ESCUELA FRACASO Y POBREZA:

CÓMO SALIR DEL CÍRCULO VICIOSO

INÉS AGUERRONDO

==========:

ÍNDICE

Presentación: El problema

INTRODUCCIÓN

LA SITUACIÓN ACTUAL DE LOS POBRES

I. En Argentina todos los pobres van a la escuela

A ¿Qué educación alcanzan los pobres? (Niveles educativos de la población adulta)
B ¿Hasta qué edad se va a la escuela? (Tasas de escolarización

PRIMERA PARTE: LA EXPANSIÓN DIFERENCIADORA LOS POBRES RECIBEN MENOS EDUCACIÓN

CAPÍTULO I

LA CUOTA DE EDUCACIÓN QUE RECIBEN LOS POBRES

I. Cómo afectó la expansión educativa a los pobres

A. Población que no aprobó ningún grado
B. Población que abandona en el primer ciclo de la escuela primaria
C. Población que terminó la escuela primaria
D. Población que completa estudios más allá de la escuela primaria

II. ¿Proceso de democratización?

CAPÍTULO II

LAS NUEVAS/VIEJAS EXPRESIONES DE LA DIFERENCIACIÓN

I . Marginación y diferenciación

II. El ingreso al sistema educativo (o la marginación por exclusión)

A. El ingreso a la escuela primaria
B. La nueva puerta de ingreso a la educación: El jardín de infante

III. ¿Abandono o exclusión temprana? Primaria frente a media

A. No concurrencia y abandono en la escuela primaria

IV. El costo de quedarse en la escuela: La repetición

A. La repetición en la escuela primaria
B. El nuevo valor de la repetición: ¿Mecanismo de retención?
C. ¿La repetición causa el abandono?
D. La repetición: Fenómeno contradictorio

CAPÍTULO III

LOS MECANISMOS INTERNOS DE LA DIFERENCIACIÓN (O CÓMO SE ARREGLA EL SISTEMA EDUCATIVO PARA SEGUIR DIFERENCIANDO)

I. El jardín de infantes no iguala: Retrasa el ingreso a la escuela primaria

A. ¿Quién decide cuándo entrar a la primaria?
B. Los pobres, discriminados

II El fracaso escolar no se enfrenta desde lo pedagógico: La culpa la tiene la familia o el chico

A. ¿Quién tiene la "culpa" del fracaso?
B. La "culpa" del fracaso como externa a la escuela: Diferentes "tipos" de establecimientos
C. El papel del tiempo (la “ración educativa") y las oportunidades de aprendizaje

III. La escuela refuerza la pobreza: El círculo perverso

A. Diferencias en la oferta educativa
B. Accionar contradictorio del sistema escolar: Refuerza las diferencias

SEGUNDA PARTE: LA EXPANSIÓN DEMOCRATIZADORA: LOS POBRES SACAN PROVECHO DE ESTA ESCUELA

CAPITULO IV

DEMOCRATIZACIÓN ENDÓGENA: APRENDIZAJE DE LA LECTURA

I. La calidad de los logros educativos (cómo leen las madres)

A. Cuanto más pobre, se lee peor
B. Edad y desempeño en lectura
C. ¿Qué deja la escuela primaria?

CAPITULO V

DEMOCRATIZACIÓN EXÓGENA ACCESO A OTROS BIENES

I. Los cambios en las conductas sociales

A. Educación y sistema económico: Acceso a crédito y cobertura de salud
B. Educación y salud: Anticoncepción, embarazo y cuidado del niño

II. El saldo positivo de terminar la primaria

TERCERA PARTE: LOS POBRES ¿CÓMPLICE DE SU POBREZA?

CAPITULO VI

APORTE DE LOS POBRES AL CIRCULO VICIOSO

I. Las representaciones sociales sobre la educación

A. La escuela y su utilidad para la vida
B. Valor general de la escuela

II. Las representaciones sociales sobre la responsabilidad de la escuela frente al fracaso escolar .

A. La responsabilidad de los agentes externos a la escuela
B. La responsabilidad de la escuela

CONCLUSIONES

ESCUELA, FRACASO Y POBREZA

Bibliografía

Índice de cuadros

Anexo de cuadros

Aspectos metodológicos

PRESENTACIÓN

EL PROBLEMA

Tanto los censos generales de población realizados a partir de los años 60, como diferentes investigaciones empíricas que se han ocupado del tema, permiten afirmar que hoy en día concurren a la escuela muchos más niños que hace treinta o cuarenta años. Lo interesante no es sólo que haya más chicos que van a la escuela, ya que esto podría ser una consecuencia directa del crecimiento de la población, sino que muchos más sectores sociales se incorporan a ella.

En la actualidad, al menos en la Argentina, ir a la escuela no es más una característica de los chicos de clase media. Los datos que se han recogido en diferentes estudios y en este mismo coinciden en señalar que entre los 5 y los 12 años la casi totalidad de la población infantil se encuentra incorporada al sistema de enseñanza.

Sin embargo, a pesar del impresionante aumento de la escolaridad de los sectores más postergados en las últimas décadas, la situación de los pobres no ha variado demasiado. Los pobres no han dejado de serlo pese a poseer, en general, calificaciones educativas más altas que las que tenían en épocas anteriores. ¿Qué es la pobreza? Sabemos que es un síndrome que incluye una serie de características. Entre todas ellas, hay dos que se destacan: el empleo, porque determina el nivel de ingresos que a su vez da acceso a bienes materiales; y la educación que da acceso a bienes culturales y que, en gran medida, determina el tipo de empleo que se consigue.

Cuando se habla de pobreza ligada a educación la pregunta central que está detrás de todas las discusiones es ¿Qué papel desempeña la educación frente a la pobreza?

Los estudios empíricos muestran que la importancia de la educación es definitiva, en el sentido de que la mayoría de las características de una población varía cuando varía la educación. Es decir, sabemos que la educación se relaciona con la pobreza de manera directa.

Lo que no sabemos de manera clara todavía es qué carácter tiene esa relación. ¿Es la causa? Es decir, ¿los pobres son pobres porque tienen poca educación? O si no: ¿es un efecto? ¿Porque son pobres tienen menos educación? El problema de la pobreza es demasiado complejo como para entenderlo a partir de lecturas simplificadas; y la relación entre cualquiera de las variables que componen su síndrome y el fenómeno total es de difícil discriminación.

Como pasa en muchos de los fenómenos sociales, parecería que la relación no fuera estrictamente lineal. En cierto momento uno causa al otro, y en otro, pasa a ser su efecto.

En la infancia, la pobreza es la causa de recibir menos peor educación. Un niño pobre tiene menos probabilidades de tener acceso a una buena cantidad y calidad de educación que un niño de sectores medios o altos. Es decir, parecería que en el inicio del proceso de socialización los pobres reciben menos educación por serlo. Es decir, el sistema educativo está estructurado de manera tal que da menos educación a los más pobres. Tanto menos cantidad como menos calidad de educación.

En la vida adulta, la relación se repite. La escasa educación es la causa de continuar en la pobreza. Un adulto poco educado, tiene menos posibilidades de acceso a los diferentes circuitos de distribución de bienes de la sociedad, que uno educado. Estos bienes son inmateriales (culturales, recreativos, actitudinales), pero también materiales (tipo de empleo, acceso a servicios de salud, etc.).

Por lo tanto, se constituye un círculo vicioso entre estos dos fenómenos, ya que por un lado la pobreza genera menos educación, y por el otro, tener menos educación impide salir de la pobreza.

Cómo romper este círculo es la pregunta del millón, aún no del todo contestada. Para acercar posibilidades a futuros participantes, se encaró este estudio que trata de indagar sobre las cuestiones que se consideran centrales en este problema. Este trabajo intenta describir empíricamente y poner números a fenómenos enunciados teóricamente desde hace tiempo y descritos parcialmente tanto en la Región como en nuestro país. Para ello se han elegido tres temáticas principales. En la Parte I se trata de mostrar qué magnitud y características tuvo la conocida expansión del sistema educativo, producida a partir del fin de la segunda guerra mundial. En ella se puede apreciar que, si bien hoy todos los pobres van a la escuela y tres cuartas partes de ellos terminan la primaria, no por esto se han levantado las barreras de la marginación.

Más bien hoy, cada mecanismo tradicional de marginación ha encontrado su sustituto; pero, además de ello, el sistema educativo ha montado estrategias especiales para seguir diferenciando: la expansión del jardín de infantes en lugar de democratizar, retiene; se culpa del fracaso escolar a las condiciones socioeconómicas de las familias o a los "problemas de aprendizaje" del chico; pero no se dan soluciones desde lo pedagógico; y se dan más facilidades a los que tienen más, en un círculo perverso que refuerza la pobreza en lugar de atenuarla. En la Parte II se trata de demostrar que, a pesar de la pérdida de calidad y de las características que se han señalado, esta escuela sirve a los más pobres. Ir o no ir a la escuela establece una primera diferencia básica: el acceso a la lecto-escritura. Esto, en una sociedad letrada, es importante en la medida en que habilita para el acceso a una serie de informaciones y de facilidades que de otra manera son inaccesibles.

Por otro lado, terminar la escuela primaria, si bien implica vencer una serie de dificultades muy instaladas, también tiene resultados concretos. Los pobres que lo han logrado tienen mayores probabilidades que los que no lo han hecho de acceder a otros bienes económicos y culturales que la sociedad ofrece. En la Parte III, finalmente, se mira el problema no desde el sistema educativo, sino desde los protagonistas que nos interesan: los pobres. ¿Qué opinan los pobres sobre la escuela? ¿Con qué derechos se sienten frente a ella? ¿Cómo explican el fracaso masivo de sus chicos?

Estas cuestiones son importantes dado que los necesarios cambios no serán posibles si no se apoyan en transformaciones de las representaciones sociales sobre estos fenómenos. En la medida en que el discurso hegemónico vigente en nuestra sociedad se responsabilice de los resultados de la educación al sistema educativo y siga considerando que la "culpa" de no aprender está en los chicos, es poco probable que se generen demandas que den lugar a algún cambio.

En resumen, tratamos de mostrar que la escuela hoy llega a todo el mundo en la Argentina y que, aun cuando indiscutiblemente ha perdido calidad, ESTA escuela ha servido y sirve para los sectores más postergados.

Esto no quiere decir que no pensemos en la urgencia de cambios bien profundos, que son necesarios no sólo en relación con los pobres, sino también con los requerimientos de la sociedad. Sin embargo, creemos que esto no será posible si no se presentan alternativas que, además de encarar los aspectos técnicos del problema se ocupen de trabajar con las representaciones sobre la escuela y la educación vigentes en la sociedad.

La información que se analiza surge de la Encuesta sobre Condiciones de Vida que se llevó a cabo como parte de la Investigación sobre la Pobreza en Argentina (IPA), en el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC). Este relevamiento fue procesado en dos oportunidades. La primera de ellas para la elaboración del informe Investigación sobre la pobreza en la Argentina (IPA) -Área Educación,

en el cual se trabajaron todos los aspectos salvo el referido en el Capítulo Y La muestra incluyó datos del Gran Buenos Aires, Posadas, Santiago del Estero, Neuquén y General Roca.

El segundo procesamiento se realizó en el marco del trabajo del Centro Interdisciplinario de Políticas Públicas de Argentina (CIPPA), oportunidad en la cual se reprocesó la información sólo para los 19 partidos del Gran Buenos Aires. En este segundo trabajo se realizaron los cruzamientos que permitieron elaborar el Capítulo V Un detalle mayor de los aspectos técnicos del estudio se presenta en el anexo metodológico.

Inés Aguerrondo

Buenos Aires, Julio, 1992

ESCUELA FRACASO Y POBREZA:

CÓMO SALIR DEL CÍRCULO VICIOSO

INTRODUCCIÓN

LA SITUACIÓN ACTUAL DE LOS POBRES

1. En Argentina todos los pobres van a la escuela

La Argentina ha sido tradicionalmente un país en el cual la mayoría de la población tiene acceso a la escuela, ubicándose por esto entre los de mejor situación en el Continente. Los censos nacionales de las últimas décadas certifican este hecho a tal punto que, en el último censo para el cual se dispone de información de este tipo (1980) las tasas de escolarización se encuentran por encima del 80% y el analfabetismo se declara en un 6.7% de la población.

Para describir cuál es la situación de los pobres hoy, analizaremos dos situaciones: por un lado qué ocurre con la población adulta (y dentro de ella con los pobres), es decir, qué grado de educación ha logrado la gente que hoy tiene más de 15 años. Esto dará una visión radiográfica, si se quiere estática, del nivel educativo de la población adulta.

Por otro lado, analizaremos el grupo de población de 0-24 años en su relación con la escuela: cuántos de ellos asisten a instituciones educativas en estas edades y cuántos han dejado de concurrir. El análisis de este tema por grupos de pobreza agregará una visión algo más dinámica sobre el comportamiento de la población frente a la educación.

A. ¿Qué educación alcanzan los pobres? (Niveles educativos de la población adulta)

La estructura de escolaridad de la población adulta urbana estudiada muestra que, al igual que en el resto de Latinoamérica, en nuestro país se ha producido una fuerte expansión de la educación.

En el conjunto de la población adulta (de 15 y más años) es muy escasa la gente que no ha tenido oportunidades educativas: solamente entre el 2.5% y el 5.0% no ha aprobado ningún grado, ya sea porque no fue a la escuela o porque, habiendo ido, no terminó el primer grado. Este grupo cuantifica la marginación total, es decir, el grupo de población que no entra a la escuela que, como se ve, es bastante exiguo.

Entre un 16.7% y un 25.7% adicional no aprobó la escuela primaria por haberse retirado de ella. Esto lleva a porcentajes que rondan entre el 0% y el 30% del total de la población para el grupo que no ha cumplido con la obligatoriedad escolar.

El resto de la población adulta (entre 68.9% y 80.5% según las ciudades, aprobó la escuela primaria, pero de ellos entre la mitad y un cuarto, no han intentado estudios posteriores.

Los que sí lo intentaron, lograron diversos resultados. En general, alrededor de la mitad de ellos logró superar el nivel medio. Interesa señalar también que este trayecto es similar en los dos sexos.

Los pobres

Sí aparecen diferencias importantes entre los niveles de pobreza, lo que señala que, independientemente de cuáles sean los logros de aprendizaje que se corresponden con la cuota de escolaridad, la cuota temporal de educación que se ofrece a los diferentes grupos sociales es bien diferente, y esa diferencia se expresa linealmente, ya que a mayor pobreza corresponde una menor cuota educativa .

No obstante, en todas las ciudades estudiadas, el grupo de pobres estructurales que no ingresa a la escuela está por debajo del 10%. Las diferencias aparecen más adelante, y tienen que ver con la cantidad de grados que cursan y la edad en que dejan de ir a la escuela, para lo cual es necesario describir las tasas de escolarización de los jóvenes pobres y no pobres.

B. ¿Hasta qué edad se va a la escuela? (Tasas de escolarización 0-24 años)

Las tasas de escolarización encontradas son también altas. Aun cuando pueden existir algunas diferencias entre los distintos sectores sociales, se comprueba que la escolarización masiva de todos los niños comienza a los 5 años, y no a los 6 como lo establece la normativa vigente (Ley 1420).

En las cinco ciudades estudiadas, tanto para varones como para mujeres, a los 5 años más del 75% de los niños concurre ya a la escuela. El hecho de que no se registren diferencias entre los sexos afirma una vez más la particularidad de la Argentina en relación con otros países, en muchos de los cuales la escuela y la educación es vista como una necesidad más para los niños que para las niñas. El mismo cuadro muestra también que prácticamente hasta los 13 años la concurrencia a la escuela es masiva, ya que hasta esta edad la gran mayoría de los porcentajes es mayor del 95%, y en ningún caso están por debajo del 85%. En este tramo de edad tampoco aparece ninguna diferencia notable entre los sexos. Las tasas decaen del 90% a aproximadamente el 70% entre los 14 y los 16 años, también de manera pareja para ambos sexos. En cambio entre los 17 y los 18 años, en que la escolaridad baja del 65% al 50%, son los varones los que abandonan la escuela. En cuatro de las cinco ciudades estudiadas este descenso diferencial se hace bastante evidente a los 18 años, reflejando quizás una relación de este fenómeno con el cumplimiento del servicio militar obligatorio.

Las diferencias que aparecen, si se analiza la escolarización de la población por nivel socioeconómico, indican que la concurrencia a la escuela es un fenómeno masivo en cualquiera de los grupos .

Aún cuando los pobres estructurales arrojan tasas de escolarización algo menores que el resto de los grupos, de todas formas, a partir de los 5 años, la gran mayoría de estos niños concurre a la escuela. En este grupo, al igual que en los demás, las tasas más altas están entre los 9 y los 13 años (donde se cubre entre el 90% y el 100%), registrándose también alta concurrencia a las edades de 14 y 15 años.

Puede concluirse por ello que, en los grandes números, prácticamente toda la población infantil tiene alguna experiencia de incorporación a la educación, gracias al proceso de expansión educativa que ha sido posible en razón de la incorporación a la escuela primaria de los sectores sociales antes excluidos que han ingresado masivamente.

PRIMERA PARTE

LA EXPANSIÓN DIFERENCIADORA:

LOS POBRES RECIBEN MENOS EDUCACIÓN

CAPÍTULO I

LA CUOTA DE EDUCACIÓN QUE RECIBEN LOS POBRES

Todos los sistemas educativos de América Latina se expandieron a partir de la Segunda Guerra Mundial. Este es un proceso conocido del cual hay múltiples evidencias.

Argentina no ha sido la excepción. También ha conocido una importante expansión educativa que se registra a través de los censos de población, y a través de las series de estadísticas educativas que han aparecido de manera casi constante.

Ahora bien, la oferta educativa no se expandió de cualquier manera, y sobre todo no se expandió democráticamente. Precisamente, el tema es que el modo propio con que se expandió es diferenciando. Es decir que se trata de una expansión diferenciadora. El proceso de "educación para todos" terminó siendo de “diferente educación para todos".

En esta parte del trabajo se ofrecerá información que confirmará y cuantificará dos hechos conocidos: la expansión y la diferenciación de la educación.

1. Cómo afectó la expansión educativa a los pobres

En términos generales, la expansión del sistema educativo se evidenció en dos situaciones. En primer lugar, se absorbieron grupos poblacionales hasta ese momento no incorporados al aparato de la educación, con lo que mejoraron sensiblemente las tasas globales de escolarización.

Por otro lado, se retuvo más tiempo a los sectores ya incorporados, por la importancia "credencialista" que adquirió la escuela. El valor de la escuela como determinante de la futura ocupación, fue uno de los fundamentos de esta explosión de la demanda de entrar en la educación de parte de algunos grupos, de más educación de parte de otros que ya participaban en el sistema escolar.

Sin embargo, a raíz de que originariamente el acceso y la permanencia en el sistema escolar no eran los mismos en todos los sectores de la sociedad, esta expansión tampoco tuvo los mismos efectos para todos.

Junto con el fenómeno de expansión, se registró al mismo tiempo otro de diferenciación. Para poder analizarlo se comparan a continuación los niveles de educación logrados por los diferentes grupos de edad pertenecientes a los distintos sectores socioeconómicos

A. Población que no aprobó ningún grado

Ya se vio con anterioridad, que en el adjunto de la población este grupo es muy pequeño, dado que sólo representa entre un 2.5% y un 5% del total.

Sin embargo, aunque su importancia numérica no sea mucha, su importancia conceptual sí lo es, dado que es el que tiene la mayor probabilidad de aparecer como analfabeto, es decir, sujeto al proceso de "marginación total, del sistema educativo.

El análisis de la población de diferentes edades que no aprobó ningún grado evidencia que el crecimiento del sistema educativo se ha realizado básicamente gracias a que ha incluido a los sectores más pobres: hace 30 o 40 años entraban a la escuela entre uno de cada cinco y uno de cada dos pobres estructurales. Hoy, sólo se queda afuera el 5% de ellos .

Las cifras muestran que en este primer aspecto las diferencias entre los pobres y los no pobres se han acortado sensiblemente. Este proceso, si bien aparece de manera sostenida en todas las décadas, se acelera en los dos últimos grupos etáreos donde las diferencias entre los pobres estructurales y los no pobres se achican sensiblemente.

Por otro lado, se observa que en la actualidad la expansión del sistema escolar en los medios urbanos ha llegado a su límite, ya que en la edad más joven (20/29 años) los porcentajes de marginación total de la escuela son prácticamente despreciables en todas las ciudades.

Hoy puede decirse que en la Argentina, al menos en los medios urbanos, todo el mundo ingresa a la escuela.

B . Población que abandona en el primer ciclo de la escuela primaria

En este grupo se expresan de manera más definida los efectos de la marginación por exclusión temprana, ya que los tres grados iniciales (primer ciclo) constituyen una unidad que permite que se inicie y consolide el proceso de alfabetización.

Quienes no logran terminar este primer ciclo tienen muy pocas probabilidades de ser alfabetizados. Lo más probable es que sea un grupo que pueda firmar y sea capaz de comprender y emitir mensajes escritos simples.

Pero es también probable que no sea capaz de acceder a la lectura comprensiva de diarios y revistas, no pueda llevar adelante trámites que impliquen llenado de formularios o lectura de contratos, y no pueda acceder a bienes culturales que supongan esta destreza, como por ejemplo, leer textos largos (libros) o ver cine extranjero subtitulado.

Este grupo aparecerá en los censos como alfabetizado, es decir, no está comprendido en las tasas oficiales de analfabetismo; pero representa probablemente una buena medida del analfabetismo funcional o semianalfabetismo.

Un recorrido permite comprobar que todos los grupos han mejorado su situación en este aspecto, ya que los porcentajes de abandono en el primer ciclo no parecen ser demasiado importantes en los dos grupos más jóvenes, salvo en los pobres estructurales.

Sin embargo, tampoco puede afirmarse que entre estos últimos no se hayan producido cambios. Por el contrario, este abandono ha bajado también abruptamente si se compara la gente de 60 y más años con la de 20-29.

En todo caso puede decirse que las diferencias entre los grupos sociales han disminuido notablemente. Sin dejar de reconocer las fluctuaciones que aparecen en las cifras de las diferentes ciudades, que podrían estar señalando momentos diferentes del proceso de transición, se aprecia una tendencia a la homogeneización e igualdad.

Entonces, parece que en la actualidad el sistema educativo no sólo incorpora más niños, llegando a todos los sectores, sino que está en proceso de retener más, lo que avala la tendencia a la democratización que algunos autores han sostenido.

C . Población que terminó la escuela primaria

Este grupo representa la fuerza real de la obligatoriedad escolar en nuestra sociedad, ya que recorta el grupo de adultos que cumplió efectivamente con las prescripciones legales fijadas por la ley 1420 que establece que todo ciudadano tiene derecho y obligación de completar la escuela primaria.

Comprende tanto a quienes la terminaron y salieron del sistema educativo para insertarse en el mundo laboral, como a los que continuaron estudiando, hayan o no terminado posteriores niveles de estudio.

En términos generales, a lo largo de las décadas estudiadas se comprueba un notorio avance del poder efectivo de la escuela, ya que se amplían notablemente en todos los grupos socioeconómicos los porcentajes de población que termina la escuela primaria.

Si en la población mayor de 60 años, un 15% de pobres estructurales, un 40% de pauperizados y un 70% de no pobres terminaron la escuela primaria, hoy (es decir, entre los menores de 30 años), un 70% de pobres estructurales, un 85% de pobres pauperizados y un 97% de no pobres la terminan (Cuadro 8).

La lectura vertical del cuadro muestra un acortamiento de las diferencias porcentuales entre los diferentes grupos analizados a medida que decrece la edad de la población. De la misma manera que en el cuadro anterior, el salto mayor parece estar entre las edades 30-39 y 40-49.

Es decir, estos indicios parecen señalar una clara democratización interna del sistema educativo en la medida en que se tiende a acortar las cuotas diferenciales de educación que se ofrecen a cada estrato.

D. Población que completa estudios más allá de la escuela primaria

Se analiza en este punto qué porcentaje de la población que terminó la escuela primaria ha aprobado otros niveles de estudios (medio y terciario)

Esto es importante, porque con la expansión de los egresados del nivel primario, el contingente poblacional que tiene la oportunidad de completar otros niveles se incrementa sensiblemente. No resulta

insólito por ello que en todos los sectores sociales aumenten los porcentajes de gente que termina otros niveles de estudio, más allá de la escuela primaria.

