



Re-sistematización de la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Un marco conceptual para el estudio de los cambios recientes de los sistemas educativos.

Re-systematization of secondary schooling in Buenos Aires province. A framework to study the recent changes of educational systems.

Daniel Pinkasz / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

RESUMEN

El propósito de este trabajo es exponer algunas ideas para el estudio de las dinámicas recientes de expansión de los sistemas educativos adoptando los conceptos de “sistematización” y de “segmentación” que han demostrado su productividad en la descripción de los procesos de constitución de los sistemas educativos de varios países de Europa durante el siglo XIX y principios de siglo XX.

El trabajo se divide en dos partes. En la primera describiremos de manera panorámica en una jurisdicción de la Argentina –la Provincia de Buenos Aires– el proceso de diferenciación de la oferta educativa de nivel secundario compuesta por diferentes tipos institucionales.

En la segunda parte, desarrollaremos un breve estudio de caso enfocándonos en dos unidades administrativas (distritos) de la provincia mencionada y en once escuelas y argumentaremos que a los diferentes tipos institucionales corresponden diferentes culturas institucionales y que estas culturas están relacionadas con los resultados y las experiencias educativas de los estudiantes.

El material de reflexión para esta segunda parte surge del análisis de indicadores socioeconómicos de los establecimientos escolares, de indicadores de eficiencia de esas escuelas y de información cualitativa recogida en entrevistas a directores y a profesores y de observaciones en las escuelas.

Palabras clave: Sistema educativo, políticas nacionales, sistematización, segmentación, estudios de política

ABSTRACT

This paper aims to present some arguments for the study of the educational system expansion process in the last decades by using the concepts of “systematization” and “segmentation”, which have shown their productivity in the explanation of the educational systems formation processes in several European countries during the nineteenth and early twentieth Century.

The paper is divided into two parts. In the first, we describe, in the province of Buenos Aires, Argentina, the segmentation process of the sub-secondary education system as a result of the formation of different types of institutions.

In the second part, we will develop a brief case study focused on two administrative units (districts) of Buenos Aires, in eleven schools. In this part we will argue that different institutional types have different institutional cultures and that those cultures are related with the results and with students’ educational experiences.

The empirical data for this part arises from the analysis of the socioeconomic indicators of the school, indicators of efficiency and qualitative information gathered in interviews with principals and teachers and observations in schools.

Keywords: Educational system, national policies, systematization, segmentation, policy studies



Presentación

El propósito de este trabajo es exponer algunas ideas para el estudio de las dinámicas recientes de expansión de los sistemas educativos adoptando los conceptos de “sistematización”¹ y de “segmentación”² que han demostrado su productividad en la descripción de los procesos de constitución de los sistemas educativos de varios países de Europa durante el siglo XIX y principios de siglo XX. Nuestro objetivo es leer las reformas y los cambios recientes de los sistemas en el marco de lógicas que llamaremos de “re sistematización” de los sistemas educativos³.

Estudios históricos que hoy son de referencia (Müller, Ringer y Simon, 1992) describieron los procesos de conformación de los sistemas educativos y su articulación con el sistema social estudiando dinámicas que identificaron como de “sistematización” y de “segmentación”. Además de estos aportes específicos, estos trabajos nos mostraron un modelo de análisis de la relación entre los sistemas educativos y sistemas sociales “en movimiento”. En América Latina y en Argentina en particular desde los últimos 20 años los sistemas sociales y educativos han estado en permanente cambio, por lo que nos parece pertinente volver al estudio de la sistematización dado que estamos en un verdadero proceso de resistematización en el siglo XXI. La globalización, la pérdida de centralidad de los sistemas nacionales, la emergencia de los estados sub nacionales y de actores locales, la organización de movimientos sociales, el “éxit” de las clases medias de la escuela pública, el cierre social, las reformas del estado, la sucesión de reformas educativas, todos estos procesos pueden leerse como el ocaso de las estructuras y del funcionamiento de los sistemas educativos tal como se sistematizaron a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Volver sobre las dinámicas de sistematización y segmentación puede facilitar la comprensión de los procesos actuales y su dinámica de cambio. Desde nuestra perspectiva y objeto de investigación nos interesa reconstruir esas dinámicas para incorporarlas como categorías a los estudios comparados de la implementación de políticas públicas en educación.

En los últimos 20 años, los sistemas de la región han sido objeto de reformas que han modificado profundamente su configuración. Este trabajo argumenta sobre la importancia de estudiar la dinámica de dichos cambios así como la fisonomía resultante de las reformas. Se argumenta asimismo que la descripción que surge de las normas y de las especificaciones formales de los sistemas no describen por completo su estructura real por diversos factores entre los que se cuentan razones tales como que los procesos de resistematización aún están en curso, que perduran elementos residuales de etapas anteriores, que los cambios han afectado de diferente manera a unos componentes y a otros, por ejemplo: el reclutamiento y la formación de los docentes que se desempeñan en el nivel secundario, los cambios curriculares; la circulación de los alumnos por nuevos circuitos de oferta. Asimismo influyen dimensiones simbólicas relacionadas con la manera en que la población ha percibido los cambios y cómo se comportan en tanto “demanda”, etc.

El trabajo se divide en dos partes. En la primera describiremos de manera panorámica en una jurisdicción de la Argentina el proceso de diferenciación de la oferta educativa de nivel secundario compuesta por diferentes tipos institucionales. Este es el proceso que denominamos “resistematización”. Presentaremos asimismo algunos elementos conceptuales presentes en trabajos de investigación disponibles que permiten identificar dinámicas sociales que articulan la demanda con la dicha oferta institucional diferenciada, lo que nos permite hablar de segmentación.

En la segunda parte, asumiendo la existencia de un sistema segmentado en la provincia de Buenos Aires, desarrollaremos un breve estudio de caso enfocándonos en dos unidades administrativas (distritos) de la provincia de Buenos Aires y en once escuelas de ambos distritos. En esta segunda parte intentaremos aportar evidencia para argumentar que a los diferentes tipos institucionales corresponden diferentes culturas institucionales y que estas culturas están relacionadas con los resultados y las experiencias educativas de los estudiantes. El material de reflexión para esta segunda parte surge del análisis de indicadores socioeconómicos de los barrios donde están localizados los establecimientos escolares, de indicadores de eficiencia de esas escuelas y de información cualitativa recogida en entrevistas a directores y a profesores y de observaciones en las escuelas. (Anexo I)

PRIMERA PARTE

1. Sistemas y subsistemas en la estructura de la educación argentina

Históricamente la Argentina fue conformando un sistema educativo diferenciado, desde la perspectiva de su gobierno, compuestos por un conjunto de escuelas dependientes de una autoridad central nacional y por otro conjunto de establecimientos dependientes de las autoridades provinciales. Por tanto y hasta 1993, año de la descentralización educativa, existían en cada provincia al menos dos subsistemas con autoridades y sistemas administrativos propios aunque similares desde el punto de vista de sus ofertas académicas, de la estructura curricular y de su funcionamiento: una escuela primaria obligatoria de siete años (6 a 12 años⁴), una secundaria dividida en cuatro modalidades de cinco años (de 13 a 17 años) cada una (6 para la modalidad técnica de 13 a 18 años), una formación docente de nivel postsecundario de 2 años y medio para los maestros de educación primaria (básica), de 4 años para los profesores de educación secundaria o de cinco años en el caso de profesores formados en la universidad. Por otra parte, lo oferta privada, que gozaba y goza de



autonomía -dependiente en proporción importante de la Iglesia Católica, pero también de otras confesiones, de comunidades extranjeras afincadas en el país y de una creciente oferta privada laica- era regulada por una oficina estatal¹⁵ nacional en dependencias centrales que también fue transferida a partir de 1993.

