragmáticamente un proyecto educativo: el presupuesto económico. Y lejos de ser un tema menor es un área absolutamente relevante, tanto que la economía como ciencia social impacta en multiplicidad de áreas de la vida. Docentes de nivel inicial, primaria, secundaria y universitaria, históricamente desarrollan -cada uno fiel a su estilo de clase, su ideología sociopolítica, etc.- sus cursos motivados por la enseñanza en sí misma, la relación con los estudiantes, la pasión por ser maestros y maestras.

Pero la pregunta es ¿por qué?, ¿porque la mayoría de los gobiernos asignan a Educación una carga presupuestaria deficiente? Porque, tanto la educación pública y privada destinan un valor de hora docente paupérrima rayana con lo absurdo y, sin embargo, los docentes continúan ejerciendo de todas maneras el proceso educativo. ¿Qué amor perverso es

este que hace quedar en un rol donde las instituciones son maltratantes y hasta si se quiere desvalorizantes de la función?

Por supuesto, que las maestras y maestros se llenan de orgullo cuando ven crecer a los estudiantes y obtener reconocimiento por parte de ellos, quizá ese sea el estímulo más potente que los motiva a seguir. Se podrán construir programas de educación, actualizando la ley a contextos actuales, contemplando contextos socioculturales, creencias zonales y valores nacionales, pero si no se cuidan a los ejecutores, aquellos que se encuentran en el territorio, aquellos que constituyen “el brazo armado educativo”, resultará muy difícil la implementación de cualquier ley, decreto o regla.

Sin duda que la cultura es un agente de transformación y también es cierto que el principal vehículo es la educación para hacer efectivo el cambio: la educación como proceso, organización y diseño, desde un pensamiento hasta de una sociedad. Diferencias entre educación pública y privada puede hacer correr el riesgo de segregación social, la marginación y la no aceptación de la diversidad, que son formas de desconfirmación social, cuando, al final de cuentas, la lucha es, por lo contrario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Auza, N. y Storni, F. (1986) El Congreso Pedagógico Nacional. Perspectiva y prospectiva. Editorial docencia.
- Abadzi, H. (2009). Instructional time loss in developing countries: Concepts, measurement, and implications. *The world bank research observer*, 24(2), 267-290.
- Aguerrondo, Ines (1996) La escuela como organización inteligente. Troquel
- Andresen, B., & Pinto, I. (2021). Migración escolar: investigación sobre los causantes y potenciales consecuencias en la República Argentina. Universidad de San Andrés. Departamento de Economía. <http://hdl.handle.net/10908/18738>
- Ansaldi, W. (1992). Frívola y casquivana, mano de hierro en guante de seda. Una propuesta para conceptualizar el término oligarquía en América Latina. *Cuadernos del CLAEH*, 17(61), 43-48.
- Bruno, P. (2012). Artículo: Vida intelectual de la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Un balance historiográfico. *POLHIS. Boletín Bibliográfico Electrónico del Programa Buenos Aires de Historia Política*, 69-91.
- Cantarelli, A. (2015) “El Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882” en *Páginas de Educación*, N°4, Vol.1, 183-186.
- Castel, R. (a2008), “El aumento de la incertidumbre”, en *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires, Manantial.
- Castel, R. (b2008). La protección social en una sociedad de semejantes. *CS*, (1), 13-40.
- Ceberio M. R. & Watzlawick P. Ser terapeuta en la Argentina de 2002. En *Ficciones de la realidad, realidades de la ficción*. Paidós.
- Clemente, A. (2016). La participación como enfoque de intervención social. En *Participación, políticas públicas y territorio. Los Polvorines*: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- De Vedia, M. (2005) La educación aún espera: a 20 años del Congreso Pedagógico EUDEBA.
- Dogliotti, P. (2012) “La figura del Maestro en los albores de la traición psicológica: El Congreso Pedagógico Internacional americano de 1882” en *Políticas educativas*, N° 5, 59-77.
- Dono Rubio, S., & Lazzari, M. (2006). La ley Lainez en el debate federalismo-centralismo. In *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación (La Plata, Argentina, 9 al 11 de agosto de 2006)*.

- Dussel, Inés (2021) Sincronías y asincronías en las pedagogías de la igualdad. Revista Scholé (6) <https://acortar.link/SQ9rVc>
- Filmus, D. (1996). Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos (Vol. 1). Buenos Aires: Troquel.
- Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930).
- Flores, Fernando: "Nuevos principios para un mundo empresarial en cambio" en Revista Estudios Públicos, No 47, Invierno 1992, Santiago, Chile.
- Ganuzza Josefina Ley 1420, piedra fundacional de la educación argentina. <Http://cultura.gob.ar>
- Gessaghi, Maria Victoria (2016) La educación de la clase alta argentina: Entre la herencia y el mérito. Ed. SXXI
- Gessaghi, Maria Victoria (2016) Entrevista. www.clarin.com
- Herrero, A. (2009) "La recepción albedriana en la política educativa de los gobiernos de Julio Roca" en Revista Perspectivas Metodológicas, N°9, Vol. 9, 29-45.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. La función docente, 27-45.
- Losada, L. (2016). La elite social argentina: visión en perspectiva sobre sus orígenes y formación, 1770-1910. Comité Científico, 184.
- Nardacchione, G. (2010) "La cuestión educativa en argentina. De la emancipación nacional a la crisis del 2001". E-I@tina. Revista de estudios latinoamericanos, N°8, Vol.31, 21-49.
- Oliva, G. (2010). El desafío de la educación en el Bicentenario. Entrelíneas de la Política Económica, 4.
- Pagano, A., & Finnegan, F. (2007). El derecho a la educación en Argentina. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Pineau, Pablo (2021) Ley 1420, piedra fundacional de la educación argentina. <Http://cultura.gob.ar>
- Paviglianiti, Norma (a1991), Neo-conservadurismo y Educación. Un debate silenciado en la Argentina del '90, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, Colección Educación hoy y mañana.
- Paviglianiti, Norma (b1991). políticas educativas. Contextos. Situación de la Universidad. Revista Argentina de Educación, 9(16), 7-28.
- Puiggrós, Adriana (1990), Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino, serie: "Historia de la Educación en la Argentina", tomo I, Buenos Aires, Galerna.
- Rodríguez, L. (2013): "Educación popular en el Congreso Pedagógico de 1882". En: Bralich, J. y Southwell, M., Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882. SUHE.
- Rossi, I. (2021). El Congreso Pedagógico Internacional de 1882: reconstrucción y reflexión sobre su desarrollo/The International Pedagogical Congress of 1882: reconstruction and reflection on its development. Revista de Educación, (23), 57-76.
- Suasnábar, C., Rovelli, L., & Di Piero, M. E. (2018). Análisis de Política Educativa. Series: Libros de Cátedra.
- Suasnábar, C., & Rovelli, L. (2010). Gobierno y reformas de la educación en la Argentina reciente. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 55, 17-26.
- Tedesco, J. C. (1986). Educación y Sociedad en la Argentina. Ediciones del Solar.

- Tedesco, J. C., & Tenti Fanfani, E. (2001). *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. Buenos Aires: Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID.
- UNESCO, E. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*
- Willen, A. & Jaume, D. (2019). The Long-run Effects of Teacher Strikes: Evidence from Argentina. *Journal of Labor Economics*.