Porcentajes de gente de todos los sectores que completa más estudios. Pero por primera vez se observa también otro proceso conocido: la fuga hacia adelante de los efectos discriminatorios del sistema educativo.

En efecto, lo que se demuestra es que en este tramo (o sea en la parte del sistema educativo que está más allá de la escuela primaria), los niveles educativos alcanzados tienden a acentuar las diferencias entre los grupos socioeconómicos.

Aún cuando se puede apreciar un mejoramiento relativo dentro de cada uno de los grupos, es en el grupo de los no pobres donde este mejoramiento se expresa con fuerza, y esta diferencia lo hace alejarse sustancialmente de los dos grupos de pobres.

Simplificando la lectura del cuadro podemos quizás decir que entre los pobres estructurales, de un 4% mayores de 60 años que completaron estudios más allá de la primaria, se pasa a un 12% en los menores de 30 años. En cambio, entre los no pobres, de un 30% del grupo mayor que terminaba estudios posteriores, ahora los completa alrededor de un 60%. En los pobres estructurales se ha incrementado en un 8%; en los no pobres, en un 30%.

II ¿Proceso de democratización?

¿Cómo se expandió entonces la educación? ¿La expansión que hemos descrito implica realmente una democratización en el sentido de igualar las oportunidades de los diferentes sectores que componen la sociedad?

Lo que aparece comprobado es que el sistema educativo se agrandó en su base hasta alcanzar a incluir a toda la población urbana, independientemente de cuál sea su sector socioeconómico. Hoy todos los chicos entran a la escuela, y sectores bien masivos (entre el 70% y el 97%) logran terminar la escuela primaria.

Este no es un logro menor. Aunque evidentemente no se pueda decir que con ello basta, es condición indispensable para una adecuada función democratizadora de la educación.

Pero este movimiento de expansión de la educación, que trajo como consecuencia la elevación de los niveles de educación alcanzados por toda la población, achicando las diferencias entre los grupos (o sea, democratizando la oferta) en el período de educación obligatoria, no ha hecho más que llevar hacia adelante los mecanismos de selección incorporados en el accionar del sistema educativo.

Las diferencias no se han borrado, sólo se han corrido hacia adelante, manifestándose en el nivel medio en lugar de hacerlo en la escuela primaria.

De todas formas, es necesario reconocer que el saldo positivo de esta cuestión es el hecho de que actualmente la educación primaria en la Argentina constituye, finalmente, un fenómeno masivo. La obligatoriedad escolar de la escuela primaria está dejando de ser una norma para llegar a ser un hecho.

CAPÍTULO II

LAS NUEVAS/VIEJAS EXPRESIONES DE LA DIFERENCIACIÓN

Desde sus orígenes los sistemas educativos han cumplido una conocida función diferenciadora, porque la distribución de los saberes nunca fue homogénea para todos los grupos de la sociedad. En nuestro medio, tampoco lo han sido, y esto se ha traducido en una certificación de su condición de pobres a los sectores pobres, así como en la provisión de las credenciales adecuadas a los sectores no pobres.

En décadas anteriores, lo que daba cuenta de estas diferencias era el certificado de escuela primaria cumplida. Como hemos visto, hoy esto no basta. Para encontrar reales diferencias uno se debe remitir al certificado de escolaridad media.

Sin embargo, no todo el mundo puede definir estos hechos como discriminación. Y es mucho más difícil, además, poder darse cuenta de qué, es lo que ocurre en el interior del sistema educativo para que se produzcan estos resultados.

Estos mecanismos se encuentran de tal manera incorporados en los modos de vida cotidianos en nuestra sociedad que resultan difícilmente visibles para los diferentes actores.

Por esto, la descripción del aporte de la educación a la diferenciación no se agota en la visión de los resultados concretos que se obtienen como consecuencia del accionar del sistema educativo, que se han presentado en el capítulo anterior. Resta describir de qué, manera opera el sistema educativo para cumplir con esta función.

I. Marginación y diferenciación

El mecanismo por excelencia para la diferenciación es la marginación, es decir, dar más a unos y menos a otros. En el caso de la educación, puede decirse que son tres los tipos principales de marginación que han coexistido desde hace tiempo en nuestras sociedades, y que siguen mostrando su presencia relativa en la actualidad. Ellos son: (1)

a. la total exclusión de las habilidades instrumentales que permiten el acceso al saber elaborado, en particular, la habilidad de leer y escribir y el manejo del cálculo. Este fenómeno constituye la marginación por exclusión total.

b. la temprana marginación de los sistemas de educación formal, antes de que esas habilidades básicas se hubieran consolidado, fenómeno que constituye la marginación por exclusión temprana.

c. la permanencia en los sistemas de educación formal sin que se logre el acceso y el entrenamiento en la adquisición de esas mismas habilidades, lo que constituye la marginación por inclusión.

En este capítulo sostendremos que estos tres mecanismos de marginación se encuentran presentes en nuestra realidad educativa, aun cuando sus formas tradicionales han variado.

La marginación por exclusión total, que se refiere al ingreso al sistema educativo, antes tenía la forma de ir/no ir a la escuela, y hoy se expresa a través de qué nivel y a qué edad se ingresa.

La marginación por exclusión temprana, que se refiere al "abandono" de un nivel sin terminarlo, antes tenía lugar en la escuela primaria y ahora se manifiesta en el nivel medio.

La marginación por inclusión, que se refiere a continuar dentro del sistema, aunque no se reciban los beneficios del aprendizaje (repetición), se ha incrementado notablemente como consecuencia de las demandas familiares por quedarse dentro de la escuela.

II .El ingreso al sistema educativo (o la marginación por exclusión)

Tal como se ha demostrado anteriormente, el fenómeno de expansión educativa ha tenido la suficiente fuerza en la Argentina como para culminar la incorporación de todos los sectores sociales al sistema de enseñanza primaria.

Sin embargo, es sabido que el problema de la igualdad de oportunidades en la enseñanza no se resuelve meramente a través de la oferta de vacantes para ingresar a las escuelas.

Dadas las diferencias iniciales en la población, una efectiva igualdad de oportunidades requiere, asimismo, de algún tipo de nivelación o igualación en el inicio de la escolaridad formal.

De no existir esto, tal como ocurre en nuestra realidad, la igualdad frente a la oferta no basta para compensar las desigualdades iniciales, muchas de cuyas consecuencias se expresan a partir de procesos que aparecen conjuntamente con la expansión del ingreso a la escuela primaria.

Las evidencias recogidas en esta investigación muestran la persistencia de los diferenciales en el ingreso a la educación, aunque bajo formas renovadas.

En efecto, éstos parecen expresarse no tanto en términos de la concurrencia o no concurrencia a la escuela, sino más bien a través de en qué momento y en qué nivel de enseñanza se comienza la escolaridad.

La Argentina ha ostentado tradicionalmente -junto con los restantes países del Cono Sur-, altos porcentajes de ingreso al sistema educativo, y esta situación se ha verificado en los cuadros presentados en el punto anterior.

Es por esto que, en general, esta primera clase de marginación se considera prácticamente superada, (2) ya que las tasas globales de escolarización en la escuela primaria han sido desde hace tiempo, y son, comparables a las de los países centrales. (3)

Como se ha demostrado en el capítulo anterior, prácticamente toda la población infantil tiene alguna experiencia de incorporación a la educación gracias al proceso de expansión educativa, que ha sido

posible en razón de la incorporación a la escuela primaria de los sectores sociales antes excluidos que han ingresado masivamente.

Esto permite afirmar que, a primera vista, la diferenciación por exclusión total prácticamente ha desaparecido en nuestro país. Sin embargo, un análisis más detallado permite percibir las nuevas formas que puede asumir este primer mecanismo de marginación, cuya misión es diferenciar desde el inicio la educación que reciben los diversos sectores de la sociedad.

A. El ingreso a la escuela primaria

Desde fines del siglo pasado, en que está en vigencia la obligatoriedad de la educación primaria (Ley 1420, 1884), existen reglamentaciones que establecen claramente la conducta a seguir con relación a la escuela. Desde la normativa vigente, aunque no sea esto cierto desde la práctica, la familia no tiene libertad de decisión: llegados los 6 años, el chico tiene que ir a la escuela. La pauta masiva es la entrada a primer grado a los seis años, tal como se establece en la normativa correspondiente. En todo caso, una gran mayoría de los niños que no ingresan a los 6 años lo hacen a los 7; y entre estos dos grupos puede decirse que se distribuye toda la población.

En el conjunto de la población urbana, no aparece de ninguna manera una pauta de ingreso tardío, como se alega muchas veces para explicar los altos porcentajes de sobre edad que se registran en la escuela primaria. (4)

Esto descarta la responsabilidad familiar en el fenómeno conocido del retraso escolar, ya que incrementa la probabilidad de que dicho retraso se deba más a procesos que ocurren dentro del sistema escolar (como la repetición) que a decisiones familiares acerca de la edad de ingreso a la escuela.

De todas maneras, el comportamiento de todos los grupos no es homogéneo. Son los grupos más pobres los que muestran una mayor tendencia al ingreso posterior a los 6 años.

No obstante, es importante destacar que aún en el grupo de los pobres estructurales, los niños que ingresan después de los 6 años a la escuela primaria no constituyen la mayoría. Su peso se dimensiona entre un quinto y un cuarto de la población, mientras que en los otros grupos llega como máximo a un 10%.

> Entonces, los sectores más pobres se diferencian del resto de la población, ya que son los únicos donde el fenómeno del ingreso tardío tiene presencia algo sustantiva, si bien no hay evidencia de que sea masivo como lo hacen suponer algunos argumentos que intentan explicar el retraso escolar.

B. La nueva puerta de ingreso ala educación: El jardín de infantes

El nivel preprimario es relativamente joven en la experiencia educativa de la Argentina. De hecho es el de última aparición; y a pesar de que su primer desarrollo se produce entre los años 1935 y 1955(5) recién registra un crecimiento importante a partir de la década del 70. (6)

En la actualidad no cuenta aún, desde lo legal y desde lo administrativo, con el mismo status organizativo que el resto de los niveles de la enseñanza (primaria, media y terciaria), ya que no se encuentra legislado a nivel nacional, no está enteramente supervisado por los ministerios de educación

nacional y provinciales, y sufre históricamente una confusión en su definición que es disputada entre el área de bienestar social y la de educación.

Todo esto hace que, por un lado, su extensión no sea universal, y por el otro, no exista obligatoriedad sancionada para que la familia tenga que mandar a su hijo a la escuela antes de los seis años. (7)

En consecuencia, la proporción de niños que ha concurrido a preescolar puede constituirse en un interesante indicador de la importancia real de la escolaridad para la sociedad.

Las estimaciones nacionales sobre concurrencia al nivel inicial señalan que, en promedio para todo el país, alrededor del 50% de los niños concurren al jardín de infantes.

Las cifras totales encontradas en esta población son algo más altas; pero podrían estar explicadas por las características urbanas que posee, por la presunción de trabajo frecuente de la madres, y por el perfil asistencial que puede llegar a tomar este nivel tanto desde la demanda de los padres como desde la oferta educativa.

En las cinco ciudades entre el 60% y el 90% de los chicos han pasado por el jardín de infantes.

Lo que nos interesa a los efectos del punto que estamos desarrollando es que la masividad con que los chicos de 5 años concurren a la escuela alerta a replantearse cuál tiende a ser en la realidad de hoy la puerta de entrada al sistema educativo .

Así como tradicionalmente se ha considerado al primer grado como el primer escalón de la enseñanza, cada vez más diferentes sectores sociales consideran la conveniencia de la educación a partir de una edad más temprana.

Parece perfilarse un proceso de transición en la pauta de ingreso al sistema educativo que posiblemente tenga que ver con las necesidades que cubre realmente este nivel educativo en la población urbana.

Esta pauta transicional se observa a partir de las diferencias en los porcentajes de incorporación de los diferentes sectores sociales encontrados en las distintas ciudades .

En el grupo de no pobres es claro que se ingresa al sistema educativo por el nivel inicial. En todas las ciudades concurre por lo menos el 75% de los chicos a este nivel.

Los pobres pauperizados parecen estar en el medio del proceso de transición, ya que las cifras de las diferentes ciudades son bien disímiles: algunas muestran situaciones de ingreso masivo frente a otras en las cuales sólo la mitad o menos de los chicos han ido al jardín.

Sin embargo, en todos los casos, siempre los porcentajes de concurrencia del grupo de pauperizados es menor que el de no pobres y mayor que el que registra el de pobres estructurales, lo que justifica la hipótesis de un proceso en desarrollo.

En el caso de estos últimos, parecería que todavía el ingreso a la escuela no se hace de manera masiva siempre por el jardín de infantes, ya que en algunas ciudades los mayores porcentajes de chicos de este grupo no han tenido una experiencia en el nivel preescolar, aunque se registran también dos ciudades con altos porcentajes de concurrencia.

Concurrir o no concurrir a la escuela a los 5 años o antes, establece diferencias en el acceso al conocimiento, toda vez que en la actualidad es ampliamente reconocido que, tanto el proceso construcción de la lecto-escritura como la génesis de las operaciones matemáticas, comienzan mucho antes de los seis años, precisamente en las edades comprendidas por este nivel inicial.

> Entonces, pareciera que el mecanismo de marginación por exclusión total ha sufrido variaciones y no aparece ya como exclusión del nivel primario. La nueva forma de expresión puede ser precisamente la diferencia de acceso al nivel preescolar.

III. ¿Abandono o exclusión temprana? Primaria frente a media

A. No concurrencia y abandono en la escuela primaria

El segundo mecanismo de marginación a través del cual el sistema educativo aporta a la segmentación social es la marginación por exclusión temprana, es decir, la temprana exclusión de los niños de los sistemas de educación formal, antes de que adquieran o de que se consoliden las habilidades básicas instrumentales que permiten el acceso al saber elaborado.

Estas habilidades se adquieren y consolidan en el transcurso de la escuela primaria, aunque el reconocido descenso en la calidad de la educación ofrecida y el vaciamiento de la función de distribución del conocimiento que caracteriza la realidad escolar actual, arroja serias dudas acerca de cuál es el nivel educativo que las garantiza.

La usual denominación de "deserción" o "abandono" con que se refiere la bibliografía al hecho de que un chico comprendido dentro de la edad de la obligatoriedad escolar no concurra a la escuela tiene una seria connotación valorativa en el sentido de que ambos conceptos suponen una falla o falta por parte del individuo o de su familia, y desconocen las posibilidades causales imputadas al sistema escolar.

Suficientes estudios han recogido información demostrativa de que no es ésta la situación, ya que existen razones de orden estructural que ayudan a explicar muchas de estas conductas sociales. (8)

En la población estudiada, cuyas edades oscilan entre los 10 y los 14 años, la no concurrencia a la escuela no significa necesariamente exclusión, ya que la edad normal para terminar la escuela primaria son los 12-13 años.

Por ello se ha preferido trabajar con concurrencia/no concurrencia a la escuela, diferenciando dentro de los que no concurren a aquellos chicos que no van más porque terminaron el nivel primario, de los que no concurren sin haberla terminado.

Estos últimos constituyen los marginados por exclusión temprana, y se agrupan en la categoría de abandono, con las salvedades semánticas planteadas en los párrafos anteriores.

De acuerdo con las explicaciones conocidas, en las edades entre los 10 y los 14 años (comprendidas en este cuadro) es precisamente cuando el fenómeno de no concurrencia debiera ser más agudo. En general supone que es en estas edades cuando la familia puede apoyarse en los niños para el cuidado de los hermanos, o para la realización de algún tipo de tarea específica, sea ésta con contrapartida económica o no.

Contrariando estas ideas, los valores encontrados en todas las ciudades son realmente irrelevantes desde el punto de vista estadístico, y arrojan serias dudas sobre las concepciones usuales acerca de las conductas familiares relativas al púber y a la educación.

Si se desglosa la no concurrencia determinando cuántos de estos chicos no van porque terminaron la primaria y cuántos han abandonado, la cifra se achica todavía más. El abandono se reduce a un máximo de un 4%.

Esto permite sostener la hipótesis de que, contrariamente a lo que habitualmente se manifiesta, en los sectores urbanos no sólo todos los chicos ingresan al sistema educativo (muchas veces antes de la escuela primaria, como se ha visto), sino que existe una estrategia familiar que los hace permanecer en ella hasta finalizada la pubertad.

Esta estrategia no muestra una pauta diferente en relación con el sexo de los chicos, aun cuando parecería que la tendencia presente es que los varones abandonen en mayor proporción que las mujeres, contraviniendo como ya se dijo, procesos comunes en otros países, pero consistentemente con lo conocido en ese sentido en relación con el comportamiento de la variable sexo en la educación en la Argentina. (9)

Lo que sí se corrobora es la propensión diferencial al abandono según grupos de pobreza. Mientras que en los no pobres es a todas luces inexistente, se concentra de manera principal en el grupo de pobres, con diferencias entre pauperizados y estructurales.

Sin embargo, no se puede desconocer que el valor máximo que adquiere es de 7% en General Roca, lo cual permite afirmar que, como fenómeno masivo, en la escuela primaria parece haber disminuido tanto que se torna casi inexistente.

Aunque se constituye en una de las características del comportamiento educativo que diferencia a los pobres estructurales de los demás grupos analizados, los porcentajes no sugieren que ésta sea una conducta estadísticamente relevante.

Por el contrario, estas cifras permiten deducir que en todos los grupos de la sociedad incluidos los grupos de pobres estructurales existe una estrategia familiar de permanencia en la escuela por un período no menor de los siete años, y a veces también quizás mayor que esto.

Esto obliga a un replanteo conceptual en torno al abandono. Habitualmente se considera que el niño no termina la escuela primaria porque las condiciones familiares no le permiten permanecer siete u ocho años escolarizado.

Estamos viendo a través de estas cifras que todos los niños, incluidos los de sectores más pobres, permanecen dentro del sistema educativo durante ese tiempo. ¿Por qué entonces, cuando se van, un 30% de los pobres estructurales no ha terminado la escuela primaria?

¿ Podemos seguir hablando de que "abandonan" la escuela primaria, como si carecieran de interés en ella, cuando han permanecido siete u ocho años dentro de ella?

La edad del abandono

El pequeño porcentaje que abandona lo hace recién a partir de los 12 años. Sin embargo, incluso a los 14 años el porcentaje de chicos que no va a la escuela resulta extremadamente bajo en relación con las cifras que habitualmente se conocen acerca de los niveles educativos alcanzados .(10)

Esto remite inmediatamente al hecho de que estar en la escuela no implica necesariamente avanzados niveles de aprendizaje, ni supone automáticamente que se estén cursando los grados correspondientes a la edad.

El análisis de lo que se logra durante el tiempo de permanencia en la escuela se retomará más adelante. En este punto, y para atenerse a la temática de la estrategia familiar frente a la educación y a las responsabilidades del sistema escolar en relación con ello, interesa dejar sentado que se perfila un interesante fenómeno en estos grupos.

Contra lo que habitualmente se expresa, sobre todo desde los sectores docentes del sistema escolar, la familia tiene conductas manifiestas que indicarían su interés por la escuela.

El ingreso masivo a los seis años en todos los sectores sociales, la frecuente conducta de inscribir al hijo para que curse el preescolar, y su segura permanencia hasta los 12/13 años, son interesantes datos que más bien abren la pregunta inversa.

Si el fracaso escolar no se explica por el desinterés familiar frente a la educación, cabe preguntarse acerca de qué papel le cabe a la escuela en la responsabilidad de lo que se logra en los siete u ocho años en que los chicos permanecen incorporados al sistema de enseñanza.

Las causas del abandono

El tema de las causas del abandono es uno de los más frecuentes entre los interesados en la educación; pero quizás sea también uno de los más incompletos en su conocimiento.

Existen pocas investigaciones profundas al respecto que se internen en los niveles explicativos; aunque se conocen, en cambio, multiplicidad de análisis descriptivos en los cuales se trabaja con correlaciones entre fenómenos.

Estas han demostrado que en las poblaciones especialmente propensas al abandono se encuentran también otras características (como su nivel socioeconómico), lo que ha facilitado la creencia de que son éstas las causas del abandono.(11) Estos análisis, que no son para nada inconsistentes con los hallazgos que presentamos en este informe, muestran sólo parcialmente el problema del abandono.(12)

Las asociaciones antedichas se registran habitualmente para grupos sociales, y para esta unidad de análisis son posiblemente verdaderas. Pero cuando se trabaja, como en el caso de este estudio, con la unidad individuo, o con las diferencias entre segmentos del mismo grupo, empieza a aparecer la verdadera dimensión de la relación encontrada.

Por otro lado, la inexistencia de información sobre algunos aspectos centrales del proceso educativo ha llevado a que los investigadores centraran la atención en los problemas extraeducativos asociados con el abandono, y no en los intraeducativos, sin que por ello muchos de ellos consideren que son realmente las causales extraescuela exclusivamente las que actúan.

Esta explicación limitada del fenómeno del abandono no ha sido solamente patrimonio de los especialistas y de los educadores. Forma parte del tronco del discurso ideológico hegemónico sobre la escuela y la educación.

Al explicar el fracaso escolar y el abandono fundamentalmente a través de las características socioeconómicas del grupo familiar, o a través de las características individuales del alumno que abandona, se permite no cuestionar el modelo de enseñanza vigente. De este modo, en cuanto al discurso hegemónico que actúa en toda la sociedad, está también presente en el conjunto de la población, con lo que se garantiza la legitimación y la permanencia de los mecanismos de segmentación.

Para indagar esta problemática, se requirió a las madres de los chicos que abandonaron antes de terminar la escuela primaria, que señalaran por qué lo habían hecho .(13)

Rescatamos el peso que se les asigna a los factores económicos, aunque sólo se les puede dar un valor relativo, ya que también puede representar el intento de una justificación aceptada socialmente para una conducta que de alguna manera puede llegar a ser mal juzgada.

Independientemente de ello, lo que resulta más interesante de comprobar es cómo hasta quienes sufren directamente la experiencia de "abandono" tienden a imputarla a la responsabilidad individual de quienes se ven directamente perjudicados.

Salvo en una ciudad (Neuquén), el sistema educativo no se percibe como directamente responsable de generar el abandono. No se advierte, por ejemplo, que las causales imputadas al chico pueden ser consecuencia de una inadecuada propuesta escolar. Por ejemplo: si su hijo repetía (y por esto abandonó) es porque no aprendía, y de ello no puede culparse sólo al alumno. Si "no le gusta", o "no quería ir", es porque el clima escolar y la situación de aprendizaje no debía ser gratificante para el niño, de lo cual tampoco puede culpárselo de manera exclusiva.

En las causas de abandono declaradas por las madres aparece la vigencia del discurso ideológico hegemónico que se manifiesta a través de las representaciones sociales más generalizadas sobre la educación y la escuela, las que no son cuestionadas ni aún en la situación en que se vive directamente una experiencia de exclusión.

El trabajo infantil como causa de abandono de la escuela

Los chicos que abandonan pertenecen exclusivamente a los dos grupos pobres, y lo hacen a partir de los 12/13 años. Esto puede ser consistente con las declaraciones de las madres en el sentido de que su chico dejó la escuela porque tenía que trabajar.

Sin embargo, el trabajo, o la necesidad de trabajo, no parece ser la causa determinante del abandono, aunque pueda estar presente en la realidad familiar o en la necesidad individual del púber que abandona la escuela. En los hechos, más de la mitad de los chicos de 12/14 años que no terminaron la escuela primaria y no van a la escuela, tampoco trabajan .

Si bien la proporción de púberes que trabajan es mayor entre los que no van a la escuela que entre los que van, el alto porcentaje de chicos que no trabajan y tampoco van a la escuela pone en duda la pertenencia de una asociación lineal entre estos dos fenómenos.

El escaso número de casos de abandono con que nos hemos encontrado impide un análisis más detallado de esta relación, aunque se ha elaborado alguna información que señalaría que el fenómeno de trabajo a estas edades sólo se presenta en los grupos pobres.

También pareciera que la edad del púber tiene más incidencia en su concurrencia o no al sistema escolar que el hecho de que trabaje o no.