En lo que se refiere su expansión, la educación secundaria argentina ha experimentado un crecimiento constante durante la segunda mitad del siglo XX. La matrícula de este nivel creció tres veces entre 1947 y 1960 y se duplicó entre este año y 1970. De una tasa neta de escolaridad del 38% en 1980 se pasó a un 68% en 2001 (Censos de Población y Vivienda, en Acosta, 2011). Esta expansión se ha explicado por diversos factores convergentes: por la tendencia histórica de las clases medias urbanas a demandar la educación secundaria (Tedesco, 2003), por las políticas de incorporación de las clases trabajadoras urbanas no manuales, (Wiñar, 1970 y 1974) y por los procesos de modernización social y expansión económica de la década de los sesenta que impactaron en el sistema educativo (Braslavsky, 1980), o por una combinación de los factores mencionados (Acosta, 2011). A partir de la década de los noventa del siglo XX el proceso de expansión ingresa en una nueva etapa impulsada por políticas estatales de extensión de la escolaridad obligatoria. Esta etapa puede dividirse en dos fases: la primera desde la sanción de la escolaridad obligatoria del ciclo inferior a principios de los años noventa y la segunda, a partir de mediados de la década de los 2000, con la sanción de la obligatoriedad del ciclo superior.

2. La expansión de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires, 1996 – 2011: constitución de una oferta dual segmentada en el sistema educativo provincial

La descentralización de principios de los años noventa y una nueva ley de educación modificaron este panorama descrito en los párrafos anteriores⁶. En 1996, la provincia de Buenos Aires, en el marco del nuevo encuadramiento legal nacional, ubicó el ciclo inferior obligatorio para la escuela secundaria como prolongación de la escuela primaria y estableció un nivel Polimodal de tres años que absorbería al conjunto de las modalidades existentes hasta el momento. Es decir que extendió en dos años la educación básica obligatoria (denominada educación general básica - EGB) hacia “arriba”⁷ y creó una educación media de tres años, denominada Educación Polimodal.

La manera en que se plasmó este cambio estuvo condicionada por la estructura de la oferta de un sistema ya existente. Dado que la red escolar primaria era de mayor extensión que la red escolar secundaria, en regiones del conurbano densamente poblados pero sin cobertura de red escolar secundaria –así como en las zonas rurales⁸ y semi rurales - la decisión menos costosa en términos presupuestarios –aunque exigió un enorme esfuerzo de construcción de aulas- y de aplicación inmediata sería localizarla como prolongación de la red de educación primaria. Esta decisión también fue política dado que se orientó a crear la oferta educativa del ciclo inferior, allí donde se encontraba concentrada la demanda de aquellos sectores sociales que tradicionalmente no habían sido favorecidos por la dinámica de expansión de la educación secundaria anterior a esta fase de expansión (Freytes, 2007; Gorostiaga, Acedo y Senen González, 2004).

Esta orientación estuvo acompañada por el objetivo complementario de favorecer la retención de estudiantes que tradicionalmente abandonaban la escuela en 1º o en 2º año -equivalentes al 8º y 9º de la EGB- fomentando la unidad de la EGB, es decir con el supuesto -correcto aunque insuficiente como luego se demostró- que para los estudiantes, el cambio de establecimiento y de cultura institucional favorecía los altos índices de abandono existentes (Freytes, 2007). Al mismo tiempo tales medidas fueron acompañadas por un conjunto de políticas sociales focalizadas destinadas a mejorar las condiciones de demanda de dichos sectores en un contexto de reconfiguración social y de incremento creciente de la pobreza. Es decir que la “localización” del ciclo inferior en escuelas primarias fue parte de una suerte de alianza entre la fuerza política que gobernaba la provincia -el justicialismo- y aquellos sectores sociales de bajos ingresos que fueron destino de las políticas sociales.

Existieron, no obstante, otras formas de localizar el ciclo obligatorio – también denominado EGB 3- igualmente condicionadas por la ubicación de la red escolar existente y bajo el lema de mantener la “unidad de la EGB”. Estas formas fueron, por un lado, las llamadas EGB 3 “articuladas”, que consistieron en vincular los 1º y 2 años –a partir de ese momento 8º y 9º- a escuelas primarias existentes y vecinas y la de renombrar a los terceros ciclos (EGB 3) que ya formaban parte de un mismo establecimiento. Este último tipo institucional se verificó, por lo general, en las antiguas escuelas normales nacionales⁹ o en escuela privadas con oferta de nivel primario y secundario en una misma unidad educativa. El siguiente cuadro presenta los modelos de localización del tercer ciclo de la EGB 3.

| MODELO DE LOCALIZACIÓN DE EGB 3 | DESCRIPCIÓN |
|-------------------------------------|---|
| EGB completa | Una escuela primaria que incorpora el 8º y 9º año |
| EGB 3 articulada | Los dos primeros años de una escuela secundaria existente que se relaciona con una escuela primaria cercana |
| EGB 3 en una unidad educativa mayor | Tercer ciclo diferenciado administrativamente en una escuela que tiene más de un nivel educativo |



Una consecuencia de la política que priorizó y logró la inclusión de los sectores social y educativamente excluidos fue la de mantener el tipo institucional histórico de escuela secundaria para las clases medias y altas, dado que en los circuitos urbanos por los que circulaban o en los barrios en los que habitaban estos sectores se mantuvo el tipo “articulado” que se correspondía en la mayoría de los casos con el tipo institucional dominante del bachillerato humanista, o de su variación la modalidad comercial, alrededor de las cuales se estructuró el modelo institucional que hegemonizó la expansión del nivel. Se mantuvieron también los establecimientos con oferta completa de todos los niveles -primario, secundario y en algunos casos terciario- de antiguos establecimientos Normales Nacionales o escuela privadas con oferta de educación y secundaria. Es decir modelos institucionales que de hecho, no se dividieron entre una EGB de nueve años y una Polimodal de tres.

Surgió en la práctica un sistema dual segmentado conformado por la ampliación de los antiguos establecimientos primarios, a los que se les agregó el ciclo inferior de nueva creación por un lado y, por otro, por establecimientos compuestos por los ya existentes ciclos inferiores que perduraron en los antiguos edificios de las tradicionales escuelas secundarias y que se vincularon en forma “virtual”¹⁰ con las viejas escuela primarias o los establecimientos de oferta completa que sólo introdujeron cambios administrativos.

Entre 2005 y 2011 la provincia de Buenos Aires realiza una nueva serie de cambios en la estructura de la oferta del sistema educativo provincial tendiente a reunificar una escuela secundaria de seis años, lo que concreta en dos movimientos. A partir de 2006 se inicia una transformación del ciclo inferior de la escuela secundaria -que había sido emplazado física y administrativamente en escuelas primarias- en una Escuela Secundaria Básica (ESB) y los ciclos superiores denominados escuelas Polimodales son convertidos en Escuelas Secundarias Superiores (ESS), modificándose asimismo su estructura académica organizada en modalidades. Finalmente, a partir de 2011 establece que las Escuelas Secundarias Básicas se deberían unir con Escuelas Secundarias Superiores para conformar nuevos establecimientos educativos llamados “Escuelas de Educación Secundaria” (EES) de seis años de duración¹¹.