La secuencia probable sería la siguiente:

- Por problemas que tienen que ver con una serie de causas entre las que interjuegan las determinaciones socioculturales, las características individuales, y responsabilidades del sistema de enseñanza, los chicos de los sectores más bajos se van retrasando a lo largo de su escolaridad primaria.

- Este retraso determina que lleguen a los 12/13/14 años (edad límite en que las familias de sectores bajos pueden sostener a sus chicos en la escuela) sin terminar este nivel.

- Al llegar a esta edad, los chicos dejan la escuela. Algunos de ellos entran inmediatamente al mundo productivo y otros demoran todavía un tiempo.

De todas maneras, estas hipótesis sólo podrán ser sostenidas a la luz de una mayor validación empírica, dado que la misma resulta insuficiente en este caso. (14)

El nuevo contexto del abandono: El nivel medio

Las tasas de escolarización de la población de 4-24 años que se presentaron en la Introducción, muestran que a los 13 y 14 años todavía entre el 85% y el 95% de la población, es decir, la gran mayoría, está en la escuela. Un buen porcentaje de estos chicos sigue concurriendo a la escuela primaria, pero también se encuentra un grupo que ya concurre a la escuela media.

Este grupo varía de ciudad en ciudad, pero alcanza valores entre 20% y 30% aproximadamente. (15)

La probabilidad de que se ingrese al nivel inmediato superior si se termina la escuela primaria es alta, como lo señala una serie de trabajos recientes que han demostrado las altas tasas de pasaje entre la escuela primaria y el nivel medio. (16)

En este estudio se preguntó a los egresados de 7º grado sobre su conducta frente a la escuela media, discriminando si ingresó, si intentó ingresar pero no lo logró, o si directamente no lo intentó .

La alta tasa de aprobación entre los dos niveles es independiente del sector socioeconómico de que se trate. En todos ellos el esfuerzo familiar parece seguir la tendencia hacia la permanencia en la escuela, lo que estaría demostrando otra vez más el persistente interés de las familias de todos los sectores en que sus hijos se beneficien participando del sistema escolar.

Estas altas tasas de aprobación sugieren también que en ninguno de los sectores sociales la escuela primaria es un objetivo en sí mismo para la población, aun cuando desde la formalidad legal del sistema educativo se la defina como el fin de la obligatoriedad escolar.

En este sentido, parece ser cierto que, en la medida en que un chico termina la escuela primaria, la tendencia será a continuar sus estudios. Sin embargo, no a todos ellos les será posible terminar el nivel posterior .

Acceder a la escuela media no garantiza, como puede verse, terminarla; pero las posibilidades son muy diferentes según el nivel de pobreza del chico.

En la población de pobres estructurales, entre el 50% y el 76% de los que entran al nivel medio no logran terminarlo. Pero en el grupo de no pobres esta cifra está entre el 20% y el 37.3%, lo que sugiere que determinadas características y exigencias de este nivel están más acordes con las posibilidades de los sectores no pobres que con las de los pobres.

No puede dejar de reconocerse, ciertamente, que este mecanismo de expulsión diferencial del nivel medio no es nuevo en nuestra realidad educativa. (17)

Pero en este momento la expansión de la escuela primaria se ha completado, y tres cuartas partes de los grupos pobres estructurales cumplen los requisitos que deberían darle garantías no sólo para ingresar al nivel medio, sino para desempeñarse bien en él. Sin embargo, haber logrado esto no les garantiza el éxito en el nivel siguiente.

Pareciera que los niveles de calidad de la educación se han relativizado de tal forma que terminar la escolaridad primaria no garantiza a los sectores populares una adecuada instrumentación en las operaciones básicas que serán imprescindibles para sostenerse en el nivel medio.

Así, la segmentación del nivel primario (o sea la existencia de circuitos de diferente calidad) actúa de condición para la expresión real del fenómeno de la exclusión recién en el nivel medio. Por esto, parecería que los mecanismos de expulsión y marginación hoy en día se hubieran desplazado hacia un nuevo contexto.

Antes, al menos la mitad de la población pobre abandonaba la escuela primaria fundamentalmente en el primer ciclo. Ahora, grandes sectores de esta misma población acceden al nivel medio, pero dentro de él se produce una nueva instancia de selección.

Es ahora el nivel medio el que constituye, por lo tanto, el nuevo contexto donde actúan mecanismos complementarios de expulsión que completan la tarea de marginación iniciada en la escuela primaria a través de la segmentación.

> En la enseñanza media salen a la luz las consecuencias del tercer mecanismo de marginación a que nos hemos referido: la marginación por inclusión, o sea permanecer en la escuela, pero sin aprender lo que corresponde.

IV El costo de quedarse en la escuela: La repetición

El tercer mecanismo de marginación a través del cual el sistema educativo aporta a la segmentación social es la marginación por inclusión, o sea la permanencia en el sistema de educación formal sin que se logre el acceso y el entrenamiento en la adquisición de las habilidades básicas instrumentales que permiten el acceso al saber elaborado.

Muchos alumnos "pasan de grado" sin que pueda reconocerse un real aprendizaje, y así muchos llegan al nivel medio para ser excluidos allí.

Pero en muchos otros casos, el mismo sistema educativo formal aplica sus regulaciones de evaluación y promoción, y frente a determinados alumnos que no pueden acreditar desempeños mínimos, sobre todo en los saberes instrumentales, no se les autoriza la promoción, y por ello deben continuar al año siguiente en el mismo grado, originando de esta forma el fenómeno de la repetición escolar.

A. La repetición en la escuela primaria

En la Argentina, la propuesta de enseñanza en el nivel primario se encuentra formalmente organizada en un ordenamiento de siete grados sucesivos que deben ser recorridos consecuentemente desde el primero hasta el séptimo. Para ello se supone un tiempo determinado de jornada escolar y un lapso anual estimado para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje que son propios de cada uno de los grados.

Esta forma de organización y la secuencia de enseñanza es la misma para todos los escolares, independientemente de las particularidades específicas que pueden aparecer en relación con experiencias culturales distintas, o con necesidades personales diferentes.

Al finalizar cada año lectivo, el docente de cada grado estima los logros de aprendizaje de cada alumno y, como consecuencia de ello, lo promueve o no al grado inmediato superior.

En este juicio crítico, que tendrá consecuencias concretas para los alumnos, se expresan una cantidad de elementos subjetivos y, sobre todo, se estructura a partir de una pauta no demasiado consensuada de logro escolar que se maneja discrecionalmente a nivel personal e institucional. (18)

Una de las consecuencias concretas de este juicio es la probabilidad de que, si no ha sido promovido, el alumno deba repetir el mismo grado que estuvo cursando.

Las causas que han incidido en la actual realidad de la repetición en el nivel primario y en el hecho de su incremento en los últimos veinte años no son muy conocidas. Sólo se tienen algunas cifras globales sobre la importancia creciente de este fenómeno, que corresponde con procesos similares en otros países latinoamericanos.

Diversos estudios parecen señalar que en la Argentina, de un promedio del 13% al 15% para el primer ciclo en 1965, (19) en la actualidad se ha pasado hasta el 30% en estos mismos primeros grados.(20)

Esta parece ser la situación generalizada en América Latina, donde en la última década se han incrementado los niveles de fracaso escolar, lo que se refleja en que el alumno promedio del sector público permanecerá cerca de dos años en la escuela para aprobar cada grado del nivel primario". (21)

Estos trabajos señalan también que la gran mayoría de los alumnos que sufren esta experiencia lo hacen una sola vez, aunque una cantidad no despreciable repite unas cuantas veces a lo largo de su permanencia en la escuela.

En el caso de la población de este estudio (púberes de 10-14 años), los porcentajes de repetición se refieren no sólo al primer ciclo, sino al conjunto de su historia educativa, que puede incluir estar cursando alguno de los primeros grados hasta algún curso del secundario .

Como puede apreciarse, el porcentaje de alumnos que ha pasado por esta experiencia es considerable en la actualidad. Entre los 10 y los 14 años de un tercio a un cuarto de los alumnos, que permanecen en la escuela, han repetido.

Y si bien la gran mayoría de ellos (un 70% aproximadamente) ha repetido una sola vez, el restante 30% lo ha hecho más veces. Estas cifras son absolutamente variables si se observan los diferentes grupos de pobreza que estamos analizando .

El grupo de los más pobres registra en todas las ciudades porcentajes sensiblemente más altos que el grupo siguiente, y así sucesivamente con cada uno de los grupos analizados. Del mismo modo, cuanto más pobre es el niño más veces tiende a repetir.

Ante estas cifras, que parecen de mero sentido común, ya que reafirman muchas de las opiniones comunes sobre el tema (reflejan por otra parte los conceptos básicos del discurso hegemónico), valen algunas consideraciones.

En primer lugar, es importante tomar conciencia de que se está hablando de la población de 10-14 años estudiada, en la cual hemos comprobado que el porcentaje de abandono es mínimo. Entonces, ésta es la realidad e los actuales alumnos del sistema escolar. En un punto posterior se tratará con más detalle la posible relación entre la repetición y el abandono; pero valga hasta acá la observación de que, sobre todo en los sectores más carentes, los alumnos siguen concurriendo a la escuela a pesar de haber repetido, incluso a pesar de tener que hacerlo más de una vez.(22)

Otro punto interesante a considerar cuando se lee este cuadro es que, tal como se sugiriera anteriormente, no existe ninguna constancia de que los alumnos que repiten sean los que tienen menos logros de aprendizaje.

En realidad, en este punto está abierta la puerta de la duda, ya que interesantes estudios sobre el tema muestran que no siempre los criterios de evaluación del docente tienen que ver estrictamente con los logros de aprendizaje del alumno. Muchas veces parece que interfieren otros elementos tales como la prevaloración del docente de lo que puede o no un alumno, la inadecuada evaluación de sus respuestas orales por manejarse con códigos lingüísticos diferentes, etc.

De este modo, la repetición en la escuela primaria parece haberse transformado en un fenómeno bastante cotidiano en los sectores más carentes, y algo menos común, aunque también bastante frecuente en los demás sectores; pero no parece tener tal valor negativo como para provocar inmediato abandono de la escuela.

Esto al menos es lo que puede inferirse del alto porcentaje de niños que están en la escuela, a pesar de haber repetido o de estar repitiendo el grado.

Como consecuencia de esta situación, amplias fajas del alumnado persisten en el sistema educativo, integrando grupos escolares poco homogéneos en cuanto a edad, en razón de que se encuentran con uno, dos o más años de retraso en relación con la edad correspondiente al grado que cursan.(23)

Años de edad	Edad no correspond. al grado	Edad correspond. al grado
10	3er. grado o menos	4º o 5º grado
11	4to. grado o menos	5º o 6º grado
12	5to. grado o menos	6º o 7º grado
13	6to. grado o menos	7mo grado o secund.
14	7mo. grado o menos	Secundaria

Los porcentajes de retraso son importantes y consistentes con la hipótesis de que éste es uno de los mecanismos que actúan diferencialmente según el nivel de pobreza.

La alta proporción de alumnos ya retrasados a los 10 años (entre 30% y 50%) unida al hecho del escaso porcentaje de ingreso tardío a la escuela primaria que se ha constatado, sugieren que el período crítico se encuentra entre los seis y los diez años.

B. El nuevo valor de la repetición: ¿Mecanismo de retención?

Dentro del conjunto de explicaciones que habitualmente se utilizan para dar cuenta de la decisión de abandonar la escuela, las opiniones más generalizadas priorizan la repetición.

El argumento conocido sostiene que debido a diferentes características de la familia del educando, o del educando mismo (en general no se consideran las características de la propuesta escolar), los chicos de ciertos sectores repiten los grados y, a causa de ello, posteriormente abandonan.

Estas opiniones se han visto reforzadas por los análisis cuantitativos más habituales que han demostrado las frecuencias de estos fenómenos en diferentes grupos poblacionales, se constata que en aquellos grupos en los que se incrementa la repetición, también se alcanzan porcentajes más altos de abandono escolar. (24)

No son frecuentes, sin embargo, los trabajos cuya unidad de análisis no son los grupos sino los individuos.(25) En estos casos los datos generan serias dudas sobre esta relación "causal" ya que no siempre los que abandonan han repetido, y muchos repitentes no abandonan la escuela. (26)

Parecería que existen elementos para poner en duda la afirmación de que a raíz de la repetición los sectores populares abandonan la escuela, ya que en este estudio se constata un alto porcentaje de niños de los sectores populares que siguen concurriendo a ella no obstante haber repetido.

A pesar de que en nuestro universo el porcentaje de chicos que abandonaron la escuela es bajo (lo que genera problemas para la comparación estadística), se construyó el cuadro correspondiente que relaciona la concurrencia a la escuela con la situación de repetición .

Si bien no se pueden sacar conclusiones definitivas por las restricciones estadísticas mencionadas, pareciera que entre los repetidores el porcentaje de alumnos que abandonan es algo mayor que entre los no repetidores, con la única excepción de una ciudad. Hay también un pequeño grupo de chicos que abandona la escuela sin haber pasado por la experiencia de repetir, lo cual abre interrogantes interesantes en relación con las causas más profundas del abandono.

C. ¿La repetición causa el abandono?

Es evidente que las posibilidades de éxito o de fracaso de los chicos tienen que ver con un conjunto de factores personales, sociales, y escolares. Para intentar comprender cómo incide la repetición en los resultados de la educación, se construyó una matriz clasificatoria de los alumnos, a partir de los datos obtenidos. Esta matriz incluye la situación de cada abandono.

A partir de esto, quedan delineadas cuatro conductas posibles, que se resumen como sigue:

	No abandonó	**Abandonó**
No repite	Éxito	Abandono
Repite	Esfuerzo	Expulsión

Cerca de tres cuartas partes del universo estudiado está en la primera categoría (éxito), que se ha denominado de este modo porque agrupa a los niños que tienen una situación "regular" o "normal”. Son los que están en "lo que se debe estar" a estas edades: dentro de la escuela y sin repetir ningún grado .

Este es el grupo cuyas características se adaptan a la actual oferta del servicio; pero por esto mismo es importante recordar que, aunque se trata de un grupo mayoritario, de todos modos deja en evidencia la exclusión, si se tiene en cuenta que la escuela primaria está planteada como un servicio universal y entre un 20% y un 30% de los chicos quedan fuera de esta categoría.

Por eso, estas cifras cuantifican en qué, medida las características específicas de ciertos grupos se constituyen en causales de discriminación, denunciando la inadecuación de la actual oferta educativa, homogénea para todos los sectores.

El grupo siguiente (esfuerzo) es bien interesante, además de ser el que le sigue en importancia cuantitativa (comprende entre el 20% y el 30%). En este grupo la repetición no produce el efecto de abandono, sino que trae otras consecuencias de las cuales la más evidente debe ser posiblemente el retraso escolar (desfase en edad).

Esta conducta ha sido calificada como "esfuerzo", porque denuncia una decisión concreta del niño y su familia de seguir adelante en su escolarización, a pesar de la repetición. Es decir, supone un esfuerzo del niño y su familia en sostener el proceso educativo a pesar de los obstáculos que puedan ir surgiendo. (27)

Desde el punto de vista del efecto de la repetición en el abandono, éste es el grupo que permite cuestionar claramente la hipótesis de la repetición como principal causante del abandono: en términos generales, la mayoría de los que repiten se quedan, no se van de la escuela. Por lo tanto, la repetición no puede ser causa directa de abandono, aunque podría jugar un papel en ese proceso.

Diferencias entre el abandono y la expulsión

El conjunto de los chicos que abandona es muy pequeño, como se ha visto con anterioridad, ya que apenas roza el 2% en algunas de las ciudades.

En este conjunto están los que abandonan sin haber repetido (abandono), en los cuales obviamente la causa del abandono no es la experiencia de la repetición; y los que se van de la escuela después de haber repetido por lo menos una vez (aunque con mucha más probabilidad pueden haberlo hecho más veces), que representarían el grupo para el cual podría aceptarse que la repetición es causa del abandono (expulsión). (28)

Se ignoran las causas que indujeron a abandonar a los chicos que no repiten, aunque debido a que el fenómeno del abandono se da casi exclusivamente en los grupos de pobres, puede pensarse que en esta decisión actúan mecanismos de definición social de la cuota de educación que corresponde a cada grupo, o de urgencias de otra índole que reclaman al hijo/hija a en otro lugar familiar y no en la escuela, a pesar de que se ha visto que en estas edades son muy pocos los niños cuyas familias declaran que trabajan.

En resumen, el pequeñísimo grupo en el cual se verifica la existencia de la repetición y el abandono conjuntamente, comparado con la magnitud del grupo que repite, pero no abandona, permite cuestionar una relación directa y determinante de la repetición como causa del abandono de la escuela.

Más bien parecería que en el caso de producirse, ésta actúa reforzando de manera determinante otros factores que también deben estar presentes para que el abandono se produzca, ya que es cierto que en el conjunto de la población que no terminó la escuela son algo mayores los porcentajes de expulsión que los de abandono.

Diferencias entre el éxito y el esfuerzo

¿Qué pasa con los chicos que están dentro de la escuela que hemos dividido en "éxito" y "esfuerzo"? Las cifras encontradas nos hacen vislumbrar un papel completamente inverso para la repetición que el que se le asigna generalmente.

Las explicaciones habitualmente sostienen que la repetición es la causa del abandono de la escuela, sobre todo en los sectores más pobres.

Se ha señalado con anterioridad que el juicio sobre el logro escolar, es decir, la determinación sobre la necesidad de que un alumno particular repita, es resorte bastante personal del docente, o en todo caso, tiene que ver con definiciones de logro de la institución escolar.

Por esto, la repetición como tal puede entenderse como un mecanismo del sistema educativo que, en determinadas circunstancias, es la expresión más abierta de un conjunto de mecanismos seleccionadores y diferenciadores incorporados a él.

Es el sistema escolar el que decide habitualmente sobre la necesidad de que el alumno repita el grado; y es la familia la que, de acuerdo con ello y con otros factores, decide si el niño continúa en la escuela repitiendo el grado o abandona la educación formal.

Por esto, la decisión familiar de que el niño continúe en la escuela puede leerse también como un esfuerzo de todo el grupo por seguir dentro del sistema educativo. En algún aspecto, la repetición puede verse como una conducta concreta de los sectores discriminados por el sistema escolar, de resistencia frente a esta discriminación.

Desde la perspectiva de la familia,(29) la repetición no sería entonces la antesala del abandono, sino más bien representaría una oportunidad más para el acceso del niño al aprendizaje, por lo que bien puede entendérsela entonces como un esfuerzo de retención más que como una vía para el abandono.

Esto, desde la perspectiva familiar. El hecho de que los porcentajes de niños con éxito y con esfuerzo valen notablemente según niveles de pobreza, tal como se aprecia en el cuadro siguiente, trae a consideración también el papel específico del sistema escolar en este punto .

Los pobres tienen menores porcentajes de éxito frente a la actual propuesta educativa, lo cual es consistente con las explicaciones que precisan que la escuela vigente discrimina porque está pensada para las características de los grupos de clase media. (30)

Por el contrario, a medida que se desciende en los niveles socioeconómicos se aprecia que son mayores los porcentajes de esfuerzo, es decir de repetidores que permanecen en la escuela.

Parece claro que tanto los pobres estructurales como los pauperizados están mucho más necesitados que los no pobres de realizar un esfuerzo frente a los mecanismos marginadores y discriminadores del sistema educativo, esfuerzo que parece consistir en contrarrestar la expulsión no abandonando.

No sabemos, sin embargo, si a la larga este esfuerzo tiene resultados positivos en relación con el aprendizaje real que logra el niño permaneciendo en la escuela. Precisamente este mecanismo de marginación por inclusión que estamos comentando se refiere a la escasa garantía de aprendizaje que ofrece el sistema escolar como resultado del deterioro de la calidad del servicio, que no garantiza homogéneos resultados en los diferentes niveles sociales.

D . La repetición: Fenómeno contradictorio

Entonces la repetición, como fenómeno, puede ser vista simultáneamente como mecanismo de retención (por el esfuerzo que significa para chicos y padres) y como mecanismo de expulsión (por su carácter de discriminador de los grupos más pobres), y por esto aparece como una de las áreas donde se expresan más agudamente las contradicciones del sistema escolar.

Pero parece también que esta resistencia no fuera suficiente para superar la propuesta discriminadora del sistema educativo, que se articula en torno a la propuesta de enseñanza.

El hecho de que el chico repita no garantiza que aprenda ni, por lo tanto, garantiza que se supere la marginación en los términos en que ésta se entiende a través de la idea de marginación por inclusión.

Este juego entre la expulsión y su resistencia se visualiza con más detalle cuando se descompone el grupo de repetidores según las veces que repite cada alumno, y se relaciona esto con la situación de escolaridad .

El cuadro parece sugerir que el mero hecho de repetir no provoca abandono, aunque sí podría facilitarlo su reiteración.

En efecto, tanto entre los egresados como entre los que todavía van a la escuela, la mayor parte de la población se concentra en la primera columna. Pero los no concurrentes (que han dejado de ir sin haberla terminado abandono) registran en esta columna un porcentaje menor.

Este cuadro parece sugerir también que el número de veces que se repite se ubica en tres, aunque esto podría variar en los diversos niveles de pobreza. (31)

Entonces, parece válido cuestionar la habitual relación de causalidad lineal con que se ligan normalmente los fenómenos de repetición y abandono, no sólo en las opiniones de los docentes y padres, sino en trabajos de estudiosos del tema.

La hipótesis que presentamos intenta colocar la repetición en un lugar de condición y no de causa, cuya acción conjunta con otros factores debiera ser más analizada.

NOTAS

1. Cecilia Braslavsky, 'Perspectivas de la educación y de la alfabetización en la Argentina en el marco de la transición a la democracia", Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe Santiago, Chile: UNESC0/OREALC, 1988).

2. Plan Trienal para la Reconstrucción y la Liberación Nacional- Area Educación-Diagnóstico (Buenos Aires: Ministerio de Educación y Cultura, DIEPE, Sector Planeamiento, 1974).

3. CONADE, Educación, recursos humanos y desarrollo económico (Buenos Aires: Presidencia de la Nación, Secretaría del Consejo de Desarrollo, 1964). Censos Nacionales 1960/1970/1980.

4. Algunos estudios anteriores han encontrado ya que el porcentaje de ingreso tardío a la escuela primaria no es importante, lo que se confirma también de acuerdo con las cifras de este cuadro. Cfr. Inés Aguerrondo, La marginación educativa en los diferentes grupos socioeconómicos. Exclusión, abandono y repitencia en la escuela primaria, Ponencia presentada en el XXI Congreso Latinoamericano de Sociología, Montevideo, Uruguay, diciembre de 1988.

5. David Wiñar, 'Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino 1900-197T, Revista del Centro de Estudios Educativos (México) IV4 (1974).

6. M. L. Lemos, H. López y N. Paviglianiti, Evolución de la matrícula total del país- 1970-1980 (Buenos Aires: Ministerio de Educación, DIEPE, Sector Planeamiento, 1981). Norma Paviglianiti, Panorama cuantitativo de la educación argentina, 1952-1975 (Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Dirección de Políticas y Programación Presupuestaria, Sector Planeamiento, 1977).

7. Por lo menos no existe obligatoriedad sancionada de manera homogénea, ya que ésta rige formalmente en algunas jurisdicciones provinciales, pero no en el orden nacional ni en la totalidad de las provincias.

8. Cfr. por ejemplo: G. López, J. Assael y E. Neumann, La cultura escolar: ¿responsable del fracaso? (Santiago, Chile: PIIE, 1983); Carlos Izquierdo Muñoz y otros; "Síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. IX, Nro. 3; Inés Aguerrondo, "Estado de los estudios sobre la deserción escolar en el sistema educativo argentino", Deserción Escolar (Buenos Aires: Revista del PROMIE/OEA, No. 9,1979).

9. Cfr. Anuario estadístico de la Educación, UNESCO.

10. En la actualidad se estima que el 50% de los niños que ingresan a la escuela primaria la terminan. La última cifra oficial conocida es del 46.3% para la cohorte 1974-1980. Cfr. Departamento de Estadística Educativa, Retención y desgranamiento 1974-1980 (Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, 1981).

11. Inés Aguerrondo, "Estado de los estudios sobre la deserción escolar", op. cit.; La marginación educativa, op. cit.

12. De suyo, nuestras evidencias son que el "abandono" aparece sólo en los dos grupos de pobres.

13. Dado que el porcentaje de abandono encontrado es escaso, la cantidad de madres que respondió es baja, por lo que los resultados sólo tienen valor indicativo.

14. Esta información forma parte del Anexo Estadístico del estudio Investigación sobre la pobreza en la Argentina (IPA)-Area Educación, Se incluye también información sobre el tipo de trabajo de estos púberes, que puede resultar de interés para futuras indagaciones.

15. Roca 16.5%, Neuquén 25.4%, Posadas 17.8%, Santiago del Estero 32.4% y Gran Buenos Aires 30.5%.

16. M. L. Lemos, H. López y N. Paviglianiti, Evolución de la matrícula., op. cit.

17. Un análisis de este fenómeno por grupos de edad permite ver que estas diferencias existen también en la población de 60 o más años. Cfr. Inés Aguerrondo, Investigación sobre la Pobreza en Argentina. Area Educación, Informe BIRE .... Anexo Estadístico.

18. Alicia Alba, Ángel Díaz Barriga y Marta Viesca, "Evaluación, análisis de una noción", Revista Mexicana de Sociología XI-VI-XI-VI (1984).

19. David Wiñar, Análisis regional de la repetición escolar en el nivel primario (Buenos Aires: Instituto Nacional de Planificación Económica, 1976), mimeo.

20. Inés Aguerrondo, La marginación educativa., op. cit.

21. Ernesto Schiefelbein, "Siete estrategias para elevar la calidad y eficiencia del sistema de educación", Boletín del Proyecto Principal de Educación No. 16 (Santiago, Chile: OREALC[UNESCO, 1988).

22. Nélida Rodríguez Feijoo, "Resolución de problemas y logro en matemáticas", Informe de Investigación 1980-1981 (Buenos Aires: CIIPME/CONICET/UBA, 1982); Marta Pfefer, Investigación en evaluación de la enseñanza técnica: relación entre resultados obtenidos en el examen de ingreso y rendimiento en el ciclo básico Doc. No. 2 (Buenos Aires: Proyecto Multinacional de Educación Técnica y Formación Profesional, 1985); E. R. Martínez, y 0. Gorrariz, "El examen de ingreso al Instituto Balseiro. algunas conclusiones Centro Atómico Bariloche-CNEA", en Universidad de Córdoba: Memorias de la Tercera Reunión Nacional de Enseñanza de la Física (Córdoba: Villa Giardino, 1983); Johanna Filp, El primer año de la escuela en Chile (Santiago: CIDE, 1988).

23. El retraso se construyó relacionando la edad declarada con el año/grado que cursa el niño. En razón de que no se contaba con la fecha de nacimiento, no se pudo despejar el efecto de las normas legales

que establecen las edades correspondientes tomando como base el 30 de junio de cada año. Por esto se trabajó con la correspondencia que aparece abajo. Se estima que el retraso real debe ser algo mayor .

24. Norma Paviglianiti, "Acceso y permanencia de la población infantil a la educación. Diferencias regionales y sociales", Propuestas para el debate educativo de 1984, C. Braslavsky y G. Riquelme, Comp. (Buenos Aires: CEAL, Biblioteca de Estudios Políticos, 1984). Consejo Federal de Inversiones, La deserción escolar en la Argentina (Buenos Aires: 1965); Ana María Babini, "La deserción escolar en la Argentina", Revista Argentina de Educación 1.1 (Buenos Aires: AGCE, 1982).

25. Esta diferencia es sumamente importante, ya que habitualmente se trabaja sobre una falacia lógica, porque el argumento plantea explicaciones de comportamiento individual, pero la demostración se realiza a partir de datos ciertos para el comportamiento grupal.

26. Inés Aguerrondo, La marginación educativa., op. cit.

27. Puede también representar el esfuerzo del sistema educativo en ofrecer otra oportunidad de aprendizaje al niño que no aprendió.

28. Como asumimos que la "culpa" de repetir no está en términos generales en el alumno o en su familia, sino en la inadecuación de la propuesta pedagógica, entendemos que esta relación se enmarca en la idea de expulsión.

29. Y habría que ver si no lo es también desde la perspectiva del sistema escolar.

30. José Castorina, Enfoques en psicología genética, op. cit; Juan Carlos Tedesco, "Aportes para una sociología del currículum escolar", El proyecto educativo autoritario-Argentina 1978-1982, C. Braslavsky, J. C. Tedesco y R. Carcioffi, Comp. (Buenos Aires: FLACSO/GEL, 1985).

31. Esta evidencia se torna limitada por el grupo etáreo con que se trabajó, que no permite observar secuencias largas de retraso en relación con el egreso de la escuela primaria.

CAPÍTULO III

LOS MECANISMOS INTERNOS DE LA DIFERENCIACIÓN (O CÓMO SE ARREGLA EL SISTEMA EDUCATIVO PARA SEGUIR DIFERENCIANDO)

Se ha dejado sentado en el capítulo I cómo se ha atenuado la diferenciación en el nivel primario, aunque ésta subsiste trasladada al nivel medio. Las oportunidades educativas están organizadas de tal manera que la probabilidad de terminar los estudios medios será sensiblemente diferente según sea el nivel que le tocó en suerte a un individuo al nacer. Aclaramos, sin embargo, que sí parece estar garantizada una alta probabilidad de lograr el certificado de la escuela primaria en todos los grupos sociales, aunque investigaciones recientes nos hacen saber que no todos los certificados de séptimo grado son lo mismo y que, por otro lado, los establecimientos donde lo reciben los chicos más pobres no enseñan lo mismo que aquellos que lo dan a chicos de clase media o media alta. (1)

En este capítulo nos ocuparemos principalmente de esto. Dado que los mecanismos de "no dar" educación (es decir los tres de marginación que hemos descrito) se han modificado, en este capítulo describiremos cuáles son los procedimientos internos al funcionamiento de la educación que sirven en este momento para proseguir con la diferenciación en la escuela primaria.

1. El jardín de infantes no iguala: Retrasa el ingreso a la escuela primaria

Las cifras que aparecen en el capítulo 2 muestran que en los sectores pobres existe interés por enviar a los niños al jardín de infantes. Este interés es creciente y pareciera que éste es uno de los costados en los cuales el sistema educativo tiene todavía margen para seguir creciendo.

De este modo, parece aparecer una interesante tendencia de demanda del servicio preescolar en los sectores pobres urbanos. Esto acrecienta su importancia en relación con posibles acciones de rediseño de este nivel, de manera que se pueda incidir adecuadamente en la equivalencia de oportunidades educativas que se ofrece a la población.

Las evidencias recogidas en este estudio muestran que los diferenciales en el ingreso a la educación no se han borrado, sólo se han renovado. En efecto, vimos que hoy se expresan no tanto en términos de la concurrencia o no concurrencia a la escuela, sino más bien a través de cuál es el momento y en qué nivel de la enseñanza comienza la escolaridad.

Los sectores pobres se diferencian de los no pobres por estas dos cosas: Por un lado porque participan menos de la educación inicial, y por el otro porque su ingreso a la educación primaria puede llegar a realizarse un año después de lo establecido oficialmente.

Ambas situaciones tienen efecto por sí mismas, pero en la medida en que se suman -que es lo que ocurre- se refuerzan y actúan como claro condicionante de la igualdad en el ingreso a la educación .

La columna de totales muestra que las diferencias en el momento de ingreso a la escuela primaria tienden a concentrarse en ciertos grupos de niños cuyas características socioeconómicas son comunes.

Sin embargo, el análisis detallado de este problema según niveles de pobreza arroja algunas evidencias interesantes en relación con las responsabilidades diferenciadoras del sistema educativo. En términos generales, se sigue sosteniendo la hipótesis de que estos dos factores se refuerzan linealmente, ya que esta tendencia aparece en la gran mayoría de las ciudades, con las diferencias esperadas entre los niveles de pobreza, en el sentido de que en los sectores pobres hay menos concurrencia al jardín y también el ingreso tardío es mayor.

Sin embargo, se registran algunos casos (Neuquén: pobres estructurales y pauperizados, y Santiago: pobres estructurales) en que esta relación de refuerzo directo no aparece tan clara, ya que los porcentajes de ingreso normal y tardío tienden a ser idénticos entre los niños que fueron y que no fueron al jardín de infantes.

El hecho de que esta "anomalía" aparezca en las dos ciudades donde la incorporación al jardín tiene las más altas proporciones (lo que implica que absorbe en mayor medida que en otras ciudades a los sectores populares), y se registre solamente en los sectores pobres, sugiere que el paso por el jardín de infantes en estas circunstancias no es inocuo: podría jugar un papel específico en relación con la edad de ingreso a la primaria.

Esta es la hipótesis que trataremos de explorar: en qué casos esta doble situación de marginación (no ir al jardín entrar más tarde a la escuela primaria) ocurre gracias a la responsabilidad de la familia, y en qué casos existe algún mecanismo del sistema educativo que incida en ello.

A. ¿Quién decide cuándo entrara la primaria?

Tal como lo muestran las tasas de escolarización que se han descrito, no parece estar en duda el hecho de que el niño DEBE ir a la escuela. La concurrencia masiva de los niños desde los 5 a los 13/14 años así lo indica.

Por esto, las diferencias en el ingreso a la educación parecen sintetizarse en la actualidad alrededor de dos decisiones básicas: a qué edad y en qué nivel ingresará el niño a la escuela.

Planteadas de esta manera, independientemente, parece que estas dos decisiones dependieran exclusivamente del grupo familiar. Pero cuando se estudian sus interrelaciones, es posible entrever otra perspectiva.

Las cuatro situaciones, producto de la mencionada interrelación, se plantean de la siguiente manera:

- SITUACIÓN 1: El chico va al preescolar, e ingresa a los 6 años a la escuela primaria. Esta situación, supuestamente la más ventajosa, implica una decisión familiar que va más allá de las prescripciones legales, y que puede denotar dos posibilidades. Por un lado, podría entenderse como resultante de la valorización de la educación por parte del grupo familiar; por el otro podría responder a necesidades concretas de organización familiar que encuentran solución en la oferta educativa de nivel inicial.

El papel del sistema educativo no es activo, en el sentido de que no alienta ni dificulta la decisión familiar. El niño ingresa al jardín de infantes y al llegar a la edad establecida se promueve a la escuela primaria. En todo caso, la acción del jardín se visualizará en años posteriores.

- SITUACIÓN 2: El chico no va al jardín e ingresa a los 6 años a la escuela primaria. En este caso, la decisión familiar se ajusta exclusivamente a las prescripciones legales. El papel del sistema educativo se evidencia solamente a lo largo de los años posteriores, una vez que el niño está dentro de la escuela.

- SITUACIÓN 3: El chico no va al jardín, pero ingresa tarde a la escuela primaria. La familia decide retener al niño más tiempo que el que establecen las normas vigentes. Estudios existentes arrojan evidencia de que estos grupos de niños tienen más alta probabilidad de fracaso en el nivel primario.(2) Es decir, el sistema educativo no tiene un papel de compensador de diferencias iniciales.

- SITUACIÓN 4: El chico va al jardín de infantes, pero igual ingresa tarde a la escuela primaria. Esta es la más interesante de las situaciones en la medida en que la decisión sobre la edad de ingreso a la primaria no está ya exclusivamente en manos de la familia, sino que concurre también en ella la influencia del sistema educativo generalmente expresada a través de opiniones de la maestra jardinera o de un gabinete psicopedagógico.

En este caso, la decisión familiar es de incorporación temprana (no se espera que el niño tenga 6 años para mandarlo a la escuela), y en consecuencia se trata de una situación asimilable al caso 1, que parece ser la más ventajosa. No obstante, por efecto de la incidencia del sistema escolar, el niño no ingresa a la escuela primaria a los 6 años.

B. Los pobres, discriminados.

Para simplificar su lectura, nos referiremos solamente a las dos últimas situaciones. Es decir, compararemos a los chicos que ingresan tardíamente a la escuela primaria, tratando de discriminar si lo hacen gracias a una decisión familiar (Situación 3) o por influencia de la acción del sistema educativo (Situación 4).

En las tres ciudades donde la expansión del nivel preescolar no es tan masiva, y por lo tanto probablemente no ha alcanzado todavía a los sectores más populares (Gral. Roca, Posadas y Gran Buenos Aires), en los sectores de pobres los porcentajes de niños en situación 3 son mayores que los que aparecen en situación 4, con una sola excepción. (3)

Es decir, en estos casos la responsabilidad mayor por el ingreso tardío en los sectores populares parece residir en el grupo familiar. No ocurre lo mismo en las dos ciudades donde el nivel inicial está llegando a la mayoría de la población. Tanto en Posadas como en Santiago del Estero la comparación anterior muestra que siempre los porcentajes de la situación 4 son sensiblemente mayores que los de la situación

Es decir, que en estas dos ciudades la responsabilidad del sistema escolar en el ingreso tardío es cuantitativamente más importante que la decisión familiar.

La probable explicación de este hecho puede encontrarse en las características del trabajo y de las propuestas pedagógicas del nivel inicial que, como las del resto del sistema educativo, no son lo

suficientemente flexibles como para adaptarse a las características y necesidades de los sectores populares, ya que responden fundamentalmente a los patrones de necesidades de los sectores medios.

Las propuestas de enseñanza "se basan en una creencia muy común según la cual en la práctica psicopedagógica se trata de un niño 'genérico', que debe transitar por las etapas del desarrollo intelectual, descontextuado de su pertenencia a un mundo social y cultural específico. Pensando en ese niño - aunque no siempre declaradamente -, los atrasos y desviaciones son considerados, en todos los casos, como indicadores más o menos patológicos de 'inmadurez'... Podría suceder que bajo la creencia en un desarrollo descontextuado o sometido a las estimulaciones de un 'medio' indiferenciado, pase por un "déficit" o "inmadurez", lo cual es producto de diferencias culturales. En otras palabras, el desconocimiento de la heterogeneidad socio - cultural, de que los niños de sectores sociales populares hacen experiencias tan ricas como los otros, pero con distintas zonas de pertinencia, les haría considerar como "retraso" lo que es sólo una diferencia, y les haría negar la originalidad de la actividad cognoscitiva de estos niños. (4)

En estos casos, es claro que el sistema escolar juega un papel muy activo en la diferenciación en el ingreso a la escuela primaria y, lo que es peor, lo hace a través de un mecanismo que supuestamente debe ser igualador: la expansión del nivel inicial.

Una serie de estudios y resultados coincidentes llaman la atención sobre la urgencia de proponer adecuadas soluciones para enfrentar esta temática.

Pareciera que la mera expansión del nivel inicial no resulta suficiente para actuar como mecanismo igualador, si no va acompañado de un replanteo de su propuesta de enseñanza.

Esto resulta si se tiene en cuenta que algunos estudios alertan sobre los efectos diferenciadores de la actual propuesta educativa para el nivel preescolar en los sectores populares, ya que pareciera que no sólo refuerza las diferencias iniciales de los niños nuevos, sino que en algunos casos hasta las incrementa. (5)

II . El fracaso escolar no se enfrenta desde lo pedagógico: La culpa la tiene la familia o el chico

A. ¿Quién tiene la "culpa " del fracaso?

A pesar de que desde lo reglamentario y desde lo legal, la educación primaria debe ser "común" según lo establece la Ley 1420, en la realidad de nuestra escuela no todos los establecimientos son iguales.

Existe un modelo básico de institución escolar caracterizado por una oferta de 4.15 horas diarias de enseñanza durante ocho meses y medio, en grupos diferenciados por edad (y por niveles de aprendizaje secuenciados), que funcionan con la orientación de un docente titulado responsable de cada grupo, y con algunos otros docentes especializados para la atención de algunas asignaturas determinadas.

Este tipo de oferta escolar es lo que llamaremos "escuela común" y constituye - según la información obtenida- alrededor de la mitad de las escuelas a las que concurre la población estudiada, si bien las variaciones son importantes en las distintas ciudades.

El reconocimiento de los pobres resultados de aprendizaje ha provocado diferentes respuestas que tienen que ver con diferentes explicaciones de la alta incidencia registrada de fracaso escolar registrada.

Las líneas de diferenciación se abren entonces a partir de dos hipótesis sobre las causas del bajo rendimiento escolar: la hipótesis asistencialista, y la hipótesis psicopedagogicista.

La hipótesis asistencialista

Una manera de enfrentar el fracaso, o de intentar remedios frente a él, es incorporando al establecimiento ciertos componentes asistenciales (comida, atención médica/odontológica, reparto de útiles o ropa) en el caso en que se decida ofrecer desde la escuela atención a los aspectos carenciales de un grupo poblacional.

La decisión de transformar a la escuela en cabecera de políticas de asistencialidad deprecia su función como distribuidora del conocimiento socialmente válido y atiende a las consideraciones que postulan la atención desde la escuela de los prerrequisitos del aprendizaje.

Esto no es grave en sí mismo, salvo porque generalmente no se llega a proponer, además, una reformulación de la propuesta de enseñanza que tenga en cuenta las características o las diferencias de la población objeto.

Las principales estrategias asistenciales son el comedor escolar, el servicio médico u odontológico y la distribución de ropa, calzado y útiles a los niños.

Estos tres elementos han sido utilizados para construir un índice a partir del cual se puede clasificar las escuelas. (6)

Existe entonces la posibilidad de diferenciar los establecimientos escolares en términos de su componente asistencial, componente que adquiere características importantes en algunas de las ciudades estudiadas.

Es importante señalar que, de las estrategias de asistencialidad posibles, la más extendida es la de ofrecer comida y que su distribución se corresponde con las carencias diferenciales de los sectores socioeconómicos (7)

La hipótesis psicopedagogicista

La escuela común se diferencia también en función de otra hipótesis explicativa del fracaso escolar: el supuesto de que las causas que generan el fracaso son los llamados "problemas de aprendizaje". Es decir, determinadas conductas de los alumnos son clasificadas dentro de la categoría de "problemas" y se supone que son la causa del no aprendizaje.

Esta explicación del fracaso escolar genera diferentes respuestas, tales como la creación de gabinetes psicopedagógicos dentro del establecimiento o fuera de él, la existencia de maestros de recuperación, u otros mecanismos que tienen en común cargar la responsabilidad del fracaso frente al aprendizaje sobre el niño de manera individual y no asumir institucionalmente la responsabilidad por los pobres resultados de enseñanza obtenidos.

Este tipo de soluciones (o de respuestas) son en cierto modo resultante de un atraso importante en el campo de la teoría pedagógica que ha tardado en tomar en cuenta la dimensión estrictamente didáctica de la enseñanza y ha ensayado básicamente soluciones desde las otras disciplinas que conforman las ciencias de la educación, tales como la psicopedagogía, la psicología, etc. .(8)

Es recién a partir de los hallazgos de estudios como los del E. Ferreiro sobre construcción del proceso de lecto - escritura en el niño que comienzan a desarrollarse respuestas didácticas concretas para enfrentar el fracaso escolar en los primeros grados desde una reformulación de la propuesta pedagógica. (9)

En la realidad escolar, todavía encontramos que las respuestas al fracaso se resuelven desde lo psicopedagógico (gabinetes) o desde el reforzamiento (maestras de recuperación, niveladoras, etc.) que son los mecanismos más usuales hasta el momento para atender los grupos con "problemas de aprendizaje".

Es por esto que a las escuelas que incorporan este tipo de ayudas las hemos agrupado bajo el concepto de establecimientos con atención psicopedagógica. El índice construido tiene en cuenta el tiempo que dura la jornada escolar y la existencia del gabinete psicopedagógico y de maestras niveladores o de recuperación (Cuadro 34). (10)

Es de señalar que, si comparamos, veremos que en todas las ciudades son mucho menos las escuelas que ofrecen facilidades de tipo psicopedagógico frente a la cantidad de escuelas que ofrecen asistencialidad.

Esta observación resulta sumamente importante, porque expresa el tipo de racionalidad principal vigente en el sistema educativo: La causa principal del fracaso escolar parece estar en las condiciones socioeconómicas del alumno, luego en las condiciones personales del chico; pero no parece tener responsabilidad en ello el modelo pedagógico.

B. La "culpa " del fracaso como externa a la escuela: Diferentes "tipos" de establecimientos

Es necesario tener presente que la función básica que justifica la existencia de la escuela y a través de la cual cobra sentido socialmente como institución, es la función de enseñanza, que se define como la función de distribución del conocimiento socialmente válido a toda la sociedad.

Esta función de distribución de conocimientos es la que está amenazada a través de los resultados de la escuela, ya que los altos porcentajes de repetición, el porcentaje de alumnos que no termina la escuela primaria y - sobre todo- la pobreza de los logros instrumentales y científicos de los egresados, (11) denuncian una claudicación del sistema educativo como garante de los niveles adecuados de aprendizaje.

Una de las opciones (las medidas de asistencialidad directa) suponen que el problema del fracaso escolar tiene como origen la situación de la familia del chico; y por esto se elaboran estrategias para paliar las deficiencias con que éste llega a la escuela.

La otra opción (la de atención psicopedagógica) supone que el problema está en el alumno y por esto provee de mecanismos para diagnosticarlo y atenderlo de manera individual.

Estas racionalidades presentes son las que funcionan como fuertes selectores sociales, ya que ambas desconocen el elemento fundamental que tiene a la mano el sistema educativo para enfrentar el fracaso escolar: la propuesta de enseñanza. (12)

A partir de la negación de los aspectos didácticos de la escuela se estructuran los mecanismos de selección social actuados por ésta. Así, en la medida en que se homogeneizan las prácticas docentes estructuran do propuestas idénticas para todos los grupos, y tomando como patrón deseable las respuestas

de los niños de sectores medios, automáticamente se introduce dentro de la institución escolar un fuerte selector social que funciona en la medida en que se evalúa (y consecuentemente se certifica y se promueve) no en términos de lo que se logra gracias a la escuela sino en términos de lo que se trae de fuera de ella.

Las variaciones en la organización escolar terminan de este modo produciendo modelos institucionales que sirven de soporte a los mecanismos de marginación descritos en el capítulo anterior.

Si la marginación en educación puede definirse como una serie de resultados diferenciadores que se generan a partir de que se restan oportunidades para el aprendizaje, o a partir de que no se enseña de la manera adecuada, tanto la asistencialidad como la facilitación psicopedagógica (si bien válidas como complemento), no atacan el centro del problema, o sea la necesidad de la redefinición de la propuesta de enseñanza para hacerla flexible y adecuada, de modo tal que se contemplen}a través de ella las características específicas de los diferentes grupos que se deben atender.

Este esquema permite plantearse cómo las diferentes ofertas educativas de nivel primario se constituyen en la base organizativa de la segmentación desde el sistema educativo. (13)

Como puede apreciarse, la escuela común, si bien es la más frecuente, registra porcentajes bien variados a partir de los cuales podría estimarse grosso modo que aproximadamente la mitad de las escuelas primarias se encuentran en esta categoría.

El grupo que sigue en importancia es el que hemos llamado intermedio, o sea, el que presenta alguna medida de asistencialidad con algo de atención psicopedagógica.

Es de recordar que, tal como se mostró en cuadros anteriores, el peso fundamental en estos establecimientos está probablemente en la oferta alimentaria, que puede completarse con la existencia de gabinete psicopedagógico o maestras de recuperación.

El cuadro vuelve a demostrar el peso mayor de la opción asistencial frente a la psicopedagógica. El modelo "Facilitación total" está tan poco extendido como el de turno reducido. En resumen, la oferta educativa se mantiene en su mayor proporción invariable, según se observa, por el alto porcentaje de escuelas comunes que se señala en el cuadro.

Los esfuerzos por generar respuestas de cualquier tipo no son todavía demasiado masivos, aunque es de destacar que el mayor peso lo tienen las medidas asistenciales y, dentro de ellas, la existencia de prestación alimentaria.

C. El papel del tiempo (la "ración educativa") y las oportunidades de aprendizaje

El tiempo diario de enseñanza que se ofrece al alumno constituye un elemento determinante de las posibilidades de aprendizaje. Y ello es así en razón de que el aprendizaje es un proceso interno del sujeto que aprende, en el que puede distinguirse una etapa de incorporación de elementos y otra de estructuración interna de estos elementos, que se expresa finalmente en una conducta activa que señala un logro de aprendizaje.