El lapso de 15 años de armado y rearmado de la oferta educativa, con modificaciones en las bases normativas, en la dependencia administrativa, en la estructura académica, en los planes de estudio, en los perfiles profesionales de los docentes y directivos, con alta rotación de autoridades y docentes, los establecimientos educativos pugnarán por mantener sus características básicas o por adaptarse a los nuevos públicos que las cambiantes circunstancias le imponían, realizando esfuerzos por mantener, incrementar o “mejorar” el perfil la matrícula, mientras que las familias incrementaron y sofisticaron sus estrategias de elección de escuelas de sus hijos, eligiendo los momentos de sus trayectorias en que los cambiarían de establecimientos (Gorostiaga y otros, 2004).

3. El papel de la relación entre el sistema social y el sistema educativo en la configuración de un sistema educativo segmentado.

Esta estructura diferenciada resultó de la confluencia del reordenamiento de la oferta con el sistema existente, como ya hemos afirmado, pero también del comportamiento de la demanda, es decir de la sociedad. En efecto, al circuito conformado por escuelas primarias y nuevos ciclos o años agregados, se orientó a cubrir la demanda de grupos sociales cuyos hijos eran primera generación escolarizada y, como puede suponerse, se correspondía y aun se corresponde con grupos sociales de bajos ingresos y de economía informal (Freytes, 2007; Gorostiaga y otros, 2004). Por su parte, el circuito que mantuvo características similares a las de la escuela secundaria tradicional, siguió alojando a las clases medias que ya habían conquistado la escolaridad secundaria dado que las familias que tenían históricamente acceso al nivel persistieron en mantenerse en los establecimientos denominados “articulados” o con oferta de varios niveles, los que mantuvieron características similares a las vigentes antes del mandato legal de la extensión del ciclo inferior. Esta distribución es la que nos permite hablar de una estructura segmentada del nuevo sistema.

Las adaptaciones y las persistencias resultaron de la combinación de prácticas sociales y mecanismos formales e informales de asignación y reasignación del flujo de alumnos. Ya a mediados de los años ochenta un estudio pionero señaló que la estructura unitaria del Sistema Educativo Argentino en realidad no era tal, al detectar patrones de asistencia escolar que asociaban origen social con grupos de instituciones formalmente iguales pero con diferencias importantes en relación con las características de su oferta: menor duración de la jornada escolar, deterioro de la infraestructura y el equipamiento, entre otros factores (Braslavsky, 1985). Dichos estudios alertaron sobre la existencia de una creciente diferenciación -a la que llamaron segmentación y delinearon la existencia de mecanismos informales de asignación de matrícula. A dos décadas y más del estudio pionero, otros estudios (Feijoo y Corbetta, 2004; Gallart 2006, Veleda, 2012) aportaron evidencias parciales de la existencia de mecanismos de selección de matrícula en la educación primaria y en la educación secundaria.

3.1. Articulación de los sistemas educativos con el sistema social

Las sucesivas transformaciones descritas en la provincia de Buenos Aires pueden leerse como procesos de resistemización de su sistema educativo y en particular del subsistema de educación secundaria. Con “resistemización” nos referimos a: la modificación de



gran parte de su sistema normativo, la conformación de nuevos tipos institucionales y tipos de escuelas, a la alteración de los sistemas de autoridad y dependencia burocrática, a cambios en los perfiles profesionales y en la estructura curricular, al ingreso de nuevos públicos en el marco de procesos de expansión matricular. Por tanto remitirse a los estudios históricos que pusieron de manifiesto los procesos de sistematización en los orígenes de los sistemas educativos, puede ayudar comprensión de los recientes procesos de cambio de los sistemas educativos en la región.

Estudios comparados han puesto de manifiesto la existencia de dos modelos de relación entre los sistemas educativos con el sistema social para explicar la dinámica de sistematización con segmentación que ellos describen. El modelo francés y el prusiano que se corresponden con sistemas educativos centralizados y el inglés o anglosajón que se corresponde con sistemas educativos descentralizados. Nuestra tesis es que en la dinámica de resistematización de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires, estos dos modelos han operado de manera simultánea y que en los últimos años se verifica un desplazamiento hacia el modelo descentralizado como resultado de la descentralización y de la consolidación de un modelo de gobierno federal que consiste en otorgar una creciente autonomía a las provincias y éstas, en el caso de la provincia de Buenos Aires, a las escuelas (Freytes, 2007)

Este desplazamiento puede verificarse en cinco aspectos. En primer lugar en la dimensión jurisdiccional, una condición de este desplazamiento y un desplazamiento en sí mismo: la unificación de la potestad del Estado en una unidad territorial (provincia) y su desconcentración del nivel nacional al nivel provincial. En segundo lugar, en la federalización de toma de decisiones. En tercer lugar en, lo que llamaremos el “modelo de consenso” como resultante de la federalización (Pinkasz, 2010).. Este modelo consiste en desplazar cierto tipo de decisiones al nivel jurisdiccional inmediatamente “inferior” mediante la enunciación de criterios o reglas de juego dejando “abierto el juego de su concreción a la provincia, o a la escuela, según el nivel de la decisión original: por ejemplo ciertas definiciones curriculares para las escuelas, las decisiones de “articulación” entre establecimientos o la elección de orientaciones en el ciclo superior. En cuarto lugar, la idea de proyecto institucional como tecnología para el cambio en la unidad escolar. En quinto lugar, la vinculación de las escuelas con la “comunidad”, entendiéndose por tal la comunidad de padres y/u organizaciones sociales. El escenario producto de este desplazamiento es el campo de posibilidades dentro del cual se verifica una dinámica que tiende a la segmentación que emerge de una combinación entre la acción “por omisión” en la cúpula estatal - burocrática y una acción “efectiva” con componentes formales e informales que enlaza en la base del sistema a autoridades de las unidades administrativas locales, a directores de establecimiento y a familias.

En los modelos centralizados la articulación entre sistema educativo y sistema social se establece por los procesos políticos (van Zanten, 2008) mientras que en los modelos descentralizados habría más juego para los procesos micropolíticos y los actores de mercado (van Zanten, 2008) y en el nivel local (Veleda, 2011). Es decir, en el modelo descentralizado el moldeado de los sistemas no se produce por el juego de grupos sociales y sus mediadores políticos sobre el sistema educativo, sino de manera directa por las familias sobre los establecimientos educativos. Se trata de procesos en los que la mediación de la estructura burocrática es menos homogénea y está menos alineada con objetivos impulsados desde la cúpula. Las descripciones de la dinámica de los procesos de segmentación en Prusia y en Francia pueden presentarse como derivados de una coalición o grupos de coaliciones de „reformadores“ cuyo objeto de disputa es la estructura académica y el currículum. Mientras que en el caso de Inglaterra parece haber una lógica descentrada que permite trasladar la disputa a la base.