Este proceso requiere, entre otras cosas, tiempo. Y este tiempo es diferente en los distintos sujetos individualmente, pero también en los diferentes grupos de sujetos. Las diferencias individuales y grupales tienen que ver, fundamentalmente, con las características de la estimulación externa y con las conductas culturales de los diferentes grupos que se entremezclan en la sociedad. (14)}

El tiempo diario de la jornada escolar se constituye por esto en un poderoso diferenciador en la medida en que brinda diferentes oportunidades de aprendizaje a los alumnos que concurren a la escuela.

Estas diferencias no son insensibles, ya que van desde 3 horas en las escuelas de turno intermedio, 4 hrs. 15 hrs. en las de jornada simple, a 8 hrs. en las de jornada completa. En los casos de establecimientos en los que existe todavía un cuarto turno, cada uno de ellos llega a tener sólo 2 hrs. 20’.

Por la incidencia que tiene en las oportunidades de aprendizaje, este elemento parece ser un poderoso diferenciador de la oferta educativa, y mucho más si se tiene en cuenta que estos distintos tipos de establecimientos no se distribuyen al azar. Por el contrario, parece funcionar detrás de este tema un supuesto perverso según el cual cuanto más riesgo educativo tiene un grupo social, menos ayudas recibe el sistema escolar. Este supuesto parece estar presente a partir de la misma gestación de estos diferentes tipos de escuelas.

Las escuelas de jornada completa aparecieron en la década del 60, fundamentalmente en zonas urbanas, con el objetivo básico de responder a las necesidades familiares del trabajo materno. El primer proyecto piloto se inició en la Capital Federal e incluyó 20 establecimientos (uno por Distrito Escolar) transformándose en "escuela piloto" a las más prestigiadas de cada Distrito.

Esto implicó que se proveyera de un servicio diferencial de mayor calidad (se incluían en el proyecto además de comida durante el día, algunas actividades coprogramáticas, como inglés, ayuda escolar, etc.) a los sectores de cada Distrito que ya ocupaban las escuelas prestigiosas.

Posteriormente, se amplió esta modalidad a casi la mitad de las escuelas de la Capital Federal y a un porcentaje variable de las del interior, manteniéndose prácticamente como una modalidad del servicio en las zonas urbanas.

Las escuelas de tres y cuatro turnos son también una modalidad diferente del servicio escolar urbano, pero no de las zonas centrales, sino de los barrios periféricos.

Su existencia es la consecuencia de que el crecimiento del sistema educativo en las últimas décadas haya sido mayor que el crecimiento vegetativo promedio de la población. Como consecuencia de las migraciones internas, este proceso ha sido más acelerado en el área conurbana que en el centro de las ciudades, por lo cual los edificios escolares existentes no han dado abasto.

La presión de la demanda educativa generada por las migraciones internas, sumada a la escasez de recursos materiales disponibles para el sector educación, ha dado como resultado la opción de máxima utilización de la infraestructura existente, multiplicando la cantidad de grupos escolares durante una jornada.

De ahí la existencia del "turno intermedio" (entre el turno de la mañana y el turno de la tarde), y de las escuelas de cuatro turnos.

Es de hacer notar que esta reducción del tiempo que se ofrece al alumnos se realiza sobre la base de mantener el tiempo total de la jornada original del establecimiento. Es decir, si la escuela funciona de 8.15 a 16.15 con dos turnos, en ese mismo horario se distribuyen los tres o cuatro turnos de alumnos (con variaciones no significativas).

No se ha implementado la estrategia de ampliar decididamente esa jornada a fin de respetar la unidad de la oferta de aprendizaje para los diferentes grupos. La razón de esta opción debe buscarse en las

dificultades administrativas que se generan con el personal (docentes, directivos y de maestranza) en el caso de la extensión de jornada.

Siendo esta variable tan importante a los efectos de una real igualdad de oportunidades, se realizó el análisis del nivel socioeconómico de las poblaciones que asisten a cada uno de estos tipos de escuelas, que pareciera que no son equivalentes.

Tal como puede suponerse, los grupos que pueblan las escuelas de jornada completa parecen ser menos pobres y presentan mejores resultados, mientras que los establecimientos de jornada simple y los de tres/cuatro turnos concentran grupos poblacionales de sectores cada vez más bajos y con más problemas de aprendizaje .

Las escuelas de jornada doble parecen ser utilizadas como estrategia facilitadora para poblaciones pobres en dos de las ciudades estudiadas (Roca y Santiago del Estero). En las tres restantes, el porcentaje de población más carente que concurre a ellas es francamente minoritario.

En términos generales, alcanza sólo al 15% aproximadamente, con el agravante de que en una de estas tres ciudades (Posadas) estas escuelas parecen existir básicamente para los sectores no pobres de clase media. (15)

Por otro lado, se analizó la situación de las escuelas de turno reducido. En tres ciudades analizadas se constata que las escuelas de 3/4 turnos atienden preferentemente a la población carente, mientras que en Neuquén parecen atender en mayor proporción a la población no pobre.

Aparece entonces una estructura de refuerzo de la marginación desde la organización temporal del sistema educativo. Esta se evidencia, en este aspecto específico, en términos de la diferente oportunidad de tiempo de aprendizaje y de enseñanza que se ofrece a los diferentes estratos socioeconómicos desde el sistema educativo.

La situación observada en las ciudades estudiadas puede resumirse en el siguiente esquema:

ESTRUCTURA DE REFUERZO DE LA MARGINACIÓN DESDE LA OFERTA DEL TIEMPO DE ENSEÑANZA

		Escuelas de Jornada Completa	
		Atienden básicamente alumnos de sectores pobres estructurales	Atienden básicamente alumnos de sectores no-pobres (refuerza la marginación)
Escuelas de 3/4 turnos	Atienden básicamente alumnos de sectores no pobres	General Roca	Neuquén
	Atienden básicamente alumnos de sectores pobres estructurales (refuerza la marginación)	Sgo. del Estero	POSADAS CON URBANO

Sólo en Roca no se cumple ninguna de las dos condiciones del refuerzo de la marginación a través de la ración temporal ofrecida a los diferentes sectores poblacionales.

En las cuatro ciudades restantes actúa por lo menos uno de estos mecanismos diferenciadores, pero en dos de ellas (Posadas y Gran Buenos Aires) están presentes ambos.

La importancia cuantitativa del conurbano bonaerense sugiere que este mecanismo podría tener un peso importante en el resultado global de los logros de aprendizaje a nivel nacional.

III. La escuela refuerza la pobreza: El círculo perverso

A. Diferencias en la oferta educativa

En la primera parte de este capítulo se han descrito las estrategias que desarrolla el sistema educativo para enfrentar los pobres resultados obtenidos en relación con los logros del aprendizaje, que se resumen en medidas asistenciales o propuestas de atención psicopedagógica. Estas estrategias se expresan en medidas concretas que llegan a los estudiantes a través de los establecimientos escolares y que se esperaría que tuvieran un efecto positivo en las posibilidades de aprendizaje de los niños.

Es por esto que si se tienen en cuenta las distintas necesidades de la clientela educativa que asiste a escuelas de diferente jornada, sería de esperar una atención}diferencial de estos niños, de manera tal que la incidencia del menor tiempo de aprendizaje pudiera compensarse con una serie de oportunidades de atención psicopedagógica o de estrategias asistenciales que, - en algún – sentido -, reflejaran un interés compensatorio por parte de las autoridades educacionales.

El análisis de los beneficios asistenciales y psicopedagógicos que reciben los diferentes tipos de escuelas muestra una realidad bastante distinta de lo que sería deseable en este sentido.

¿Quiénes se benefician de las "ayudas asistenciales"?

La respuesta en el Gran Buenos Aires parece compensatoria. Es decir, los porcentajes de escuelas beneficiadas con estas medidas asistenciales van aumentando a medida que se cubren escuelas que concentran más cantidad de población carenciada .

Sin embargo, esto no parece tener un resultado muy efectivo, ya que a pesar de esta realidad los porcentajes de alumnos repitentes aumentan con la cantidad del tiempo de la jornada escolar. Una situación similar es la que ocurre en Posadas.

En cambio, en Neuquén la concepción parece ser justamente la inversa. Ninguna de estas medidas alcanza a escuelas de 3/4 turnos. Además, se ocupan preferencialmente de las escuelas de jornada completa. No obstante, en este caso particular, esta estrategia puede resultar en la atención de los sectores pobres, ya que en esta ciudad los niños de los dos sectores pobres estudiados representan el 66.8% de los alumnos que concurren a escuelas de jornada completa.(16)

En Roca sólo aparecen medidas en las escuelas de jornada simple, mientras que en Santiago del Estero se da preferencia a las escuelas de turno doble para la prestación alimentaria, aunque asiste con las demás medidas preferentemente a las escuelas de turno reducido.

¿Quiénes se benefician de la "atención psicopedagógica"?

Las oportunidades de atención psicopedagógica están también diferencialmente distribuidas .

La pauta anterior aparece bastante repetida en las diferentes ciudades, sobre todo en lo que se refiere a las maestras de recuperación que existen fundamentalmente en las escuelas de jornada completa y de jornada simple, salvo en el Gran Buenos Aires.

En el caso de los gabinetes de atención psicopedagógica, la situación parece ser de refuerzo de las diferencias, ya que en todas las ciudades la probabilidad mayor de existencia de gabinete se puede asociar a la mayor duración de la jornada escolar.

En efecto, salvo en Roca, donde sólo escasas escuelas de jornada simple tienen este servicio, en todas las demás ciudades se cumple lo anterior.

B. Accionar contradictorio del sistema escolar: Refuerza las diferencias

Estos diferenciales en la asistencialidad y en la atención psicopedagógica, que son las dos perspectivas desde donde se atiende diferencialmente a la matrícula escolar, no pueden en la realidad funcionar como compensatorias del fracaso en el gran número debido a que en lugar de concentrarse donde están las mayores carencias (escuelas de 3/4 turnos) lo hacen precisamente en el otro extremo del espectro (escuelas de jornada completa).

Aparece así una suerte de accionar contradictorio del sistema escolar frente al fracaso, ya que por un lado se apoya la diferenciación social desde la organización misma del tiempo ofrecido, reforzándola en lugar de ayudar a reducirla, y por otro se implementan algunas medidas que formalmente intentan compensatorias.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, estas medidas no se constituyen en estrategias compensatorias afectivas, ya que se ofrece comida o se atiende en gabinete de manera preponderante a las poblaciones menos carentes.

Las afirmaciones que aparecen en el esquema anterior señalan los casos en que la contradicción está presente, mientras que las negaciones denotan que no existe tal contradicción, o sea que los refuerzos hacia la marginación producidos por las diferencias de tiempo escolar no se compensan.

Sólo en el caso de las dos provincias en que el refuerzo por diferenciación en el tiempo de jornada es doble (Gran Buenos Aires y Posadas) las medidas asistenciales para enfrentar el fracaso se destinan primordialmente a los sectores pobres. En el Gran Buenos Aires esto ocurre también en relación con la existencia de gabinetes de atención psicopedagógica.

Estos elementos arrojan evidencia que permite explicarse las diferencias encontradas en los capítulos 1 y 2 en relación con los niveles educativos alcanzados por la población, y en relación con el funcionamiento de los mecanismos de marginación en la actualidad.

ACCIONAR CONTRADICTORIO DEL SISTEMA ESCOLAR

		Se compensan diferencias de jornada a través de			
Se refuerzan diferencias socioeconómicas por oferta diferencial de tiempo de jornada		Medidas asistenciales		Atención psicopedagógica	
		Más comida	Más atención médica o útiles	Más gabinetes	Más maestras de recup.
No se refuerzan	Gral Roca	-	-	-	-
Actúa un refuerzo	Sgo. del Estero	NO	SI	NO	NO
	Neuquén	NO	NO	NO	NO
Actúan dos refuerzos	Gran Bs. Aires	SI	SI	NO	SI
	Posadas	SI	SI	SI	NO

Sin entrar a considerar los procedimientos centrales de la marginación, que tienen que ver con las estrategias de enseñanza y con las diferentes dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, estos hallazgos llaman la atención acerca de la urgente necesidad de revertir estas situaciones con acertadas decisiones de política educativa.

NOTAS

1. Cecilia Braslavsky, La discriminación educativa en Argentina (Buenos Aires FLACSO/GEL,1985).

2. Inés Aguerrondo, La marginación educativa.., op. cit.

3. La excepción está en el grupo de pobres del Gran Buenos Aires.

4. J. A. Castorina y otros Psicología genética Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas (Buenos Aires: Miño y Dávila, 1984).

5. Pilar Pozner, La ilusión del preescolar como "ángel democratizador" o la articulación entre el preescolar y el primer grado (Buenos Aires: CIE, 1981). Para relación entre el preescolar y la escolaridad posterior cfr. Inés Aguerrondo, La marginación educativa en los diferentes grupos socioeconómicos. Exclusión, abandono y repitencia en la escuela primaria (Montevideo: 1988). Ponencia presentada en el XXI Congreso Latinoamericano de Sociología.

6. El índice de facilitación asistencial otorga puntaje simple a la existencia de servicios médicos u odontológicos, a la distribución de ropa y otros bienes, y a la oferta de copa de leche. Se dio doble puntaje a la asistencia alimentaria si la escuela ofrecía refrigerio o almuerzo. Las categorías son: escuela

común cuando no tiene ninguna de las tres ofertas; ofrece poca asistencialidad si tiene 1 punto;algo, si tiene 2; bastante, si tiene 3; y mucha, con 4 puntos.

7. Las prestaciones alimentarias más importantes parecen coincidir con los sectores más necesitados. La asistencia alimentaria más igualitariamente extendida es la copa de leche, en cuyos porcentajes de prestación se encuentran menores diferencias. En cuanto a las otras dos ofertas (refrigerio y almuerzo), salvo excepciones, se atiende de manera preferenciada los sectores pobres. Cfr. Inés Aguerrondo, Investigación sobre la Pobreza en Argentina (IPA)- Area Educación, BIRF/etc...

8. Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, Seminario taller "Fracaso escolar y lecto-escritura » Informe Preliminar (Buenos Aires: OREALC/Ministerio de Educación y Justicia, septiembre 1988).

9. E. Ferreiro y A. Teberosky, Los sistemas de escritura en el niño (Madrid: Siglo XXI, 1984).

10. El índice de atención psicopedagógica otorga puntaje simple a la existencia del gabinete psicopedagógico y a la existencia de maestro nivelador/recuperador. Se dio doble puntaje al doble turno. Las escuelas de tres o más turnos no se incluyen en este índice. Las categorías son: Escuela común cuando es de turno simple (4.15 hrs.) y no ofrece nada más; ofrece poca asistencialidad, si tiene 1 punto; algo, si tiene 2; bastante, si tiene 3; y mucha, con 4 puntos.

11. Alicia Bertoni y otros, Los perfiles de aprendizaje de los alumnos de las escuelas primarias de la MCBA según el nivel de logro de los objetivos curriculares- Areas lengua, matemática, estudios sociales y ciencias naturales (Buenos Aires: MCBA, Secretaria de educación, Proyecto 3, 1984).

12. López y otros, "La cultura escolar ¿responsable del fracaso?", op. cit.; María Angélica Lus, "Fracaso Escolar y lecto-escritura: Análisis desde una perspectiva pedagógica", Seminario Taller 'Fracaso escolar y lecto-escritura ', Informe Preliminar, op. cit.

13. Las estrategias descritas permiten construir un esquema clasificatorio de los establecimientos escolares que divide a las escuelas en seis tipos:

1. Turno reducido. Son las que tienen menos de 4.15 horas de clase diarias. Se las considera un grupo aparte sobre la base de la hipótesis de que la diferencia en la ración educativa anual es un elemento determinante y sumamente importante que actúa sobre las oportunidades de aprendizaje de manera directa.
2. Escuela común. Es la que tiene jornada simple (4.l5 hrs.) y ningún servicio de asistencialidad o de atención psicopedagógica.
3. Escuela con servicio intermedio. Tiene jornada simple y alguna medida de asistencialidad o de atención psicopedagógica.
4. Escuela con tendencia asistencial. Tiene jornada simple y cumple todas las medidas asistenciales, pero no tiene ninguna de las estrategias de atención psicopedagógica.
5. Escuela con tendencia psicopedagógica. Estas escuelas ofrecen en primer lugar más tiempo de aprendizaje (son de jornada completa), pero cuentan también con las demás medidas de atención psicopedagógica, aunque no dan asistencialidad.
6. Escuelas facilitadora. Son escuelas de jornada completa que tienen, además, medidas asistenciales y de atención psicopedagógica.

14. José Castorina, op. cit.

15. Esta relación se verifica universalmente. En el caso de nuestro país, cfr. principalmente CFI, La deserción escolar en la Argentina, op. cit.; Dpto. de Estadística Educativa, Retención y Desgranamiento 1974-1980, op. cit; D. Wiñar, Análisis regional de la repetición escolar en el nivel primario, op. cit.; Inés Aguerrondo, La marginación educativa..., op. cit.

16. Ver Cuadro 36 donde también aparece que en esta ciudad los no pobres son la principal clientela de las escuelas de 3/4 turnos (76%).

SEGUNDA PARTE

LA EXPANSIÓN DEMOCRATIZADORA:
LOS POBRES SACAN PROVECHO DE ESTA ESCUELA

Está claro que el poder de discriminación del aparato escolar se ejerce a través de la cuota diferencial de conocimiento que entrega. El efecto concreto de la marginación es que no todos los sectores sociales saben lo mismo cuando salen de la escuela.

En esta Parte II se intentará demostrar en qué medida la expansión cuantitativa que hemos comprobado se refleja en que los que salen de la escuela logran realmente los elementos mínimos y los instrumentan para desempeñarse en la sociedad moderna.

Es decir, trataremos de ver, por un lado, qué acceso tienen los sectores pobres a la lectura y la escritura (Capítulo IV); pero por el otro lado también trataremos de ver en qué medida esta expansión ha mejorado la posibilidad de acceso al resto de los bienes sociales que hacen al mejoramiento de la calidad de vida (Capítulo V).

CAPÍTULO IV

DEMOCRATIZACIÓN ENDÓGENA:APRENDIZAJE DE LA LECTURA

I. La calidad de los logros educativos (cómo leen las madres)

Si bien es cierto que cada vez mayores porcentajes de población ingresan a la escuela, y también es cierto que, pese a todo, mayores porcentajes la terminan, abundantes estudios han comprobado que no todos los egresados de la escuela primaria poseen las mismas calificaciones.

Los estudios clásicos hechos en nuestra realidad, en la Región y en otras latitudes, han dejado en claro que un hecho cierto que acompaña necesariamente a la expansión educativa es la segmentación, es decir la existencia de circuitos de calidad diferente que se corresponden con diferentes tipos de "clientela" educativa.

Por esto resulta interesante comprobar qué es lo que ha significado para los sectores pobres este avance en la cantidad de educación que reciben.

¿Ha tenido esto efectos positivos reales? ¿Qué calidad de "saberes" corresponde al circuito educativo del que forman parte los pobres? ¿Entrar a la escuela y terminarla garantiza que salen dominando saberes específicos, por ejemplo la lecto-escritura? ¿Qué efecto tiene, en términos de aprendizaje, entrar a la escuela y cursar algunos grados? ¿Vale la pena entrar a ella, aunque no se llegue a terminarla?

Estos interrogantes no son de fácil respuesta a partir M estado de la investigación educativa; y tampoco son fáciles de encarar a través de metodologías de encuesta al hogar, como la que se utilizó en el trabajo que detallamos.

Sin embargo, a los efectos de avanzar en esta dirección, durante la entrevista se aplicó un instrumento para medir la capacidad de lectura a las madres de niños entre 10 y 14 años, a las cuales se les preguntaba sobre las características educativas de sus hijos.(1)

A. Cuanto más pobre, se lee peor.

Las madres entrevistadas, por tener hijos entre 10 y 14 años, se encuentran mayoritariamente en la franja etérea que va desde los 30 a los 45 años. Sabemos por las cifras que se han mostrado en los capítulos anteriores que en estas edades el ingreso a la escuela fue masivo, y que también ha sido alto el porcentaje de egresados de la escuela primaria.

¿Cómo leen las madres entrevistadas? El Cuadro 39 muestra que, en general, la gran mayoría de las madres pueden leer, y sin dificultad. Sin embargo, los niveles de lectura son bien diferentes entre los distintos grupos.

En los grupos no pobres, todo el mundo lee y sin dificultad, aun cuando puede haber sectores (los pauperizados) en que aparece aproximadamente un 10% de mujeres que no pueden leer.

En el grupo de los pobres estructurales, la situación es mucho más compleja. En primer lugar, sólo el 60% lee sin dificultad, y hay un 15.0 de mujeres que directamente no lee, lo que las diferencia notablemente de los otros dos grupos, porque en ellos estos niveles son mucho más bajos.

La situación de extrema pobreza se corresponde asimismo con una mayor incapacidad de lectura. En este grupo es menor por un lado la proporción de las mujeres que leen sin dificultad (sólo alcanza el 50%), y por el otro crecen notablemente las que directamente no leen (llega a cerca del 40% en dos de estos grupos).

En todo caso, en los grupos de pobres estructurales el porcentaje mínimo de "no leyó" es del 20%, proporción significativamente alta en un país que acusa cifras de analfabetismo de sólo 6.7% (Censo de 1980).

B. Edad y desempeño en lectura

Resulta central para nuestro interés el análisis de cómo varía el desempeño de la lectura en las madres de acuerdo con su edad, debido a que cuanto más joven es una persona más probabilidad tiene de haber terminado su educación primaria.

Si bien en el grupo entrevistado la franja etérea se vio restringida debido a la condición de edad del hijo con que se eligió a las madres, de todas formas se contó con un espectro importante que pudo ser dividido en cuatro categorías de edad .

La edad parece ser un factor importante asociado al desempeño en lectura, y el punto de quiebre son los 40 años, ya que los dos grupos menores se comportan de manera parecida, del mismo modo que lo hacen los dos grupos mayores.

En el grupo de las jóvenes, prácticamente todas leen: más del 80% lo hace sin dificultad, y un 10% adicional con dificultad. En los otros grupos los porcentajes son sensiblemente menores.

Los análisis que se han realizado en puntos anteriores, referidos a la expansión del sistema educativo, permiten suponer que el factor edad está reflejando en realidad el mayor nivel educativo general de la población. Esto nos permitiría avanzar en la hipótesis de que el crecimiento del sistema educativo ha tenido resultados concretos que se expresan en el aumento de las capacidades específicas (en este caso de lectura) en la población.

Sin embargo, así como la expansión no fue igualitaria para todos los sectores sociales, y por ello las características diferenciadoras del sistema educativo no se eliminaron, correlativamente las capacidades de lectura tampoco mejoraron de la misma manera en todos los sectores de la sociedad .

Si bien el desempeño en lectura es diferente de acuerdo con la edad, también varía en relación con el grupo a que se pertenece.

En todos los grupos las mujeres más jóvenes presentan porcentajes más altos de buen desempeño en lectura, lo cual está indicando el efecto positivo de la incorporación masiva al sistema educativo.

También se encuentra que es en el grupo de los más pobres (estructurales) donde el efecto de la expansión del sistema educativo se hace más notable. Así, en los otros dos grupos (no pobres y

pauperizados) la diferencia entre las mujeres que leen sin dificultad, menores de 35 y mayores de 46, no son notables.

Por el contrario, entre los pobres estructurales esta diferencia sobrepasa el 30%, lo que implica que en dos décadas en estos sectores se ha ampliado notablemente el poder alfabetizador de la educación.

Este efecto, sin embargo, no llega a ser todavía universal. En los grupos de extrema pobreza los porcentajes de no lectura entre las más jóvenes son alarmantes: un 18.2% de menos de 35 años y un 30% de mujeres entre 36/40 no fueron capaces de leer durante la entrevista, lo cual denota que evidentemente la expansión del sistema educativo, si bien ha alcanzado niveles interesantes medidos en términos del conjunto de la sociedad, deja todavía algunos grupos específicos sin la debida atención.

Las políticas educativas debieran por ello estar orientadas sin duda a enfrentar estas carencias, estableciendo las adecuadas propuestas de enseñanza que hicieran posible un real aprendizaje a estos grupos, aprovechando los años de escolaridad que ellos ostentan.