Así en los modelos educativos descentralizados en cuyo origen han tenido un papel preponderante la sociedad civil, como ha sido puesto en evidencia por los estudios sobre la sistematización en la historia inglesa (Müller y otros, 1992), la dinámica de la segmentación parece ser explicada por el papel de las unidades educativas o por la interacción entre esta dinámica y las decisiones de sistematización de las autoridades reguladoras. Por ejemplo, la existencia de “instituciones determinantes” (Steedman, 1992), un grupo de selectas public schools que irradiaron su influencia al conjunto de la educación secundaria a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, tuvo un papel central. Estas instituciones influyeron sobre el proceso de sistematización imponiendo circuitos de formación de elites articulados con las universidades de Oxford y Cambridge. En el proceso de difusión del modelo tuvo un papel fundamental la competencia entre escuelas por los alumnos y por la atracción de profesores, un tipo de organización escolar que facilitaba el manejo de la sociabilidad de los jóvenes en “instituciones totales”, la definición de las orientaciones académicas, entre otros factores.

Los mecanismos descriptos en los modelos descentralizados muestran cierta fertilidad a la hora de la descripción de los factores que tienen un peso decisivo en la dinámica de resistematización del sistema escolar en la provincia de Buenos Aires. Su identificación, así como la descripción de su dinámica son importantes para revisar abordajes que suponen la unidad del sistema basados en descripciones estructurales, estáticas con fuente en la lectura de la organización formal.

3.2. Mecanismos sociales de articulación de oferta y demanda entre familia y escuela

Dichos mecanismos fueron recientemente tomados como objeto de estudio en una investigación cualitativa en la Provincia de Buenos Aires, que revela con algo más de detalle su funcionamiento específico (Veleda, 2012). Si bien el trabajo de Veleda se refiere al nivel primario pone de manifiesto los factores que juegan un papel en el interés de los establecimientos por atraer la demanda. El alumnado es un „recurso indirecto“ dado que, también para las escuelas oficiales, de la cantidad de estudiantes depende la dotación de personal y la



jerarquía informal que ocupan en la burocracia estatal. Una baja continua en la matriculación de estudiantes supone el cierre de cursos y la disminución del personal. La reducción no solo supone una baja de prestigio, sino la disminución de los márgenes de acción de la escuela, menos personal directivo, menos personal administrativo, menos preceptores. Las escuelas se preocupan también por el “tipo” de alumno que aspira a ingresar que es seleccionado por mecanismos informales de acuerdo con una lectura del su origen social, su lugar de residencia, su historia escolar (no conflictiva en cuanto a su comportamiento y fluidas en términos de trayectorias escolares), que no exhiba problemas de aprendizaje y disciplina.

Existen asimismo, jerarquías locales de prestigio que ordenan las preferencias de las familias por las escuelas. Estas preferencias articulan imágenes sociales, operaciones de cierre social (Tiramonti, 2004), tradiciones escolares arraigadas en la zona y un más o menos constante flujo de alumnos entre escuelas públicas y privadas al que las familias y las autoridades prestan suma atención. (Braslavsky 1985, Veleda 2012)

Al papel del número y el “perfil” de alumnos como recurso y la existencia de una escala de prestigio local de establecimientos educativos, hay que agregar una dinámica de selección, relevada por el reciente trabajo de Veleda (2012), consistente en la puesta en juego de estrategias de atracción de familias mediante la promoción informal de las „bondades“ de la escuela, mediante mecanismos de selección abierta (aunque vedados por las normas), mediante una mejora de la oferta con actividades extra programáticas con otros establecimientos¹², con la asociación entre escuelas públicas de distintos niveles y ciclos para la derivación y aceptación de alumnos. Si bien los directores son los artífices de estas estrategias, las autoridades locales participan en distintos grados por acción u omisión.

Otra estrategia consiste en que, en momentos de cambio, algunos directivos pueden elegir la o las orientaciones o modalidades del ciclo superior¹³ que ofrecerá su escuela. Aunque el margen de maniobra del director está restringido por las especialidades de su plantel docente de acuerdo a las cuales la escuela ofrecerá como orientación, por ejemplo, Ciencias Naturales en lugar de Economía y Administración o Comunicación, eventualmente y con algunos cambios, los directores han aprendido a leer las expectativas de las comunidades y a ofrecer orientaciones atractivas para estas comunidades, de manera de alentar o aumentar el flujo de alumnos que ingresan¹⁴. Las expectativas de las comunidades pueden estar relacionadas con lo que las familias perciben que es la orientación menos dificultosa y que pone menos obstáculos para la graduación de los alumnos. La génesis de estas representaciones sociales debería estudiarse.

De todos los mecanismos descriptos por la literatura que hemos mencionado, nos interesa destacar aquellos que vinculan a diferentes instituciones públicas porque configuran verdaderos circuitos informales de articulación y porque como pretendemos demostrar mediante el modelo que proponemos discutir se configuran a partir del año 1996 alrededor de establecimientos con distintas características.

SEGUNDA PARTE

4. Análisis de la cultura de las organizaciones educativas en un sistema segmentado

En esta segunda parte desarrollaremos la hipótesis que la resistemización descrita trajo como consecuencias establecimientos con diferentes culturas organizacionales y que pueden encontrarse patrones de cultura institucional asociados al tipo de establecimiento. Estos patrones culturales configuran prácticas educativas que tienen consecuencias para los y las estudiantes. Por tanto, si la segmentación se demuestra y si diferentes tipos de culturas institucionales se corresponden con los circuitos podremos hablar de un sistema educativo heterogéneo con prácticas educativas sistemáticamente diferentes. A continuación procedemos a presentar un modelo de análisis de la cultura de establecimientos educativos, para aplicar este modelo a un estudio de casos.

En nuestro estudio de caso, realizamos una adaptación del modelo de análisis propuesto por Dimmock (2010) para la comparación de las organizaciones educativas entre distintos sistemas educativos. Si bien este modelo ha sido pensado para la comparación entre establecimientos de diferentes culturas, opinamos que puede ser adoptado para la comparación en el marco de una misma cultura, porque de cuenta de diferencias entre culturas organizacionales y permitiría hablar de subsistemas en una misma unidad administrativa.

4.1. Dimensiones de la “cultura organizacional”

“La mayor parte de la variación de las prácticas podría categorizarse en seis dimensiones aunque requieran una posterior validación” (Dimmock, 2010, p.353). Las dimensiones presentadas por el autor son las siguientes:

1. Orientada a los procesos – Orientada a los resultados

La oposición presentada por el autor se refiere a la clásica oposición entre cultura orientada a los procesos técnicos o burocráticos frente a la orientación hacia los resultados. En general, esta oposición refleja parcialmente la diferencia entre otras tantas formas de regulación. La primera entre sistemas educativos con fuerte control burocrático y normativo, por un lado, y por otro, sistemas educativos en los que



la regulación se ejerce por mecanismos de control y de evaluación de resultados. En nuestro contexto esta oposición no se verifica ya que no existe tradición de prácticas de evaluación o mecanismos de responsabilización (“accountability”). No obstante, sí es posible distinguir prácticas preocupadas por el control burocrático y la respuesta a dicho control e incluso el refugio en la normativa o el uso de la normativa como obstáculo y prácticas orientadas por el efecto pedagógico en los estudiantes, aunque esto último no pueda ser verificado en los resultados de aprendizaje agregados para toda la provincia.

2. Orientada a las personas – orientada a las tareas

Esta categoría se refiere a las tareas de los profesores y demás profesionales en las escuelas y opone las prácticas cuya orientación tienen como referencia el bienestar personal y el cuidado de las personas, frente a las orientaciones hacia la tarea que exigen el máximo del esfuerzo y una preocupación por el rendimiento y la maximización de resultados. Según Dimmock esta segunda orientación descuida el bienestar y el ambiente de trabajo aunque ambas pueden complementarse. En nuestra adaptación esta dimensión no se refiere al clima de trabajo, sino a qué es lo que privilegian los profesores y directivos a la hora de hacer opciones cuando realizan sus propuestas pedagógicas. En nuestro modelo, la orientación a las personas se refiere a si sus decisiones están orientadas por criterios de conveniencia personal o laboral o por criterios de conveniencia profesional para la tarea pedagógica¹⁵. Debemos aclarar por qué presentar como opuestas decisiones de mejora del bienestar laboral y decisiones vinculadas a la tarea. Digamos entonces que esta oposición no siempre depende o es manejable por los directivos y los docentes sino que son opciones “de hierro” frente a las cuales los actores son puestos por determinadas decisiones de política educativa. No obstante en nuestro estudio nos hemos circunscripto a considerar decisiones que, cuando son de legítimo interés profesional, como por ejemplo la renuncia a determinada tarea porque no es conveniente a la carrera profesional, tiene una consecuencia inmediata en la tarea y no está en manos del directivo su mitigación inmediata. Por lo tanto, la explicación del tipo de opción no refiere únicamente en las personas, sino también en las condiciones organizacionales.

3. Parroquial o Profesional

Las culturas con orientación parroquial se inclinan por la aplicación de criterios y de prácticas generadas en la misma institución en la que trabajan y, en nuestro caso, aunque trabajen en más de una institución, parecen tener un criterio local, es decir prácticas definidas en el marco de una situación que no siempre son aplicables a otras instituciones. La cultura profesional supone la existencia entre el personal calificado, de estándares definidos fuera del ámbito local (a nivel nacional o internacional) o estandarizadas por comunidades de práctica, por ejemplo, los profesores de matemática. La oposición se reduce a la existencia de marcos de referencia externos o internos sobre los cuales basarse para tomar decisiones y evaluar o autoevaluar las prácticas. Los marcos de referencia exclusivamente internos o endógenos, poco relacionados con estándares o prácticas validadas por comunidades de prácticas tendrían consecuencias pedagógicas diferentes a las que se referencian en modelos profesionales más amplios

4. Abierta – cerrada

Se refiere al grado en que las escuelas son permeadas por la cultura del entorno, las familias, por ejemplo. No incluimos esta dimensión en nuestro modelo ya que no tenemos cómo medirla en nuestro abordaje.

5. Control y vinculación

Se refiere a cómo se ejerce la autoridad y el control. El modelo de Dimmock se refiere a tres subdimensiones

- a. *Formal – informal*: según el grado de ajuste a procedimientos formales
- b. *Ajustada – suelta*: se refiere al grado de cohesión de valores y prácticas entre sus miembros
- c. *Directa – indirecta*: al modo de ejercicio de liderazgo

En nuestro contexto no seguimos las tres subdimensiones porque en el caso de la primera, el grado de apego del sistema educativo provincial a la dimensión informal es muy alto y los actores se comportan en el marco de una gama de prácticas formales e informales y por lo tanto para “medir” esta subdimensión sería necesario contar con instrumentos elaborados ad hoc de los que no disponemos. En relación con la segunda dimensión, contamos con información asociada al ejercicio de un programa específico en las escuelas y la consideramos en función del grado de división de tareas con las que el director o directora encara este programa. En relación con la tercera subdimensión no contamos información ya que no la hemos medido en el diseño original.

6. Pragmática – normativa

En el modelo de Dimmock se refiere a la manera en que la organización “sirve” a sus clientes. Aplicada a la escuela se refiere a la medida en que los establecimientos educativos pueden adecuarse a las necesidades individuales de sus estudiantes o son forzados a adecuarse a la institución. En nuestro caso, nosotros modificaremos el sentido de “pragmático” y “normativo” realizando dos operaciones. Por un lado referiremos esta dimensión a las decisiones y las prácticas curriculares, es decir a si adaptan o no los contenidos curriculares y a la manera en que estos contenidos son adaptados. La segunda operación es de interpretación sobre adaptaciones que hacen las escuelas “a su clientela” en contextos de pobreza basada en la literatura (Gallart, 2006 y Veleda 2012). En nuestro modelo la adaptación pragmática del currículum no es en rigor adaptación a las “necesidades” de los estudiantes, sino una simplificación de los contenidos y las exigencias bajo una imagen depreciada de los destinos sociales de los estudiantes según su origen social y trayectoria educativa.



4.2. La tipología: establecimientos con prácticas inclusivas integradas y establecimientos con prácticas inclusivas segmentadas

Desde hace varios años se ha venido estudiando del papel de los establecimientos educativos en la promoción de oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Un conjunto de investigaciones partiendo de enfoques diferentes coinciden en la inquietud por identificar aquellos factores que configuran el “factor escuela” (Murillo, 2003, LLECE, 2002). Ha sido muy influyente, por ejemplo, el llamado movimiento de escuelas eficaces el cual, originado en los países con sistemas educativos descentralizados en los que los establecimientos gozan de relativa autonomía, se ha expandido a otros países. Algunos de estos estudios referidos a experiencias en la región (Murillo, 2003) destacan por ejemplo el papel que en las organizaciones educativas desempeñan las metas compartidas, el consenso, el trabajo en equipo, el tipo de liderazgo, la orientación al aprendizaje de los distintos actores institucionales, el clima escolar y de aula, las altas expectativas sobre los logros de los estudiantes, la calidad del currículo, la organización del aula, el seguimiento de los alumnos y evaluación frecuente, el aprendizaje organizativo y el desarrollo profesional de los profesores, la participación e implicación de la comunidad educativa, entre otros factores

En nuestro país y de manera convergente, se ha señalado recientemente la importancia de que la escuela, en tanto organización constituya un marco adecuado para la interacción y que defina con claridad metas y enfoque la tarea hacia ellas, entre otros factores (Ruiz y Feldman, 2012). Uno de los puntos comunes de los diversos estudios es el peso de la cultura organizacional en el sentido de configurar a la acción pedagógica alrededor de un conjunto consistente de pautas formales e informales articuladas a marcos institucionales (horarios, currículos, estándares, sistemas de evaluación, marcos de actuación profesional, etc.)

En nuestro modelo y en forma convergente con los resultados de los estudios sobre los factores escolares, las instituciones cuya cultura institucional se orienta a resultados pedagógicos a la tarea de enseñar, asume los criterios y las prácticas de una cultura profesional, mantiene un esquema de diferenciación y especialización de funciones y se apega a la selección curricular de contenidos como marco común de enseñanza, en lugar de realizar una selección propia, son instituciones que ofrecen mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes y una tendencia a generar aprendizajes integrados a las exigencias de las sociedad.

Por el contrario aquellas instituciones que se orientan a los procesos de manera ritual, privilegian en sus decisiones y en sus prácticas la conveniencia personal o los requerimientos individuales del personal docente, como conveniencias horarias por ejemplo, orientan sus prácticas por criterios especiales contruidos y dependientes de la dinámica organizacional endógena y presenta un bajo nivel de especialización y diferenciación de funciones; reducen las oportunidades de aprendizaje y la calidad de los contenidos y privilegian la socialización. Cuando estas instituciones se concentran en contextos sociales de bajos recursos esta reducción de oportunidades se convierte en segmentación.