C. ¿Qué deja la escuela primaria?

Es indudable que el desempeño en lectura en la edad adulta se encuentra relacionado no sólo con la experiencia escolar, sino también con experiencias concretas extraescolares realizadas por los sujetos durante su vida de joven y adulto, las cuales son de variada forma y complejidad según el sector poblacional de que se trate.

La frecuencia diaria de uso de habilidades como la lectura y la escritura está fuertemente relacionada con el tipo de ocupación que se desempeña.

Corresponde al comercio y a los servicios calificados un mayor porcentaje de uso de estas habilidades no manuales, frente a otros sectores de servicios (como el servicio doméstico, etc.) y a oficios y actividades no calificados en los que se registra una preponderancia de habilidades estrictamente manuales en detrimento de las más intelectuales.

Volviendo la atención a la responsabilidad de la escuela en estos resultados, y teniendo presente las salvedades ya resumidas en el sentido de las interferencias en este proceso, que provienen de la experiencia adulta, se analizó el desempeño en lectura en relación con el nivel educativo alcanzado .

Los resultados parecen señalar que, si bien puede existir una acción complementaria a la escolar en función de la experiencia de vida, lo definitivo es lo que se obtiene gracias al paso por la escuela.

Las cifras muestran que el hecho de no haber ido a la escuela, o el de no haber aprobado ni siquiera un grado, supone de manera casi directa la incapacidad de lectura.

El pequeño porcentaje que ha leído en estas circunstancias abre un interesante interrogante acerca de los procesos extraescolares que permiten estos resultados, sobre todo en relación con posibles políticas públicas que alentaran este tipo de conductas en los grupos que no han concurrido a la escuela.

El cuadro evidencia también que la concurrencia al primer ciclo, si bien no garantiza del todo los resultados que debiera (por cuanto el objetivo concreto de este ciclo es la instrumentación en lectura y escritura), por lo menos sienta las bases de esto en una proporción bastante interesante.

Aproximadamente entre el 40% y el 50% de este grupo lee sin dificultad, y otro 20%-30% más lo hace con dificultad; pero de todos modos es alto el grupo instrumentado con esta habilidad al salir de este primer ciclo.

El hecho de que se trate de personas que han abandonado la escuela a esta altura, hace también suponer que no se trata de un grupo que pudiera tener otras oportunidades de estimulación lectora, lo cual refuerza la hipótesis de que este resultado debe obedecer a su paso por la escuela.

El grupo que ha llegado a completar el segundo ciclo y a empezar el tercero, aumenta su desempeño correcto en la lectura, pero todavía en este grupo el porcentaje de madres que leen con dificultad está entre el 30% y el 10%.

Recién en los grupos que han completado la escuela primaria, o que han realizado más estudios, encontramos porcentajes homogéneamente altos que garantizan la habilidad para la lectura como herramienta instrumental concreta.

Esto puede estar señalando una interesante conclusión en el sentido de que el avance de los sectores pobres que han terminado su escolaridad primaria en porcentajes que llegan al 75% es sumamente importante, ya que, como vemos, esto les garantiza como mínimo una adecuada instrumentación en la habilidad lectora. (2)

NOTAS

1. La prueba fue muy elemental y consistió en la lectura de las alternativas de las dos últimas preguntas del cuestionario, que se referían a las causas del fracaso escolar. El instrumento fue aplicado por el mismo entrevistador, quien entregaba dos tarjetas con las opciones de las causas del fracaso, que debían ser leídas por las madres. A partir de esto determinaba el desempeño en lectura de cada entrevistada.

2. No nos estamos refiriendo a la calidad de la lectura en un sentido estricto, sino sólo a la posibilidad de leer consignas cortas de manera corrida, que fue lo que se requirió en la prueba.

CAPÍTULO V

DEMOCRATIZACION EXÓGENA: ACCESO A OTROS BIENES

1. Los cambios en las conductas sociales

En el capítulo anterior se ha demostrado que los sectores pobres logran un beneficio real incorporándose a la escuela. Aun cuando la calidad de la enseñanza esté en crisis, y aún cuando las propuestas pedagógicas no sean todavía las más adecuadas para atender sus necesidades, los sectores que pasan por la escuela (incluso aunque no la terminen), están en una situación más ventajosa que el resto en lo que hace a sus capacidades de lectura. Es decir, pasar por la escuela deja un saldo positivo en términos de saberes instrumentales necesarios para participar en una sociedad letrada como la nuestra.

En este capítulo se intentará explorar otro aspecto complementario. La pregunta que nos orienta trata de apreciar en qué medida una persona que ha logrado terminar su escolaridad obligatoria (la escuela primaria) obtiene con ello facilidades agregadas, no referidas estrictamente al campo del conocimiento, sino en relación con el acceso a otros bienes que circulan por la sociedad.

Entonces, además de explorar los efectos endógenos de la escolaridad, es decir, aquellos que se aprecian en términos de logros educativos, es posible pensar que la mayor educación lograda por la población ha producido otra serie de resultados que, por expresarse fuera del sistema educativo, hemos denominado exógenos.

¿Cuáles son estos "efectos exógenos"? Se expresan a través de todas aquellas variables que en estudios anteriores han demostrado estar asociadas al nivel educativo del individuo. Por ejemplo, es sabido que el tipo de ocupación y el nivel de ingreso tienen una relación (compleja) con la educación; la calidad de la vivienda, el equipamento doméstico, la calidad de la salud, etc., han demostrado también estar asociadas al nivel educativo.

En resumen, podemos decir que los efectos exógenos de la educación se reconocen en una serie de ámbitos entre los cuales resultan de vital importancia el económico, el político y el cultural (entendido como el generador de estilos de vida y estrategias de comportamiento individuales, familiares y sociales).

Obviamente, poder llegar a conclusiones generales válidas para todos estos campos requeriría de una investigación específica, que todavía no se ha realizado.

Por consiguiente, no todos ellos podrán ser analizados a continuación ya que deberemos restringirnos a la información disponible.

Sin embargo, partiendo de los elementos con que contamos, se ha intentado comenzar a echar luz sobre estas relaciones como forma de iniciar una línea de evidencias que pueda ser continuada en estudios específicos.

A. Educación y sistema económico: Acceso a crédito, y cobertura de salud

Acceso a crédito

Un primer aspecto sobre el cual se cuenta con información tiene que ver con el acceso al crédito para la vivienda por parte de los diferentes sectores sociales.

La posibilidad de obtener estos créditos está determinada por una serie muy compleja de factores económicos que regulan este mercado. En el caso de la demanda, juega un papel importante la capacidad económica de¡ individuo; pero ante similar situación económica, ocupa un lugar interesante su capacidad para enfrentar trámites complejos como los implicados en este tipo de problemática.

Desde este punto de vista, el nivel educativo de los individuos desempeña un papel importante, ya que no sólo instrumenta, como se ha visto en la capacidad alfabética, sino que probablemente incrementa los alcances del pensamiento formal, habilitando más efectivamente para el desempeño exitoso de trámites complejos.

La información recogida permite afirmar que el nivel socioeconómico tiene influencia, ya que comprobamos que los pobres estructurales tienen menos probabilidad de tener acceso a crédito que los restantes sectores de la sociedad.

Además, en el conjunto de la sociedad, el nivel educativo parece no tener una incidencia específica .

Pero cuando se realiza un análisis algo más detallado y se trata de ver qué diferencia puede hacer la educación separando los menores de 40 años de los mayores, es posible visualizar una relación entre el mayor nivel educativo y la capacidad potencial o real de obtener un crédito para la vivienda .

Los jefes de hogar fueron clasificados en propietarios y no propietarios. Los propietarios se clasificaron a su vez en aquellos que lograron su vivienda con o sin crédito; y los no propietarios se clasificaron según estuvieran o no anotados para un crédito.

De las cuatro categorías posibles se han hecho dos grupos. El grupo B junta a los propietarios que han tenido crédito con los no propietarios que se han anotado}para obtenerlo, ya que en estos dos sectores se encuentra la gente que ha tenido (propietario con crédito) y que tiene capacidad de demanda (no propietario anotado).

En primer lugar, se debe destacar que hay una notable diferencia en la proporción de propietarios entre los jóvenes (menores de 40) y los mayores de 40 años. El porcentaje global de propietarios es entre los primeros de 55.4%, pero alcanza al 84.5% entre los segundos, posiblemente debido a la diferente posibilidad de acumulación propias de estos distintos ciclos de edad.

La relación con la edad como variable principal se expresa en que, en todos los grupos socioeconómicos, los mayores de 40 años tienen mayor porcentaje de propietarios que los menores de esa edad.(1)

Pero es de notar también que en los menores de 40 años es sensiblemente mayor el porcentaje de no propietarios anotados en créditos - grupo D del cuadro anterior- (4.4% frente a 1,5% en los mayores de 40), lo que denota el mayor interés de los jóvenes en encontrar mecanismos que les permitan acceso a la vivienda propia.

En todo caso, lo que es importante destacar es que justamente en este grupo de edad es donde la educación parece tener influencia en esta conducta.

El cuadro que analizamos muestra que en la población de menos de 40 años, los jefes de hogares no propietarios (grupo D) recurren a anotarse en créditos para obtener la vivienda en mayor proporción cuanto mayor sea su nivel educativo.

Por lo tanto, la educación parece jugar un papel de facilitador para el logro de beneficios escasos disponibles en la sociedad. No es menos interesante señalar también que en el grupo B del cuadro anterior (no propietarios no anotados para la obtención de crédito), el papel de la educación se perfila de manera consistente.

Esto es, tanto entre los menores de 40 como en el grupo de mayores, cuanto menor es el nivel educativo del jefe del hogar no propietario de vivienda, menor es la probabilidad de que se haya anotado para la obtención de un crédito.

*** El efecto de la extensión del sistema educativo**

¿Cómo se puede establecer la influencia de la extensión del sistema educativo en el acceso al crédito para la vivienda? . Separa dos grupos claros, uno en el cual el crédito para la vivienda no tiene ni tuvo ningún papel (que llamaremos "sin crédito"), y otro para el cual el acceso a la vivienda se hizo o se intenta hacer a través del crédito ("con crédito").

La influencia de la educación se manifiesta claramente en los menores de 40 años, y no aparece en los mayores. Esto lo hemos visto en los párrafos anteriores.

Pero, adicionalmente, entre los menores, la influencia del nivel educativo se hace más consistente entre los "con crédito" que entre los "sin crédito".

Efectivamente, ambas categorías que integran este grupo aumentan su proporción a medida que aumenta el nivel educativo.

Este efecto se presenta específicamente en el caso de los pobres estructurales. En estos grupos tampoco aparece en relación con los mayores de 40 años, pero sí se observa en el grupo de menores de 40.

Entonces, el jefe de hogar joven perteneciente a los sectores más carentes, cuando no es propietario de vivienda, puede intentar conseguirla a través de un crédito; pero la probabilidad de que esto suceda tiene relación directa con el nivel educativo que haya alcanzado.

En este sentido, la expansión del sistema educativo parece haber tenido una relación positiva para estos sectores, ya que es posible que el mayor nivel educativo alcanzado haya podido constituirse en canal facilitador para el acceso a algunos bienes económicos, además de los estrictamente culturales.

Cobertura de salud

Del mismo modo que el acceso al crédito para la vivienda, la cobertura de salud depende de una cantidad compleja de elementos; pero de algún modo tiene también que ver con las disposiciones individuales a reclamarla, o con las condiciones personales que hagan posible tenerla.

Siendo un beneficio social al cual se accede desde diversas posibilidades (las condiciones del empleo, la pertenencia a un hogar con jefe cubierto, el aporte voluntario a planes de medicina prepagada, etc.), el análisis tendrá la provisionalidad que esta información implica.

Entre los no pobres el 80% de los jefes de hogares están cubiertos, entre los pauperizados el 65% y entre los estructurales el 50%, o sea que las diferencias entre estratos son bien sensibles. Sin embargo, estos promedios de cada estrato no se modifican sustancialmente en función del nivel educativo de las personas, lo que indica su escasa incidencia relativa.

De acuerdo con estas conclusiones podríamos decir que el esfuerzo de terminar la escuela no se refleja en una mayor cobertura de salud, y por lo tanto no sería éste un bien al que se accede gracias a ello.

* **El efecto de la expansión del sistema educativo.**

Veremos que, sin embargo, la expansión del sistema educativo ha tenido un claro efecto en este beneficio. Para comprobarlo analizaremos la información tal como se ha hecho en el punto anterior: separando los menores de 40 años de los mayores de esa edad, y observando cómo varía la cobertura de salud en jóvenes y viejos según su diferente nivel educativo .

En todos los grupos socioeconómicos los mayores de 40 años exhiben mayores porcentajes de cobertura de salud que los menores. Esto se debe probablemente a las mayores condiciones de estabilidad en el empleo que pueden tener estos grupos.

También debe tener que ver con el hecho de que las características de las etapas biológicas que se enfrentan antes de los 40 años y después de esta edad son diferentes, y por esto es más probable que los sectores mayores de 40 años se preocupen más que los jóvenes por tener una cobertura de salud.

Por otro lado, de manera similar a lo que ocurre con el tema del acceso al crédito, se mantienen las importantes diferencias por estrato socioeconómico.

En lo que se refiere a la influencia del nivel educativo, pareciera que ésta sólo aparece en los grupos jóvenes (entre 20 y 39 años) de sectores pobres.

Tanto en los pauperizados como en los pobres estructurales se puede observar que en estas edades el mayor nivel educativo está asociado con una mayor probabilidad de tener cobertura de salud.

El hecho de que se trate justamente de estas edades, y de que se trate de grupos de pobres, descarta básicamente las alternativas de que esta cobertura se reciba a través de un beneficio jubilatorio o de servicios de medicina prepagados, por lo que se puede aducir alta probabilidad de que éste sea un efecto de las condiciones del puesto de trabajo.

Si esto fuera así, el efecto de la educación sería indirecto, en el sentido de que el mayor nivel educativo permitiría una inserción diferente en el mercado de empleo que, por este medio, daría mayor acceso a los beneficios que implica una cobertura de salud.

B. Educación y salud: Anticoncepción, embarazo y cuidado del niño

Además de los efectos facilitadores para el acceso de bienes que tienen que ver con el sector económico, el mayor nivel educativo de la población puede tener algunas consecuencias en el área de la salud. Como es bien sabido, los comportamientos relacionados con esta área siguen pautas específicas que dependen de los diferentes estilos de vida y estrategias de supervivencia que caracterizan a cada estrato de la sociedad.

Muchos de estos comportamientos, asociados con patrones propios de los medios urbanos, son inexistentes o poco difundidos en otros medios. En la Argentina se registró, a partir de la década de los 50, un fuerte proceso migratorio rural - urbano, una de cuyas consecuencias fue la ya mencionada expansión del sistema educativo que, a su vez, pudo haber tenido influencia en la modificación de los comportamientos relacionados con la salud en los grupos que se incorporaron al sistema educativo.

Es decir, el sistema educativo no sólo distribuye conocimientos. También distribuye valores, actitudes y pautas de comportamiento; básicamente las de la sociedad urbana e industrializada y, por esto, de alguna manera puede haber modificado comportamientos relacionados con el área de la salud en los grupos que se incorporaron recientemente a la educación.

En este punto se examinarán tres temas en especial, todos relacionados con la madre y el niño: el uso de anticonceptivos, el control del embarazo y el control de salud del niño sano que incluye las pautas de vacunación. Se indagó a las madres de niños menores de 4 años, lo que implica que, por un lado, se trata de un grupo no muy numeroso, y por el otro las madres mayores de 40 años sólo representan el 9,5% del total, lo que dificultará la comparación cuando intentemos saber qué pasa con la población menor de 40 y mayor de 40.

Uso de anticonceptivos

Como se sabe a través de múltiples estudios, la decisión de las mujeres de controlar la procreación es una pauta casi exclusivamente urbana. Hay una relación bien conocida entre procesos de industrialización y caída de las tasas de natalidad de la población, una de cuyas causas es el incremento de sistemas de control de la natalidad.

Por esto, se utilizó información que indagó el comportamiento de las madres de niños menores de 4 años en relación con el uso de anticonceptivos. En el estudio original este dato formó parte de un conjunto de información sobre el niño y su madre; pero en nuestro caso nos restringimos a tratar de establecer en qué medida existen variaciones en esta conducta según el nivel educativo que haya alcanzado una mujer .

El uso de anticonceptivos parece ser un comportamiento bastante aceptado en términos generales, ya que sólo el 40% de estas madres declara no haberlo usado nunca. Es decir, que un 60% de esta población lo ha hecho.

Es interesante observar que la cifra sufre variaciones en relación con el distinto nivel educativo alcanzado, aunque sólo son importantes para los sectores que han llegado a completar una educación más allá de la escuela primaria.

Tanto el grupo que abandona la escuela primaria como el que sólo la termina presenta un comportamiento}similar, ya sea en el porcentaje de mujeres que nunca usó anticonceptivos, como en el de las que los usa actualmente.

No obstante, aparece una tendencia consistente que permite asociar el mayor grado educativo con la frecuencia de uso de métodos anticonceptivos, y esta diferencia parece más determinante en las mujeres que llegan más allá del séptimo grado, que generalmente no son las más pobres.

Entonces, esta conducta parece más frecuente en las poblaciones no pobres y, en este sentido, resulta interesante ver qué pasa cuando los pobres adquieren más educación.

En algunos sectores, parece que las mujeres más educadas (grupo que llegó más allá de la escuela primaria) han utilizado y utilizan más este medio de control, pero no puede afirmarse que sea como efecto del nivel educativo alcanzado, ya que en otros grupos, sobre todo los más bajos (estructurales sobre y bajo línea de indigencia y de extrema pobreza), no aparecen diferencias consistentes cuando cambia el nivel educativo alcanzado. (2)

*** El efecto de la expansión del sistema educativo**

Una posible manera de estimar el efecto de la expansión educativa en relación con el uso de métodos anticonceptivos puede ser analizar las diferencias entre las mujeres de diferente edad, tal como se hizo en los casos anteriores.

Sin embargo, en este caso se debe tener presente que sólo el 9.5% de las madres de niños entre 0/4 años tienen 40 años y más, lo que inhibe la comparación entre menores y mayores de 40 años, que es la metodología utilizada en los casos anteriores.

Se ha optado entonces por presentar solamente los comportamientos del grupo más joven (madres de 20 a 39 años), lo cual, si bien no permite conclusiones definitivas, adelanta por lo menos la situación en términos descriptivos .

Como se puede observar, se toman sólo la primera y la última categoría que, como se ha visto en el cuadro anterior, son las más significativas cuantitativamente.

Empecemos por la primera parte del cuadro, que presenta los porcentajes de mujeres que nunca usaron anticonceptivos. Las diferencias relacionadas con el distinto nivel educativo alcanzado sólo son consistentes en el caso de los pobres estructurales (para el total de esta categoría y para cada una de las subcategorías que estamos estudiando).

Podemos entonces decir que en el grupo de pobres estructurales cuanto más educada es una mujer mayor es la probabilidad de que haya usado en algún momento un método anticonceptivo.

Pero, al mismo tiempo, es bueno recordar que justamente en el grupo de los pobres estructurales es donde la expansión del sistema educativo fue más notoria, por lo que se puede pensar en la existencia de alguna relación, que posteriores investigaciones se deberán encargar de probar.

En la segunda parte del cuadro, que se refiere al uso actual de métodos anticonceptivos, no se observa ninguna regularidad estable. Si la educación tiene alguna influencia, parece estar en la ruptura del

tabú de la no utilización, y no en una conducta estable de adopción permanente de pautas de anticoncepción.

Captación y control del embarazo

En la IPA fue construido el índice de captación y control del embarazo con el objeto de evaluar la calidad de la actividad de control prenatal realizada por los servicios de salud.

Tomando en cuenta la normativa del programa materno infantil para esta actividad se define como deseable la captación antes del tercer mes de embarazo, un control mensual hasta el octavo mes y dos controles en el noveno mes .

Una adecuada captación y control del embarazo parece ser una conducta generalizada en las mujeres de todos los sectores sociales (el 80% de ellas tienen entre óptimo y bueno) en los medios urbanos.

Sin embargo, la información de este cuadro muestra que tanto la educación como la pertenencia a un sector socioeconómico determinado modifican esta conducta.

En el caso de la educación, el cuadro anterior permite observar de qué forma se diferencia la captación y control del embarazo en las mujeres, de acuerdo con su nivel educativo, pudiéndose afirmar que cuanto mayor es éste, más probabilidad existe de que la captación y el control del embarazo sea óptimo.

También se aprecia que cuanto más alto es el nivel educativo, más fuerza tiene la educación. (3)

Esta misma relación directa se da en las mujeres que pertenecen a diferentes niveles de pobreza. Es decir, cuanto más pobre es una mujer más probabilidad tiene de que la captación y el control de su embarazo no sean óptimos.

La pregunta siguiente es, entonces, en qué medida estos dos elementos (nivel de pobreza y nivel educativo de una mujer) se retroalimentan, o sea cómo juega la educación reforzando o no las diferencias que se originan en el distinto nivel socioeconómico.

En el nivel óptimo de captación y control, la educación hace diferencia siempre. Es decir, que cuando una mujer aumenta su nivel educativo, llega rápidamente a tener conciencia de la necesidad de un óptimo control de su embarazo.

Sin embargo, es interesante notar que la diferencia es mayor en los sectores pauperizados y estructurales que entre los no pobres, lo cual es consistente con el hecho de que en esos dos primeros sectores es donde ha sido mayor el efecto de la expansión educativa.

En las categorías internas de los estructurales se observa el mismo fenómeno, ya que los pobres estructurales sobre línea y bajo línea de indigencia tienen alta diferencia en relación con la variación de sus niveles educativos (50% y 30.7% respectivamente), y esto mismo se da, aunque no con diferencias tan grandes, en el caso del grupo de extrema pobreza (14.9%).

El nivel bueno de control del embarazo es interesante porque en todas las categorías de pobres se observa un efecto contrario: son menores los porcentajes de mujeres que tienen un buen control y captación de su embarazo cuanto mayor es el nivel educativo, con la particularidad de que esta relación también pierde fuerza a medida que se observan grupos más carentes. (4)

Esto refuerza la interpretación anterior, porque puede entenderse que en el caso de las mujeres no pobres, el control y seguimiento del embarazo forma parte de su estilo cultural, por lo que no se refleja de manera tan directa en el nivel educativo que se logra.

En cambio, en los sectores pobres la educación alcanzada juega un importante papel, a tal punto que si se hace control se hace de manera óptima; pero este papel positivo se hace más evidente cuanto más cerca de los no pobres se está.

Es decir, la educación en este caso concreto jugaría un papel la difusión hacia los sectores populares de un modelo de comportamiento propio de estilos de no pobres, facilitando de este modo la movilidad. Esto se evidencia de manera más clara en los sectores pobres que se acercan más a los no pobres, por haber pertenecido a ellos en el pasado (pauperizados) o por estar en mejor situación relativa (estructurales sobre línea).

*** Los efectos de la extensión de la educación**

La incorporación de los sectores pobres al sistema educativo ha tenido importancia en el cambio de conducta de las mujeres frente al control y la captación del embarazo.

Se compara el comportamiento de las mujeres frente al embarazo de acuerdo a su educación y a su pertenencia a diferentes sectores sociales, pero teniendo también en cuenta su edad. (5)

Entre las mujeres no pobres el hecho de tener más o menos educación no produce diferencias importantes. En cambio, en los demás grupos (todos los sectores pobres) la situación es diferente.

En todos ellos se evidencia que en las mujeres menores de 40 años existe una clara asociación entre mejor control y seguimiento del embarazo y mejor nivel educativo.

Esto avala la interpretación de que probablemente este pudiera ser uno de los efectos de la expansión del sistema educativo que ha servido en este caso a los sectores pobres no solamente para lograr la alfabetización y el logro de objetivos específicos de aprendizaje, sino también para la adopción de algunos comportamientos, usos y costumbres que hasta hace unas décadas formaban parte sólo de los estilos culturales de los sectores no pobres.