Del conjunto de cinco dimensiones que tomaremos organizamos una tipología dicotómica que resume las características de cada uno de los dos conjuntos institucionales el primero al que llamaremos “A” concentra en forma predominante las características que en el modelo hemos denominado “integrador” y la que denominaremos “B” concentra las prácticas del modelo que denominamos “segmentación”.

A continuación presentamos tres tablas que muestran la distribución de los modelos de cultura institucional tipo “A” y tipo “B” según sean de ciclo inferior y ciclo superior y según su ubicación en relación con un índice de vulnerabilidad social (IVS). El IVS es un índice construido con información del censo 2001 que pretende dar cuenta de las condiciones de vida y de vulnerabilidad de la población y de los hogares, por radio censal. Pondera aspectos socioeconómicos y educativos y contempla cinco dimensiones (Véase Anexo II). Cuanto más alto es el índice, mayores condiciones de vulnerabilidad social. Procedemos asignando a cada una de las dimensiones del modelo con una “A” (integrador) o “B”, (segmentador) según surge del análisis de datos de entrevistas a directivos y una selección de docentes y observaciones en las 11 escuelas (Véase Anexo I). Cuando la mayoría de las dimensiones tienen asignada “A” consideraremos a la institución como generadora de oportunidades de aprendizaje y cuando la mayoría de las dimensiones tienen asignadas “B”, las clasificaremos en el modelo de estrechamiento de las oportunidades de aprendizaje, según hemos desarrollado en los párrafos precedentes.

La tabla 1 muestra resultados no del todo concluyentes pero que permiten seguir sosteniendo algunas afirmaciones. De los once establecimientos seis se corresponden con el modelo de oportunidades educativas reducidas y cuatro muestran prácticas educativas integradas. Uno se encuentra en un grado intermedio

La tabla 1 muestra también que los establecimientos de ciclo inferior concentran un mayor número de establecimientos que se orientan al desempeño de prácticas segmentadas, a pesar de que en la muestra hay más establecimientos de ciclo superior.



Tabla 1: Establecimientos de la muestra según tipología de cultura organizacional

| INSTITUCIÓN | CICLO | PROCESOS / RESULTADOS | PERSONAS / TAREAS | PARROQUIAL / PROFESIONAL | DIVISIÓN DE FUNCIONES | PRAGMÁTICA / NORMATIVA | PROMOCIÓN EFECTIVA | IVS |
|-------------|-------|-----------------------|-------------------|--------------------------|-----------------------|------------------------|--------------------|------|
| 1 | I | B | B | B | B | B | 57,53 | 0,23 |
| 2 | I | B | B | B | B | B | 63,37 | 0,41 |
| 3 | I | A | A | A | A | A | 91,33 | 0,17 |
| 4 | I | A | B | B | B | B | 77,27 | 0,28 |
| 5 | I | A | B | A | B | A | 51,06 | 0,23 |
| 6 | S | B | B | B | B | B | 77,67 | 0,33 |
| 7 | S | A | A | A | A | A | 71,18 | 0,17 |
| 8 | S | B | B | B | B | B | 82,72 | 0,2 |
| 9 | S | B | B | B | B | B | 74,47 | 0,46 |
| 10 | S | A | A | A | B | B | 86,76 | 0,17 |
| 11 | S | A | A | A | A | A | 77,67 | 0,12 |

La tabla 2, muestra que los establecimientos de ciclo inferior están ubicados en zonas donde asiste población con la vulnerabilidad más alta o media. Los establecimientos con Ciclo Superior que despliegan prácticas segmentadas también coinciden con altos índices de vulnerabilidad. Por su parte, los establecimientos que se corresponde con el modelo de oportunidades de aprendizaje se concentran en los establecimientos de ciclo superior. Los establecimientos de prácticas integradas en el ciclo inferior corresponden a una vulnerabilidad baja.

Tabla 2: Establecimientos según tipología de cultura organizacional ordenados según índice de vulnerabilidad social (IVS)

| INSTITUCIÓN | CICLO | PROCESOS / RESULTADOS | PERSONAS / TAREAS | PARROQUIAL / PROFESIONAL | DIVISIÓN DE FUNCIONES | PRAGMÁTICA / NORMATIVA | PROMOCIÓN EFECTIVA | IVS |
|-------------|-------|-----------------------|-------------------|--------------------------|-----------------------|------------------------|--------------------|------|
| 11 | S | A | A | A | A | A | 77,67 | 0,12 |
| 3 | I | A | A | A | A | A | 91,33 | 0,17 |
| 7 | S | A | A | A | A | A | 71,18 | 0,17 |
| 10 | S | A | A | A | B | B | 86,76 | 0,17 |
| 8 | S | B | B | B | B | B | 82,72 | 0,2 |
| 1 | I | B | B | B | B | B | 57,53 | 0,23 |
| 5 | I | A | B | A | B | A | 51,06 | 0,23 |
| 4 | I | A | B | B | B | B | 77,27 | 0,28 |
| 6 | S | B | B | B | B | B | 77,67 | 0,33 |
| 2 | I | B | B | B | B | B | 63,37 | 0,41 |
| 9 | S | B | B | B | B | B | 74,47 | 0,46 |

La tabla 3 muestra una vinculación, tampoco del todo concluyente, pero que indica una tendencia a la asociación entre el índice de “Promoción efectiva” (Véase Anexo II) y las características de la cultura organizacional.

Tabla 3: Establecimientos de la muestra según cultura organizacional ordenados por tasa de promoción efectiva

| INSTITUCIÓN | CICLO | PROCESOS / RESULTADOS | PERSONAS / TAREAS | PARROQUIAL / PROFESIONAL | DIVISIÓN DE FUNCIONES | PRAGMÁTICA / NORMATIVA | PROMOCIÓN EFECTIVA | IVS |
|-------------|-------|-----------------------|-------------------|--------------------------|-----------------------|------------------------|--------------------|------|
| 5 | I | A | B | A | B | A | 51,06 | 0,23 |
| 1 | I | B | B | B | B | B | 57,53 | 0,23 |
| 2 | I | B | B | B | B | B | 63,37 | 0,41 |
| 7 | S | A | A | A | A | A | 71,18 | 0,17 |
| 9 | S | B | B | B | B | B | 74,47 | 0,46 |
| 4 | I | A | B | B | B | B | 77,27 | 0,28 |
| 11 | S | A | A | A | A | A | 77,67 | 0,12 |
| 6 | S | B | B | B | B | B | 77,67 | 0,33 |
| 8 | S | B | B | B | B | B | 82,72 | 0,2 |
| 10 | S | A | A | A | B | B | 86,76 | 0,17 |
| 3 | I | A | A | A | A | A | 91,33 | 0,17 |



Por tanto, podemos afirmar que las escuelas que atienden a población pobre despliegan prácticas educativas que tienden a la segmentación. La pregunta es cómo llegan esas características a concentrarse en esas instituciones. Nuestra explicación es que coinciden una serie de factores que se explican, a su vez, por la historia reciente de la resistemización del sistema educativo provincial, que creó establecimientos de ciclo inferior en zonas de mayor pobreza y en establecimientos primarios, que orientaron profesionales de la educación con una cultura profesional menos orientada a los resultados educativos y más preocupados por las prácticas de socialización. Estos procesos a su vez fueron reforzados por las prácticas de selección, concentración y derivación de estudiantes. La existencia de estas culturas organizacionales explica, asimismo la manera de asimilar las políticas educativas, que parecieran tender a privilegiar la inclusión reforzando al mismo tiempo las tendencias existentes a la segmentación.