Control y vacunación del niño sano

Dentro de los comportamientos que tienen que ver con el cuidado sanitario del niño, es evidente que el control médico y la vacunación ocupan un lugar trascendente que tiene directa relación con procesos tan importantes como la mortalidad infantil.

La IPA construyó un índice de control del niño sano con el objeto de evaluar la calidad de esta actividad referida a niños que en el momento de la encuesta tuvieran entre 2 y 47 meses de edad.

Tomando un control mensual hasta los 6 meses y luego uno cada 3 meses, y considerando que al momento de la encuesta había niños que todavía no habían cumplido el año de edad, se definió un índice que permitió evaluar la calidad de esta actividad combinando la edad del niño y el número de controles .

Tanto en el caso del control médico del niño sano como en el de la cobertura de vacunación se ve una relación positiva entre ocuparse sanitariamente del chico y tener mayor educación, aunque esta es más evidente en el primer caso que en el segundo.

En relación con esto último, pareciera que la educación no modifica el porcentaje de los niños que no tienen vacunación, pero sí alcanza para afectar a los que reciben una vacunación inadecuada (pésimo/malo). Es decir, que cuando se decide vacunarlos, se tiene en cuenta que esto se haga de la manera debida.

Por esto, cuanto mayor es el nivel educativo mayor es la probabilidad de que las madres sean concientes de que la vacunación es importante, estén motivadas para ello, y produzcan por ello conductas concretas (llevan al chico, tienen algún comprobante o certificado, etc.).

En esto pueden desempeñar entonces un papel importante las pautas culturales propias de cada estrato al que se pertenece. Para comprobarlo se analizó este problema a la luz de los grupos de pobreza .

Es pertinente señalar que en ambos casos se comprueba que estas son conductas bastante extendidas en nuestra sociedad, ya que en todos los grupos sin excepción, hasta en los pobres estructurales de extrema pobreza, el buen control del niño sano y la buena cobertura de vacunación constituyen comportamientos mayoritarios.

En los sectores no pobres es mejor tanto el control del niño sano como la cobertura de vacunación; y esto es consistente a medida que se observan los diferentes grupos en que se ha dividido la población, ya que siempre los grupos más pobres presentan menores niveles de control y menor cobertura de vacunación del niño sano.

A partir de estas observaciones generales, parece importante observar dos elementos particulares que surgen del cuadro anterior.

El primero se relaciona con el control del niño sano. En este caso, si bien las diferencias entre los tres grupos principales son grandes (no pobres/pauperizados/estructurales), estas no lo son dentro de los estructurales (sobre línea/bajo línea/extrema pobreza).

El segundo tiene que ver con la cobertura de vacunación. Tanto la cobertura pésima/mala como la carencia de cobertura (no tiene) crecen consistentemente a medida que se desciende en los grandes grupos de pobreza y también dentro de los grupos de estructurales.

Es decir, que si bien estos dos elementos analizados pueden entenderse como dos factores de un mismo patrón de comportamiento (el control sanitario del niño) no parecen estar regulados de la misma manera.

Los pobres estructurales, sean cuales fueren las categorías internas a que pertenezcan, controlan a su bebé en un 75% de los casos aproximadamente. Pero vacunan a su chico mucho menos cuanto más cerca de la extrema pobreza se encuentren.

Finalmente, nuestro interés específico nos lleva a preguntarnos por la influencia concreta que puede tener, en estas conductas, el nivel educativo alcanzado por cada uno de los estratos en que se dividió la población.

Ya se ha evidenciado que tanto el control del niño sano como la cobertura de vacunación muestran variaciones sustanciales en relación con los grupos de pobreza, lo que vuelve a aparecer en esta observación .

Control del niño sano

En relación con el control del niño sano las diferencias entre cada uno de los grupos principales analizados son evidentes y se mantienen a lo largo de todos los niveles educativos.

Es decir, que en alguna medida la influencia de pertenecer a un sector social determinado implica un comportamiento específico en relación con el control médico del niño, que parece estar fijado por patrones culturales de cada uno de los sectores.

El nivel educativo alcanzado no produce diferencias favorables si se miran las cifras generales, aunque sí aparecen variaciones interesantes entre los pobres estructurales como conjunto y en cada una de sus categorías.

En este grupo se registra un incremento del control bueno del niño sano a medida que se incrementa el nivel educativo, con diferencias interesantes (12.7% entre las que terminaron primaria y las que no terminaron, y 5.7% entre las que hicieron más que primaria y las que sólo la terminaron). Esta diferencia se mantiene en los tres grupos de estructurales (sobre línea, bajo línea y extrema pobreza), siendo bastante más importante en este último grupo en que las cifras anteriores son de 11.7% y 17.4% respectivamente.

Parece entonces que el efecto del mayor nivel educativo en esta conducta se expresa sólo en los sectores de pobres estructurales y, dentro de ellos, se refuerza en el grupo de extrema pobreza.

Cobertura de vacunación

También la cobertura de vacunación parece estar más influida por el nivel de pobreza no pobreza al que se pertenece que por la educación lograda.

El efecto principal de la educación se expresa en el grupo que no tiene cobertura de vacunación y entre las diversas categorías de pobres estructurales. En estos se puede apreciar que, cuanto mayor es el nivel educativo alcanzado, mejor es la cobertura de vacunación del hijo.

De suyo, parece entonces que la característica más general es la variación de estos comportamientos como producto de las diferencias de estilos de vida de los diferentes sectores de la sociedad, restando a la educación un papel complementario que se expresa sólo en algunos grupos en especial.

Sin embargo, justamente el hecho de que las variaciones se encuentren en los sectores sociales más carentes, y de que estas diferencias representen una tendencia al acercamiento de las conductas de estos grupos a las pautas culturales de los grupos no pobres, puede estar hablando de un efecto concreto que es producto de la expansión de la educación a los sectores de pobreza en general y de extrema pobreza en particular.

*** El efecto de la expansión del sistema educativo**

En términos generales, hemos visto en los párrafos anteriores que en el caso del control sanitario de los niños, la expansión del sistema educativo parece haber tenido alguna consecuencia, básicamente entre los pobres estructurales. (6)

El primero de los dos factores que analizamos en este punto: el control médico del niño sano.

En los dos primeros grupos (no pobres y pauperizados) las diferencias que provoca el distinto nivel educativo no son regulares ni significativas. Pero para las pobres estructurales la situación es distinta.

En primer lugar, a la inversa de lo que ocurre en los otros dos grupos, el porcentaje de control bueno/regular es mayor, y esto se mantiene en todos los subgrupos de pobres estructurales. Las diferencias mayores están en el grupo de extrema pobreza entre las mujeres que solamente terminaron la primaria y las que terminaron más allá de la escuela primaria.

Esto permite suponer que la masiva incorporación de los sectores de pobres estructurales al sistema educativo ha tenido una consecuencia en este sentido, incidiendo sobre todo entre los más pobres y abriendo el camino que hizo posible la difusión de los patrones de conducta que rigen estos aspectos.

En cuanto a la cobertura de vacunación, el análisis de lo que ocurre con la educación en los diferentes grupos de pobreza y edad señala que ésta parece no tener influencia definida entre los grupos de no pobres y entre los pauperizados.

En cambio, entre los estructurales se observa que el mayor nivel educativo se corresponde tanto con mayores porcentajes de mujeres que tienen buena/regular cobertura de vacunación, como con mayores porcentajes de mujeres que no tienen esa cobertura.

Parece que la influencia específica se expresa a partir de las cifras de cobertura pésima/mala, que son mayores cuanto menor es el nivel educativo de estas madres.

II El saldo positivo de terminar la primaria

El comprobado proceso de expansión de la educación, que ha permitido que los pobres accedan a la escuela y la terminen en una proporción nunca vista anteriormente, ha sido acompañado por una pérdida notable en la calidad de la enseñanza.

Esta es una preocupación actual en todos los países, y ha llevado a cuestionamientos bien serios sobre el papel de la escuela y su utilidad, sobre todo en relación con la escuela pública y los sectores populares.

Es cierto que la transformación de la educación en todos sus aspectos es uno de los retos más urgentes, pero no desconozcamos por ello el efecto positivo que tiene esta escuela en los grupos pobres, y la absoluta y prioritaria importancia de ofrecer a todos ellos el ingreso y la permanencia en el sistema educativo.

Además del beneficio directo en términos de aprendizajes, se desprende de este análisis un conjunto de evidencias que nos permiten afirmar que, con todas sus inequidades, la escuela, tal como está en la actualidad, representa una vía de democratización para los sectores más pobres.

Ello se evidencia en el papel de la educación como facilitador del acceso a otros bienes sociales, y en su poder de modificación y difusión de patrones culturales.

El resumen de lo encontrado sería el siguiente:

Acceso a crédito para la vivienda

El jefe de hogar joven (menor de 40 años) perteneciente a los sectores más carentos, cuando no es propietario de vivienda, puede intentar conseguirla a través de un crédito; pero la probabilidad de que esto suceda tiene relación directa con el nivel educativo que haya alcanzado.

En este sentido, parece que la expansión del sistema educativo puede haber tenido una relación positiva para estos sectores, ya que es posible que el mayor nivel educativo alcanzado haya podido constituirse en canal facilitador para el acceso a otros bienes, además de los estrictamente culturales.

Cobertura de salud

En lo que se refiere a la influencia del nivel educativo, pareciera que esta sólo aparece en los grupos jóvenes (entre 20 y 39 años) de sectores pobres. Tanto en los pauperizados como en los estructurales se puede observar que en estas edades el mayor nivel educativo está asociado con una mayor probabilidad de tener cobertura de salud.

El hecho de que se trate justamente de estas edades, y de que se trate de grupos de pobres, descarta básicamente las alternativas de que esta cobertura se reciba a través de un beneficio jubilatorio o de servicios de medicina prepagados, por lo que se puede aducir alta probabilidad de que éste sea un efecto de las condiciones del puesto de trabajo. Si esto fuera así, el efecto de la educación sería indirecto, en el sentido de que el mayor nivel educativo permitiría una inserción diferente en el mercado de empleo que, por este medio, daría mayor acceso a los beneficios que implica una cobertura de salud.

Uso de anticonceptivos

En el grupo de pobres estructurales, que es donde la expansión del sistema educativo fue más notoria, cuanto más educada es una mujer, mayor es la probabilidad de que haya usado en algún momento un método anticonceptivo. Se puede pensar entonces en la existencia de alguna relación, que posteriores investigaciones se deberán encargar de probar.

En cuanto al uso actual de métodos anticonceptivos, no se observa ninguna regularidad estable. Si la educación tiene alguna influencia, parece estar en la ruptura del tabú de la no utilización, y no en una conducta estable de adopción permanente de pautas de anticoncepción.

Captación y control del embarazo

En todos los sectores pobres se evidencia que en las mujeres menores de 40 años existe una clara asociación entre mejor control y seguimiento del embarazo y mejor nivel educativo.

Esto avala la interpretación de que probablemente éste pudiera ser uno de los efectos de la expansión del sistema educativo, que ha servido en este caso a los sectores pobres no solamente para lograr la alfabetización y el logro de objetivos específicos de aprendizaje, sino también para la adopción de algunos comportamientos, usos y costumbres que hasta hace unas décadas formaban parte sólo de los estilos culturales de los sectores no pobres.

Control sanitario del niño sano

En el caso del control sanitario de los niños, la expansión del sistema educativo parece haber tenido alguna consecuencia básicamente entre los pobres estructurales. En el caso del control médico del niño sano, en los dos primeros grupos (no pobres y pauperizados) las diferencias que provoca el distinto nivel educativo no son regulares ni significativas. Pero para las pobres estructurales la situación es distinta. Las diferencias mayores están en el grupo de extrema pobreza entre las mujeres que terminaron la primaria y las que terminaron más allá de la escuela primaria solamente. Esto permite suponer que la masiva incorporación de los sectores de pobres estructurales al sistema educativo ha tenido una consecuencia en este sentido, incidiendo sobre todo entre los más pobres, abriendo el camino que hizo posible la difusión de los patrones de conducta que rigen estas circunstancias.

> La incorporación de los sectores populares al sistema educativo está teniendo el mismo efecto que tuvo hasta mediados de siglo con la clase media: integrarlos a la sociedad y facilitarles el acceso a una mejor calidad de vida.

NOTAS

1. En los no pobres, los porcentajes son de 89. 1 % contra 57.9%; en los pauperizados de 83.3% contra 63.1%; y en los estructurales de 71.9% contra 49.0%.

2. En el Cuadro 49 se presentan las cifras que relacionan el uso actual de métodos anticonceptivos según el nivel educativo alcanzado y el grupo de pobreza. Aunque se mantiene una leve tendencia, no se aprecian diferencias importantes en la conducta de las mujeres frente al control del embarazo a través de anticonceptivos en relación con la educación.

3. Esto se evidencia porque entre las mujeres que alcanzaron menos de 70 grado la diferencia entre el control óptimo y el bueno es de sólo un 8.2%, mientras que entre las que completan primaria se eleva al 33.4% para ser de 64.7% entre las que tienen un nivel educativo mayor que primaria.

4. Las diferencias son las siguientes: pauperizados 27.0%, estructurales 6,9%; estructurales sobre línea 16.1%, bajo línea 6.2% y extrema pobreza 3.8%.

5. Hemos aclarado anteriormente que en el caso de los indicadores de salud no se puede comparar entre los diferentes grupos de edad, por lo que se trabaja sólo. con el grupo de mujeres jóvenes (entre 20 y 39 años) buscando relaciones significativas, aunque no tengan representatividad estadística.

6. Por problemas de consistencia estadística, del mismo modo que en los casos anteriores, analizamos aquí sólo el grupo de mujeres entre 20 y 39 años que, por otra parte, es donde más se expresa la expansión educativa.

TERCERA PARTE

LOS POBRES ¿CÓMPLICES DE SU POBREZA?

El proceso de expansión y diferenciación del sistema educativo que se describe en la Primera Parte ha dejado al descubierto que, a pesar de que desde un punto de vista global puede decirse que hoy el día la educación cotizo bien social se ha generalizado, los diferentes grupos que la integran siguen recibiendo cuotas distintas, correspondiendo menos educación a los más necesitados

Por otro lado, se han visto, en la Segunda Parte, los interesantes efectos de la y expansión educativa, tanto cotizo y expansión de cuánto se aprende (restringido en el presente informe a la lectura de las madres) como en relación con las relativas facilidades que el mayor nivel educativo de los pobres les puede significar para el acceso a otros bienes disponibles de manera escasa en la sociedad.

En esta parte se intenta describir algunos elementos que y explican por qué se sigue manteniendo la desigualdad en educación. Si bien es cierto que la educación discrimina, reviste también escasos reclamos de equidad por parte de los sectores menos beneficiados.

CAPÍTULO VI

APORTE DE LOS POBRES AL CÍRCULO VICIOSO

1. Las representaciones sociales sobre la educación

Un papel importante para el mantenimiento de cualquier situación en la sociedad moderna, o para su cambio, tiene que ver con cuáles son los ejes fundamentales que definen cada tema desde la opinión pública.

En el caso de la educación, son incontables los trabajos que desde hace tiempo arrojan evidencia sobre las manifiestas diferencias de cantidad y calidad que reciben los distintos segmentos de la población.

Sin embargo, esta función diferenciadora de la educación no está reconocida abiertamente.

En el discurso hegemónico de la sociedad con respecto a la escuela se la presenta precisamente como garantía de los derechos individuales, fundamentalmente como un instrumento para la movilidad social.

Del mismo modo que se estructuró el sistema legal bajo la idea fuerza de que "todos son iguales ante la ley", se estructuró el sistema educativo ofreciendo el mismo modelo de escuela para todos en aras de la "igualdad de oportunidades educativas", sin tener en cuenta de qué manera se refuerzan las diferencias originales de los diversos grupos al ofrecer idénticas condiciones de ingreso y permanencia para grupos que no son iguales.

Este discurso se introdujo con suficiente fuerza como para ser compartido por el conjunto de la sociedad, estructurando una serie de representaciones sociales acerca de la educación, su importancia y su eficiencia que no ha llegado todavía a ser cuestionado en sus bases, aunque quizás empiezan a aparecer algunos indicios de toma de conciencia crítica en algunos de los grupos estudiados.

Esto es preocupante porque en la medida en que no haya conciencia generalizada acerca de que hay elementos propios y estructurales de ESTA educación que ayudan a que la pobreza se mantenga, es difícil producir cambios para combatirla.

Mucho más grave es cuando son los mismos sectores que sufren esta discriminación los que no tienen conciencia de ella, porque esto los inhibe de ser actores protagonistas en el reclamo y en la demanda de los cambios necesarios para que esta situación se transforme.

Y esto es precisamente lo que ocurre. Los pobres no tienen conciencia de la discriminación de que son objeto, de la desigualdad con que se enfrentan sus chicos cuando ingresan al sistema escolar. Por esto, repiten el discurso hegemónico sobre la educación como igualador de diferencias, sin ser capaces de diferencia sus puntos de vista de los de los demás sectores de la sociedad.

Los resultados que se presentan a continuación reflejan que, en términos generales, las opiniones de las madres entrevistadas acerca del valor de la educación sostienen este discurso hegemónico, que ha sido expresado como acuerdo o desacuerdo con un conjunto de proposiciones

referidas al valor de la escuela y a su responsabilidad en el éxito o el fracaso de los chicos frente al aprendizaje.

A. La escuela y su utilidad para la vida

Uno de los sustentos ideológicos del discurso hegemónico sobre la educación tiene que ver con su visualización como canal válido para la movilidad social, y específicamente, para conseguir mejor trabajo.

Este aspecto es el que ha dado como resultado, por ejemplo, la aparición de demandas educativas de nivel superior que se explican más en términos de prestigio social que en términos de necesidades sociales.

Este aspecto es el que explica también la explosión de la demanda educativa por parte de los sectores pobres que hasta hace algunas décadas no veían como imprescindible para el "éxito en la vida" el que sus chicos fueran a la escuela.

Como no puede ser de otra manera, el sustento a partir del cual se valora la educación no son siempre sus elementos intrínsecos, sino más bien lo que representa como certificación obtenida a través del paso por el sistema educativo, proceso conocido como "credencialismo".

La información recogida en el estudio que comentamos demuestra que esta representación está muy presente en la sociedad .

Las opiniones mayoritarias asignan un valor instrumental a la es cuela. Tres de cada cuatro personas opinan que terminar la escuela primaria facilita el camino del trabajo. También es de señalar que un quinto de la población (que se mantiene en esta misma proporción a lo largo de todos los grupos) manifiesta disenso.

Estos resultados reflejan la homogeneidad del discurso hegemónico a lo largo de toda la sociedad, que se evidencia en el hecho de que no existen diferencias importantes en los porcentajes de aceptación entre los distintos grupos.

Resulta también interesante el pequeño porcentaje de no sabe/no responde que, si bien estadísticamente es irrelevante, muestra que el grupo que duda es más grande en los sectores pobres que en los no pobres.

Quizás esto se deba a que son justamente estos sectores los que diariamente se enfrentan de manera negativa con las necesidades de capacitación de los adolescentes, que en nuestra realidad no están garantizadas por la escuela.

De todas maneras, estos resultados no alcanzan para aseverar que exista un cuestionamiento a la escuela, su función y sus resultados, que sea suficientemente generalizada como para generar modificaciones en las estrategias familiares frente a la educación.

Por el contrario, los cuadros que aparecen en la primera parte de este informe muestran claramente que en todos los sectores sociales, sin excepción, la concurrencia a la escuela es cada vez más masiva.

En todo caso, si existe algún cuestionamiento, éste aparece como consecuencia de haber hecho la experiencia de estar en el sistema educativo. Como podemos apreciar en el cuadro anterior, cuanto más alto es el nivel educativo alcanzado, más alto es el porcentaje de madres que opinan que ir a la permite conseguir un trabajo mejor.

Además, cuanto más alto es el nivel educativo, menor es la proporción de madres que tienen dudas al respecto, ya que pasamos de un 7.5% que "no sabe" entre las que no terminan la primaria, a menos de un 1 % entre las que han terminado más que la escuela primaria.

La experiencia de haber pasado por la escuela y, sobre todo, la experiencia de haber llegado a completar más que el mínimo obligatorio representado por la escuela primaria, eleva la certeza de que la certificación del sistema educativo no es la llave que se pensaba cuando se enfrentan los problemas concretos del mercado de empleo.

Es el mismo sistema educativo el que se encarga de sembrar las dudas sobre su validez, generando de este modo una peculiar situación en la cual, por un lado, el discurso hegemónico vigente en la sociedad sigue especificando el valor de la educación, lo que motiva a los sectores populares a ingresar a ella; pero, por otro lado, el esfuerzo realizado no parece estar compensado en la realidad, por lo que crecen los porcentajes de duda a medida que se asciende en el nivel educativo de la población.

Este tema resulta de particular importancia por cuanto cualquier política educativa que pretenda introducir cambios debe tener en claro con qué representaciones sociales se enfrenta, y a partir de qué concepciones es posible redefinirlas.

B. Valor general de la escuela

Para profundizar este tema se ha elaborado un índice general de valorización de la escuela, combinando las respuestas a diferentes proposiciones. (1) La combinación de estas respuestas permitió constituir dos grupos: los que le asignan poco valor a la escuela y los que le asignan mucho .

Aun cuando no puede hablarse de diferencias significativas en términos estadísticos, parece perfilarse una misma realidad: los no pobres y los más educados son los que valorizan menos la escuela.

Parece entonces que las actitudes favorables encontradas frente a las proposiciones analizadas responden más a una actitud de adhesión acrítica al discurso social dominante que a una experiencia real de utilidad o valoración concreta.

Los altos porcentajes de valoración se mantienen en la población que no cumple con las "prescripciones" del discurso vigente, es decir, en aquellos grupos que, justamente, cuentan con un argumento justificatorio de su situación deprimida, ya que no han alcanzado la cuota de educación que la sociedad prescribe como imprescindible para "tener éxito".

Pero los que han alcanzado por lo menos la primaria (que es lo ,,obligatorio") tienen la posibilidad de evaluar concretamente las consecuencias de pasar por la escuela, y su utilidad. Muchas de estas personas se encuentran en la misma situación de la cual han partido, lo que les permite invalidar con su experiencia las ideas aceptadas oficialmente.

II . Las representaciones sociales sobre la responsabilidad de la escuela frente al fracaso escolar

Medido en términos objetivos, el fracaso escolar es francamente alto. Hemos visto cifras en los primeros capítulos de este libro, y hemos conocido que el problema no está en que los chicos no entran a la escuela, ni tampoco en que no se quedan siete u ocho años.

El problema está en que, estando dentro del sistema educativo, no aprenden lo que tienen que aprender. Entonces repiten el grado una o más veces y, finalmente, cuando llegan a la pubertad, dejan de ir a la escuela, estén en el grado en que estén.

Los porcentajes masivos de repetición, que han crecido de manera concomitante a la incorporación de los sectores populares a la educación, y la realidad de que este problema afecta de manera diferente a los pobres y a los no pobres, nos llevaron a indagar para tratar de establecer qué tipo de responsabilidad asigna la sociedad a la escuela en este problema.

¿Por qué repiten tantos chicos? ¿Quién tiene la "culpa" del fracaso? ¿Podemos decir que son las familias las que no se interesan cuando sabemos que mandan a sus chicos a la escuela desde los cinco años, y que todos los sectores de manera homogénea valoran mucho la escuela?

La respuesta a esta problemática resume quizás de manera paradigmática el conjunto de aspectos básicos referidos a las representaciones sobre la sociedad y sobre la escuela que están vigentes en nuestra sociedad.

Las características principales del discurso dominante sobre el papel de la escuela en la sociedad, la incuestionabilidad de la institución escolar por considerársela "templo del saber", y la consecuente responsabilidad individual y social (pero nunca de la escuela) como generadores principales del fracaso de los niños, son elementos que caracterizan quizás de manera dominante la visualización social de esta problemática.

Las explicaciones generalizadas por el "sentido común" de la sociedad cargan las tintas en dos supuestas causas: una de ellas se refiere a las situaciones socioeconómicas de las familias que no garantizarían las condiciones mínimas que hacen posible el aprendizaje; la otra tiene que ver con situaciones personales del alumno que tampoco lo facilitan.

Ambas explicaciones cifran el problema en aspectos exógenos a la educación. La propuesta escolar queda libre de culpa y cargo, y no se cuestionan los aspectos endógenos a la educación que pueden producir como efecto el fracaso.