5. Conclusiones y aperturas

Hemos argumentado sobre la fertilidad del empleo de la categoría de “resistemización” para analizar los cambios de los sistemas educativos en las últimas décadas en una provincia argentina, con el propósito de situarla como categoría útil para el estudio de las políticas educativas. Esta categoría, como la de “sistematización”, nos provee un marco que permite visualizar los sistemas educativos “en movimiento” como resultado combinado de las políticas públicas y de las adhesiones / resistencias / presiones del sistema social para la adquisición de nuevas posiciones educativas o para conservar las posiciones adquiridas en su demanda por educación. Con los mismos propósitos tomamos el argumento de la segmentación como un proceso endógeno a la dinámica de expansión de los sistemas educativos (Acosta 2011) y tratamos de describir, a partir de investigaciones cualitativas previas, algunos aspectos de la diferenciación institucional argumentando que en diferentes tipos institucionales se configuran culturas organizacionales también diferentes.

Un esquema de este tipo para abordar las políticas educativas llama la atención sobre el uso que hacemos de la noción de “sistema educativo”. Aún reconociendo la naturaleza fragmentada de los sistemas educativos actuales (Tiramonti 2004 y 2009) el problema no es, desde nuestro punto de vista, el su disolución, sino el de las categorías con las que componemos la visión sistémica o de conjunto. Parece existir un “comportamiento” sistémico, desde el momento que las escuelas responden a las modificaciones mandatorias de las políticas y al mismo tiempo lo hacen con lógicas relativamente autónomas y en articulación con el sistema social. Esta dinámica sugiere la importancia de mirar el sistema “por abajo”, considerando al mismo tiempo la existencia de un desplazamiento también “hacia abajo” de la acción política: es decir de los efectos de una agenda de políticas públicas orientadas desde arriba a la existencia de operaciones locales que conservando una lógica relativamente autónoma pueden leerse como movimientos estratégicos al ser puestos en relación con los movimientos de otras unidades educativas, de docentes, de cambios en los sistemas administrativos y de autoridad, etc.

Asimismo, este trabajo propone la ampliación de los estudios sobre la segmentación que originalmente estuvieron enfocados en el estudio del ensamblaje de las ofertas académicas y de los planes de estudio con los grupos sociales, al estudio del ensamblaje -“por abajo”- de modelos institucionales, perfiles profesionales, ofertas curriculares y grupos sociales; al papel de las burocracias públicas como mediadoras entre el sistema educativo y el sistema social y al estudio de los mecanismos informales de funcionamiento de los sistemas educativos.

Hemos propuesto una tipología de instituciones educativas seguramente discutible en varios de sus aspectos y, eventualmente, reemplazable por otra que resulte del recorte de otras dimensiones del funcionamiento organizacional; nuestro interés, no obstante, ha sido el de mostrar mediante un ejercicio de modelización, la utilidad de fijar la atención sobre el “factor escuela” en la dinámica institucional y en los resultados de aprendizaje y al mismo tiempo, argumentar que establecimientos educativos de comportamiento similar no se ordenan aleatoriamente en el universo total de los establecimientos sino que existen patrones que el enfoque de la resistemización permite enmarcar. En lo que respecta a la provincia de Buenos Aires y muy probablemente a un grupo muy importante de provincias de la República Argentina, este proceso todavía sigue abierto, al menos para la escuela secundaria. Un sistema educativo “en movimiento” que los diseños y los estudios de política educativa deberían tener en cuenta.

¹ Cuando las diversas formas escolares o las instituciones educativas están interconectadas y las partes del sistema están interrelacionadas, así como sus funciones definidas, se puede recurrir al concepto de sistema (Muller, p. 39 en Muller, Ringer, Simon, 1992)

² Consiste en la subdivisión de los sistemas educativos en escuelas o programas paralelos que difieren tanto en los planes de estudio como en los orígenes sociales de los estudiantes (Muller, *ibidem*)

³ Expreso mi reconocimiento a Felicitas Acosta porque a ella debo, a partir de conversaciones y lecturas de algunos de sus trabajos sobre educación secundaria, mi renovado interés por la categorías de “sistematización” para el estudio de las Políticas Educativas. Le agradezco también su estímulo para concluir este artículo, por cuyas imprecisiones, naturalmente, no tiene ninguna responsabilidad.

⁴ Aunque a comienzos del siglo XX la provincia de Buenos Aires contaba con escuelas primarias de 4 años en zonas no urbanas y con escuelas de 6 años, en centros urbanos (Pinkasz, 1992)



⁵ La regulación se concentraba básicamente en control de la emisión de títulos

⁶ Ley de transferencia de servicios educativos N° 24.049 y Ley Federal de Educación, 25.195

⁷ Y también hacia “abajo” ya que estableció la obligatoriedad de un año de preescolar (sala de 5 años de edad) en consonancia con la nuevas normativas nacionales, aunque esta medida está fuera de nuestro tema de estudio.

⁸ En 1999 el 40% de los establecimientos primarios estaban en zonas rurales, aunque estos concentraban el 20% de la matrícula (Gorostiaga et al, 2004)

⁹ Se trata de históricos y por lo general prestigiosos establecimientos de formación de maestros y profesores que ofrecían todos los niveles de educación desde el primario hasta el terciario.

¹⁰ Con “virtual” nos referimos a que si bien en estas instituciones se modificó la estructura de autoridad y se alteró parcialmente las dotaciones de profesores, las escuelas se arreglaron para introducir modificaciones “cosméticas”.

¹¹ Estos cambios están sincronizados con los cambios en el resto del país impulsados por políticas nacionales. En 2005 el Congreso Nacional sancionó una Ley de Educación Técnico - Profesional que estableció las bases para devolver la unidad a esa modalidad que había sido disuelta al ser incorporada al nivel Polimodal por la ley de 1993 y en 2006 sancionó una Ley Nacional de Educación que estableció, entre otros factores, la escolarización obligatoria del ciclo superior para todo el país. Las modificaciones que hemos descripto en la provincia de Buenos Aires están enmarcadas en dichos cambios que revisaron aspectos fundamentales de las políticas de reforma educativa de los años noventa.

¹² En una de las entrevistas realizadas, la directora de una prestigiosa escuela del centro de una populosa localidad del Conurbano relató el uso de recursos especiales para la realización de actividades con escuelas de la zona que finalizan en una exposición pública barrial. Las funciones de actividades como las relatadas son múltiples, una de las cuales es mostrar a la comunidad la bondades de la escuela

¹³ El ciclo superior de la escuela secundaria se diferencia horizontalmente en “orientaciones” que son las siguientes: Ciencias Naturales, Ciencia Sociales, Economía y Administración, Comunicación, Artes (Visuales, Danza, Literatura, Música, Teatro); Educación Física; Lenguas Extranjeras.

¹⁴ En un entrevista un director de una escuela del Conurbano en una zona periférica de la misma localidad que la anterior (véase nota 7) señalaba que la elección de la orientación “Comunicación” en lugar de “Economía y Administración”, favoreció el incremento del número de estudiantes en el ciclo inferior porque la modalidad incorporada es “más fácil” para los estudiantes que la que existía hasta entonces.

¹⁵ Uno de los primeros estudios sobre segmentación educativa en la Argentina, aunque referido al nivel primario (Braslavsky, 1984), reparaba en lo que denominaba el “modelo organizacional” entre cuyas dimensiones analizaba los criterios que se empleaban en las escuelas para realizar asignaciones de maestras a tareas en las que se consideraba importante la mayor idoneidad profesional. El modelo distinguía entre criterios “profesionales” o criterios de conveniencia laboral ya fuera horaria y funcional para los maestros y directivos. La lectura de esta dimensión del modelo de Dimmock se basa en este antecedente.



Referencias bibliográficas

- Acosta, Felicitas (2011). "Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina". *Revista Histedbr On-line*, Campinas, 42, 3-13.
- Braslavsky, Cecilia (1980). "La educación argentina 1955-1980". *Colección: El País de los Argentinos, 191. Primera Historia Integral*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Braslavsky, Cecilia (1984). *Un Estudio acerca del pasaje del nivel primario al nivel medio*. Buenos Aires, mimeo, FLACSO
- Braslavsky, Cecilia. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires. GEL.
- Feijoó, María del C. y Corbetta, Silvina (2004). *Escuela y pobreza: desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires, IPE, UNESCO.
- Dimmock, Clive (2010). "La comparación entre instituciones educativas". En Bray Mark, Bob Adamson y Mark Manson; (2010) *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Buenos Aires, Granica
- Freytes Frey, Ada Cora (2007). *Implementando el tercer ciclo de la Educación General Básica: Tensiones en la provincia de Buenos Aires*. Cuadernos del IPE. Buenos Aires, IPE – UNESCO
- Gallart, María Antonia., (2006). *La construcción social de la escuela media*. Buenos Aires, Editorial Stella y Ediciones La Crujía
- Gorostiaga, Jorge, Acedo, Clementina y Senen González, Silvia (2004). "¿Equidad y calidad en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica? El caso de la provincia de Buenos Aires". *Revista electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2-1. Madrid
- LLECE, (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*, Santiago de Chile, UNESCO / Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- del estado del arte. Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Müller, Detlef, Ringer, Fritz y Simon Brian (1992). *El desarrollo del sistema educativo moderno*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
- Murillo Torrecilla, Javier, (2003). "El movimiento de investigación de Eficacia Escolar". Murillo Torrecilla, Javier (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Revisión internacional. Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Pinkasz, Daniel, (1992). "Escuelas y Desiertos. Hacia una historia de la escolarización de la provincia de Buenos Aires". En Adriana Puigros (comp.) *Historia de la Educación. En las provincias y Territorios Nacionales, 1884 -1945*. Buenos Aires, Galerna.
- Pinkasz, Daniel (2010). *Universalización de la Educación Secundaria (Proyecto de investigación)*. Buenos Aires, FLACSO, Inédito.
- Ruiz, C y Feldman, D, 2011 (Dir.) "Parámetros, regulaciones, mecanismos y estrategias para la mejora del trabajo escolar: entre la tarea institucional y la integración del sistema". *Informe de Investigación*, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA PROVINCIAL (UNUPE)
- Steedman, H. (1982). "Las endowed grammar schools como instituciones determinantes". En Müller, Detlef, Ringer, Fritz. y Simon, Brian (comp.). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. (Pp. 161- 194). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad.
- Tedesco, Juan Carlos. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1945*. Buenos Aires, Siglo XXI, 4a. ed.
- Tiramonti, Guillermina (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires, Manantial
- Tiramonti, Guillermina, (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comp) *La escuela media en debate*. Buenos Aires, Manantial / FLACSO.
- UNESCO (1998). *Estudio de seguimiento y evaluación de la Transformación Educativa en la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires. OREALC / UNESCO- Argentina
- Veleda, Cecilia (2012). *La segregación educativa*. Buenos Aires, Editorial Stella y Ediciones La Crujía.
- van Zanten, Agnès (2008). "¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social". En Tenti Fanfani (comp.) (2008) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires. UNESCO / IPE / Siglo XXI
- Wiñar, David L. (1970). "Poder político y educación, el peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional", Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella, Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación
- Wiñar, David L. (1974) "Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino, 1900-1970". *Revista del Centro de Estudios Educativos*, S/L, 4-4.



Descripción del trabajo de campo realizado hasta el momento

(mayo 2012 – noviembre 2012)

Alcance

- Distrito (“A”)
- Distrito (“B”)
- Once escuelas (cinco escuelas Distrito “A” y seis Distrito “B”)

Selección de las escuelas

| | | ÍNDICE DE VULNERABILIDAD ZONA ESCUELA | | | |
|-----------------------|--------------|---------------------------------------|-------|------|----------|
| RANGO MATRÍCULA | TIPO ESCUELA | BAJO | MEDIO | ALTO | MUY ALTO |
| 2 51 A 100 | ESB | | A | | |
| | EEM | | | | |
| 3 101 A 200 | ESB | | A B | | |
| | EEM | | | | |
| 4 201 A 300 | ESB | | | | B |
| | EEM | | | B | |
| 5 301 A 400 | ESB | | | | |
| | EEM | A | A | | B |
| 6 401 A 500 | ESB | B | | | |
| | EEM | A | | | |
| 7 501 A 600 | ESB | | | | |
| | EEM | | | | |
| 8 601 Y MÁS | ESB | | | | |
| | EEM | B | | | |

Entrevistas en escuelas (N: 57)

| DISTRITO | A | B |
|---|-----------|-----------|
| Directores | 5 | 6 |
| Jefes de Departamento | 3 | 2 |
| Docentes (profesores de materias y preceptores) | 18 | 20 |
| Equipos de orientación | 1 | 2 |
| TOTAL | 27 | 30 |



ANEXO II

Índice de Vulnerabilidad Social: es un índice construido con información del censo 2001 que pretende dar cuenta de las condiciones de vida y de vulnerabilidad de la población y de los hogares. Pondera aspectos socioeconómicos y educativos y contempla cinco dimensiones:

- Hacinamiento moderado y crítico de los hogares
- Condiciones deficitarias en la calidad de los materiales de la vivienda
- Relación de dependencia de los miembros del hogar según miembros ocupados, jubilados ó sin ocupación ni jubilación
- Hogares con sistema de salud pública como única cobertura
- Bajo clima educativo (menos de 11 años de escolaridad formal)

Cada una de las dimensiones tiene a su vez una situación definida como moderada ó crítica y, según esta condición una ponderación diferente de manera que a cada hogar se le asigna un peso diferencial según su situación con respecto a estas dimensiones. A más bajo el valor del índice, menores condiciones de vulnerabilidad tienen los hogares pertenecientes a un determinado partido; a mayor valor, mayores condiciones de vulnerabilidad, es decir, peores condiciones de vida.

Tasa de Promoción Efectiva: es el porcentaje de alumnos matriculados en un año de estudio de un nivel de enseñanza particular, que se matriculan como alumnos nuevos en el año de estudio inmediato superior de ese nivel en el año lectivo siguiente

Antecedentes académicos y profesionales

Licenciado en Educación y Magíster en Ciencias Sociales con mención en educación egresado de la FLACSO. Se desempeña como investigador del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, profesor de la Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Educación en la misma institución y es consultor independiente. Sus áreas de interés son el estudio de las Políticas Educativas, los Estudios del Currículum y la Historia de la Educación. Actualmente investiga la implementación de las políticas de universalización de la educación secundaria en la Argentina. Ha sido profesor e investigador de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en diversas universidades nacionales se desempeñó en la función pública en las áreas de currículum y de educación secundaria.

Daniel Pinkasz: dpinkasz@gmail.com