Para explorar con más detalle tanto la perspectiva referida al papel de las causas endógenas del fracaso, como la de las causas exógenas del mismo, se prepararon dos preguntas para que las madres respondieran, una de las cuales se centra en la responsabilidad asignada a los agentes externos a la educación, mientras que la otra se refiere a posibles causas internas.

A. La responsabilidad de los agentes externos a la escuela

Se preguntó primero a las madres sobre las causas del fracaso escolar, siguiendo las líneas básicas del discurso hegemónico, es decir, planteando las diferentes causas de tipo exógeno que se discuten habitualmente.

Sin embargo, se incluyó también como alternativa la posibilidad de que la responsabilidad fuera del sistema educativo ("es la escuela la que no enseña"), de modo que se pueda evaluar si existe o no alguna fisura en el mencionado discurso .

El argumento fundamental del discurso hegemónico está claramente presente. Hay franca mayoría que opina que lo que incide de manera fundamental es el problema socioeconómico, pero esta opinión es más generalizada cuanto más pobres son.

Esto puede entenderse, ya que en los sectores pobres estructurales es más probable que en los otros que el fracaso del chico en la escuela pueda estar mediado por las carencias materiales en mucha mayor medida que en los sectores no}pobres. Es cierto que los sectores más relegados en cuanto atención del sistema educativo son los que padecen de más problemas socioeconómicos y que, de hecho, en estos sectores es donde se presentan los mayores problemas de abandono y fracaso escolar.

Pero la cuestión puede reformularse planteándola desde la perspectiva inversa: ¿es por causa de las características de estos sectores, o por causa de las características de la escuela, que se produce este resultado?

La tensión aparece a partir de un modelo de escuela que se plantea como objetivo explícito, ya desde su misma aparición, como institución constitutiva de la sociedad (en aras de la "igualdad de oportunidades") la universalización de su servicio, desconociendo el hecho de que al no adaptar su oferta a las características de los diferentes grupos que componen la sociedad, aquellos para los cuales no está pensada no podrán subsistir fácilmente dentro de ella.

Al contrario, la impronta de la escuela llamada "tradicional", la escuela clásica, aquella que está presente en las representaciones de la gente, aparece justamente como correctora de las distorsiones de una sociedad cuyo objetivo es ser ordenada y armoniosa, y se constituye en fuerza homogenizadora que tiene por función reforzar los lazos sociales.

"En este cuadro, la ignorancia es identificada como causa de marginalidad. La escuela surge como antídoto contra la ignorancia, un instrumento para resolver el problema de la marginalidad". Pero "si se entiende a la sociedad como un campo de grupos y clases antagónicas donde se lucha por satisfacer intereses parciales. la marginalidad es entendida como un fenómeno inherente a la misma estructura de la sociedad, en cuyo caso la educación, lejos de ser un instrumento de superación de la marginalidad, se convierte en un factor de marginación, ya que su forma específica de reproducir la marginalidad social es la producción de marginalidad cultural y, específicamente, escolar." (2)

Sin embargo, este cuestionamiento no aparece de ninguna forma en las madres entrevistadas, a juzgar por el exiguo porcentaje que recoge la última categoría del cuadro anterior.

Entre la sociedad (los "problemas socioeconómicos"), el chico que no quiere o no puede colaborar y la familia que no ayuda, se resuelven todas las explicaciones acerca de importantes fenómenos de discriminación social de los cuales éstos son los sectores más afectados.

De esta manera, la estructura de clases queda salvaguardada, ya que los sectores que aspiran a la movilidad no depositan en el sistema educativo sus reclamos, sintiéndose culpables personales de su mal desempeño a través de sus características individuales.

En el conjunto de la población, es prácticamente inexistente la cantidad de madres que pueden sospechar de la escuela en el sentido de que sea ésta la que no enseñe (menos de un 1%). Si embargo,

curiosamente, cuanto más alto es el nivel del grupo, se encuentran más altos porcentajes de duda frente a este problema.

Es precisamente entre los no pobres donde aparecen mayores porcentajes de no sabe/no responde (alcanzan al 12.3% contra un 4.7% de los estructurales). Quizás en este grupo es donde se encuentren mayores cantidades de niños que, no teniendo problemas socioeconómicos, ni familiares, y "dándoles" la cabeza, de todos modos tienen problemas de aprendizaje en la escuela.

B. La responsabilidad de la escuela

Para indagar hasta qué punto la escuela está libre de responsabilidades en la opinión de las madres entrevistadas, se planteó explícitamente la perspectiva inversa a lo anterior, requiriendo acerca de cuáles son las causas internas al sistema educativo que provocan el fracaso.

El propósito en este caso fue enfrentar directamente a los entrevistados con el discurso hegemónico para comprobar su consistencia .

Resulta interesante observar que, puestos frente a la opción de enjuiciamiento directo de la escuela, no son muchas las madres que pueden hacerlo.

Un grupo de ellas entra en duda y responde que no sabe. Otro grupo directamente plantea que no es la escuela sino los "problemas familiares" (o sea causas exógenas) lo que causa el fracaso.

Ambos grupos suman entre el 50% y el 60% en todos los sectores, lo que realmente es respetable, y pone en evidencia una vez más el escaso cuestionamiento del discurso social hegemónico acerca de la escuela y de la educación, comprobado en los cuadros anteriores.

Es decir, que aun cuando el fracaso escolar es grande, y aun cuando las evidencias de que grandes cantidades de chicos no aprenden lo que deben aprender, todavía no se ha quebrado el discurso hegemónico, ya que la mayoría de las madres sigue opinando que los culpables son los chicos y su familia, etc. (causas exógenas). O sea, siguen poniendo el problema fuera del sistema escolar y responsabilizando a la escuela de su función. Pero es interesante observar que los sectores más pobres son los que menos lo hacen (47.3% de no pobres, pero 44.8% de pauperizados y 39.2% de estructurales no acusan a la escuela).

Por otro lado, también se nota una tendencia consistente en este sentido en las respuestas que se han agrupado en la categoría que carga las culpas al sistema educativo (en la escuela enseñan de manera difícil; los maestros están mal preparados). Sólo el 9.5% de los no pobres creen que el fracaso tiene que ver con la propuesta escolar, mientras que este porcentaje pasa al 13.3% en el caso de los pauperizados, y al 21.4% para los estructurales.

Se notan también bastantes altos porcentajes de duda, que llegan a un quinto de la población en los grupos pauperizados, y superan esta proporción los de extrema pobreza. En estos últimos, el 50% de las madres culpan a la escuela.

A medida que bajamos, en el nivel de pobreza se hace responsable en mayor medida a la escuela del fracaso.(3)

¿Cuáles son los elementos de la escuela y de la propuesta escolar que se consideran más importantes como generadores del fracaso?

En el grupo de madres que pueden plantearse la perspectiva crítica hacia el interior del sistema educativo, el mayor porcentaje está volcado hacia los problemas de organización y administrativos, sin entrar a cuestionar el centro de la propuesta de enseñanza, ni en lo que se refiere a la propuesta de aprendizaje ni en lo pertinente a las normas disciplinarias vigentes en las instituciones.

Al respecto, puede ser ilustrativo observar cómo se desglosa este grupo en las opiniones de las madres entrevistadas . Sí bien es cierto que el grupo analizado es poco significativo estadísticamente, no deja de ser interesante encontrar divergencias regulares entre las madres. En primer lugar, en todos los sectores se asigna más peso a la responsabilidad de los aspectos pedagógicos como causa del fracaso que a problemas que tienen que ver con la disciplina.

Por otro lado, sin intentar generalizar ni sostenerlo como evidencia, por tratarse de un grupo pequeño, el cuadro anterior sugiere que en este proceso de inicio del cuestionamiento del discurso social sobre la escuela que parece surgir de los datos de este cuadro y de otros anteriores, las representaciones alternativas no se encuentran aún constituidas.

Por esto las respuestas no presentan una pauta consistente en su distribución, lo cual señalaría que más que una crítica concreta se trata de un cuestionamiento general que puede estar motivado en la toma de conciencia de problemas varios del sistema escolar, respondiendo a situaciones de experiencia familiar o personal, y a coyunturas especiales por las que puede estar atravesando la realidad de la educación, tales como huelgas docentes, problemas en los comedores escolares, etc.

En resumen, y en relación con el tema que nos ocupa, si bien la demanda por educación ha crecido y crece sostenidamente desde todos los grupos de la sociedad, ésta es básicamente por más educación.

La calidad de la demanda no resulta todavía un factor que obligue al sistema educativo a transformar su propuesta de enseñanza para lograr mejores resultados.

No se ha quebrado en sus elementos fundamentales el discurso hegemónico de la sociedad que sostiene que la escuela es un canal adecuado para la movilidad social, pero que, si existe fracaso, éste no es imputable a la escuela, sino a la familia o al alumno.

NOTAS

1. Las proposiciones que se analizaron fueron: "La escuela capacita para defenderse en la vida", "Ir a la escuela primaria permite conseguir un trabajo mejor", "Todos los chicos que van a la escuela aprenden a leer y escribir bien", y "En la escuela se aprenden muchas cosas inútiles". Para detalles sobre la construcción del índice, ver Aspectos Metodológicos.

2. Dermeval Saviani, "Teorías de la educación y marginalidad", Revista Argentina de Educación 11.3 (1983) Buenos Aires.

3. Cf. las respuestas a la categoría "por la propuesta escolar": 18.6% sobre línea, 20.5% bajo línea, y 59.5% extrema pobreza.

CONCLUSIONES

ESCUELA, FRACASO Y POBREZA

Las conclusiones de este trabajo se han ido perfilando a lo largo de los seis capítulos que lo componen; pero de todos modos se resumen brevemente en los párrafos siguientes.

Interés de los pobres en la educación

El primer hallazgo importante es confirmar desde diversos indicadores el interés de los pobres por la educación, porque muchas veces se intenta explicar el fracaso de estos chicos desde el desinterés familiar. Esto no parece ser así. Aún en los sectores más deprimidos económicamente, encontramos la clara decisión de que sus hijos entren en la escuela a los 5 años y que se queden en ella hasta los 13/14 años.

Esto da por tierra con la conocida interpretación de que el fracaso de los sectores populares en la escuela tiene bastante que ver con que los chicos no se quedan en ella el tiempo suficiente como para completarla (siete años). Este estudio arroja evidencia en contrario: los chicos se quedan ese tiempo.

Aún más, también da por tierra con la idea de que están a los 10 años en primer grado porque entran tarde. No podemos asegurarlo en los medios rurales; pero en los medios urbanos de la Argentina, sólo un 20% de los sectores muy pobres (y en promedio sólo un 10% aproximadamente) entra tarde, y esto quiere decir que entra a los 7 años en lugar de entrar a los 6.

La expansión diferenciadora y la segmentación

Pero que el sistema educativo se haya expandido para dejar entrar a todo el mundo no significa necesariamente que se haya democratizado. Precisamente, el tema es que el modo propio con que se expandió es diferenciando.

Es decir, que se trata de una expansión diferenciadora. El proceso de "educación para todos" terminó siendo de "diferente educación para todos". Las diferencias no se han borrado, sólo se han corrido hacia adelante, manifestándose en el nivel medio en lugar de hacerlo en la escuela primaria.

En este momento en que la expansión de la escuela primaria se ha completado, y en que tres cuartas partes de los pobres estructurales cumplen con los requisitos que deberían darle garantías no sólo para ingresar al nivel medio, sino para desempeñarse bien en él (terminar la escuela primaria), haber logrado esto no les garantiza éxito en el nivel siguiente.

Pueden acceder a la escuela media, pero las posibilidades de terminarla son muy diferentes según sea el nivel de pobreza. Entre los pobres, del 50% al 76% de los que entran no la terminan; entre los no pobres, del 20% al 37%.

Los niveles de calidad de la educación se han relativizado de forma que terminar la escuela primaria no garantiza a los sectores populares una adecuada instrumentación en las operaciones básicas que serán imprescindibles para sostenerse el nivel medio.

Así, la segmentación del nivel primario (o sea la existencia de circuitos de diferente calidad) actúa como condición para la expresión real de la exclusión recién en el nivel medio. Antes, al menos la mitad de la población pobre abandonaba la escuela primaria. Ahora, grandes sectores de esta misma población acceden al nivel medio; pero dentro de él se produce una nueva instancia de selección.

Es ahora el nivel medio el que constituye, por lo tanto, el nuevo contexto donde actúan mecanismos complementarios de expulsión que completan la tarea de marginación iniciada en la escuela primaria a través de la segmentación.

La inexistencia de una relación causa entre repetir y abandonar

Otro hallazgo importante se refiere a que hemos puesto seriamente en duda la relación "causa entre repetir y abandonar: los pobres que repiten no son los que abandonan. La mayoría de los que han repetido están dentro de la escuela y se quedan hasta terminarla.

Entonces la repetición puede verse simultáneamente como mecanismo de retención (por el esfuerzo que significa para chicos y para padres) y como mecanismo de expulsión (por su carácter de discriminador de los grupos más pobres); por esto aparece como una de las áreas donde se expresan más agudamente las contradicciones del sistema escolar.

La hipótesis que presentamos intenta colocar la repetición en un lugar de condición y no de causa, cuya acción conjunta con otros factores debiera ser más analizada. Los cuadros parecen sugerir que el mero hecho de repetir no provoca abandono, aunque sí podría facilitarlo su reiteración.

El papel activo del jardín de infantes en el retraso escolar

Este capítulo presenta los hallazgos más interesantes de la investigación porque al desmenuzar los mecanismos estructurales de la diferenciación ofrece herramientas concretas para poder superarla.

El primer tema importante es el que tiene que ver con la expansión del jardín de infantes, donde demostramos que, a pesar de que amplía el servicio, respondiendo a una demanda de los sectores más pobres, esto no significa necesariamente un aporte para la "igualdad de oportunidades". Como sigue dando a los pobres lo mismo que a los chicos de clase media, y lo que es peor, sigue evaluándolos con los mismos criterios, los retrasa en el ingreso a la primaria.

Este es un hallazgo de sumo interés, y los especialistas y funcionarios debieran actuar rápidamente encontrando una respuesta adecuada.

La incertidumbre de lo pedagógico: ¿La escuela, es un gabinete o un comedor?

También parece importante encontrar que la escuela, más que la escuela, que debiera definir su acción desde los modelos pedagógicos, resuelve sus problemas desde el asistencialismo o desde la atención psicopedagógica. Parece que nuestro sistema escolar no puede mirarse desde afuera y, para explicar el fracaso, culpa a las condiciones familiares (socioeconómicas y culturales) o a las particularidades del chico (problemas de aprendizaje o de conducta).

Dar más a quien tiene más

Si bien es cierto que implementa medidas asistenciales o psicopedagógicas, también es cierto que no las distribuye adecuadamente.

Aparece así una suerte de accionar contradictorio del sistema escolar frente al fracaso, ya que por un lado se implementan medidadas para superar las diferencias, pero por otro se apoya la diferenciación social, ofreciendo distinta cuota de tiempo de enseñanza a los pobres, y otras facilidades.

¿Qué saldo sacan los pobres de la expansión educativa? Positivo

Aún con todas estas características, es importante para los pobres haber pasado por la escuela. Esta investigación ofreció la inusual oportunidad de poder trabajar relacionando datos de diferentes áreas, lo que permitió explorar las consecuencias concretas que tiene para los pobres este fenómeno de expansión, aún con su característica diferenciadora.

En primer lugar, hay un saldo positivo en términos de saberes, ya que se ha expandido también la capacidad de leer (con o sin dificultad). Esto, en una sociedad letrada, es una habilidad elemental para tener derecho a participar en la mayoría de las actividades productivas.

Además del beneficio directo en términos de aprendizajes, se desprenden de este análisis un conjunto de evidencias que nos permiten afirmar que, con todas sus inequidades, la escuela, tal como está en la escolaridad, representa una vía real de democratización para los sectores más pobres.

En ese sentido, la incorporación de los sectores populares al sistema educativo está teniendo el mismo efecto que el que tuvo desde sus orígenes hasta mediados del presente siglo con la clase media: integrarlos a la sociedad y facilitarles el acceso a una mejor calidad de vida.

Sin embargo, los pobres no demandan mejor educación

El discurso hegemónico de nuestra sociedad con respecto a la escuela la presenta precisamente como garantía de los derechos individuales, fundamentalmente como un instrumento para la movilidad social. Esta idea es la que tienen los pobres sobre este tema.

Esto es preocupante, porque en la medida en que no haya conciencia generalizada sobre los elementos propios y estructurales de ESTA manera de dar educación que ayudan a que la pobreza se mantenga, es difícil pensar en cambios.

Mucho más grave es cuando son los mismos sectores que sufren esta discriminación los que no tienen conciencia de ella, porque los inhibe de ser actores protagonistas en el reclamo y en demanda de los cambios.

Y esto es precisamente lo que ocurre. Los pobres no tienen conciencia de la discriminación de que son objeto, de la desigualdad con que se enfrentan sus chicos cuando ingresan al sistema escolar. Por esto, repiten el discurso hegemónico sobre la educación como igualador de diferencias, sin ser capaces de diferenciar sus puntos de vista de los de los demás sectores de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, Inés. "Estado de los estudios sobre la deserción escolar en el sistema educativo argentino". deserción Escolar. Buenos Aires: Revista del PROMIE/OEA, Nº 9, 1979.

Revisión de la escuela actual. Buenos Aires: CEAL, Biblioteca de Ciencias Políticas, Nº 174,1987.

Discriminación y "ración educativa ".Julio 1987 (mimeo) La marginación educativa en los diferentes grupos socioeconómicos. Exclusión abandono y repitencia en la escuela primaria. Montevideo: ponencia presentada en el XXI Congreso Latinoamericano de Sociología, diciembre 1988.

Investigación sobre la Pobreza en Argentina. Area Educación. Buenos Aires.

Investigación sobre la Pobreza en Argentina (IPA)- Area Educación BIRF/etc.

Alba, Alicia, Angel Diaz Barriga y Martha Viesca. "Evaluación, análisis de una noción". Revista Mexicana de Sociología XLVI.1(enero - marzo 1984).

Altimir, Oscar. La dimensión de la pobreza en América Latina. Santiago: Cuadernos de la CEPAL, Nº 27,1979.

Bertoni, Alicia y otros. Los perfiles de aprendizaje de los alumnos de las escuelas primarias de la MCBA según el nivel de logro de los objetivos curriculares

Areas lengua, matemática, estudios sociales y ciencias naturales. Buenos Aires: MCBA, Secretaría de educación, Proyecto 3, 1984.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. La réproduction. París: Minuit, 1970.

Braslavsky, Cecilia. La discriminación educativa en la Argentina. Buenos Aires: FLACSO-GEL, 1985.

Perspectivas de la educación y la alfabetización en la Argentina en el marco de la transición a la dernocracia". Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO/ORELAC, 1988.

Babini, Ana María. "La deserción escolar en la Argentina". Revista Argentina de Educación I.l (Buenos Aires: AGCE, 1982).

Castorina, J. A. y otros. Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 1984.

CEPAL. La pobreza en América Latina: Dimensiones y políticas. Santiago: Estudios e Informes, Nº 54, 1985.

CONADE. Educación, recursos humanos y desarrollo económico. Buenos Aires: Presidencia de la Nación, Secretaría del Consejo de Desarrollo, 1964. Censos Nacionales 1960/1970/1980.

Consejo Federal de Inversiones (CFI). La deserción escolar en la Argentina Buenos Aires: 1970.

DIEPE. Ministerio de Educación y Cultura, Sector Planeamiento. Plan Trienal para la Reconstrucción y la Liberación Nacional Area Educación y Diagnóstico. Buenos Aires: 1974.

Demo, Pedro. Evaluación cualitativa. Caracas: CINTERPLAN/OEA, 1988.

Ezpeleta, Justa y Elsie RockweIl. "Escuela y clases subalternas". Educación y clases populares en América Latina.M. Ibarrola y E. Rockweil (comp). Santiago: Dpto. de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del I.P.N., México, 1985.

Fájrisylber, Fernando. Industrialización en América Latina: De la "caja negra " al "casillero vacío". Santiago: Cuadernos de la CEPAL, Nº 60,1989.

Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky Los sistemas de escritura en el niño. Madrid: Siglo XXI, 1984.

Ferreiro, Emilia. 'Alternativas para la comprensión del analfabetismo en la región" Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO/OREALC, 1988.

Filgueira, Carlos. Expansión educacional y estratificación social en América Latina. Buenos Aires: DEALC/4-UNES CO/CEPAL/PNUD, 1977.

Filp, Johanna. El primer año de escuela en Chile. Santiago: CIDE, 1988.

Finkel, Sara. "La clase media como beneficiaria de la expansión del sistema educacional argentino 1980-1930. La educación burguesa. México: Nueva Imagen, 1977.

Graimsci, Antonio. La alternativa pedagógica. Barcelona: Fontamara, 1981.

Jáuregui, Silvia, María Luisa Lemos y Norma Paviglianiti. "El sistema educativo argentino: Características y problemas". Cuadernos Fundación Eugenio A .Blanco(Buenos Aires) 1.3 (diciembre 1983).

Lemos, M. L., H. López y N. Paviglianiti. Evolución de la matricula total del país 1970-1980. Buenos Aires: Ministerio de Educación, DIEPE, Sector Planeamiento, 1981.

Levitas, Maurice. Marxismo y sociología de la educación. México: Siglo XXI, 1977.

López, G., J. Assael y E. Neumann. La cultura escolar: ¿responsable del fracaso?. Santiago: PIIE, julio 1983.

Lus, María Angélica. "Fracaso escolar y lecto-escritura: análisis desde una perspectiva pedagógica". Seminario - Taller "Fracaso Escolar y Lecto-escritura. Informe Preliminar. Buenos Aires: OREALC/Ministerio de Educación y Justicia, 7 al 9 de septiembre 1988.

Martínez, E. R. y 0. Gorrariz. "El examen de ingreso al Instituto Balseiro. Algunas conclusiones - Centro Atómico Bariloche - CNEA." Memorias de la Tercera Reunión Nacional de Enseñanza de la Física. Córdoba: 1983.

Ministerio de Cultura y Educación. Departamento de Estadística Educativa. Retención y desgranamiento 1974-1980. Buenos Aires: 198 1.

Muñoz Izquierdo, Carlos y otros. "Síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos(México) IX.3 (1979).

Namo de Mello, Guiomar. "Las clases populares y la institución escolar: una interacción contradictoria". Educación y clases populares en América Latina. Eds. M. Ibarrola y E. Rockwell (comp). México: Dpto. de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del I.P.N., 1985.

Paviglianiti, Norma. Panorama cuantitativo de la educación argentina, 1952-1975. Ministerio de Cultura y Educación, Dirección de Políticas y Programación Presupuestaria, sector Planeamiento. Buenos Aires: 1977.

"Acceso y permanencia de la población infantil a la educación. Diferencias regionales y sociales". Propuestas para el debate educativo de 1984. C.Braslavsky y G. Riquelme, (comp.).Buenos Aires: CEAL, Biblioteca de Estudios Políticos, 1984.

Pfeffer, Marta y Marta Schapira. Investigación en evaluación de la enseñanza técnica: Relación entre resultados obtenidos en el examen de ingreso y rendimiento en el ciclo básico. Buenos Aires: Proyecto Multinacional de Educación técnica y formación profesional, Doc. Nº 2, 1985.

Pozner, Pilar. La ilusión del preescolar como "ángel democratizador" o la articulación entre el preescolar y el primer grado. Buenos Aires: CIE, 1981.

Rama, Germán. "Educación y sociedad en América Latina". La Educación.. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo(DAE/OEA) 1-11.101 (1987).

Educación e igualdad de oportunidades. Algunas reflexiones para la planificación. Santiago: ILPES, Doc. ASD-92,1988.

Rodríguez Feijoo , Nélida. "Resolución de problemas y logro en matemática". Informes de investigación 1980-81. Buenos Aires: CIIPME/CONICET/ UBA, 1982.

Saviani, Dermeval. "Teorías de la educación y marginalidad". Revista Argentina de Educación 11.3 (septiembre 1983).

Schiefelbein, Ernesto. " Calidad de la educación en América Latina". La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo(DAE/OEA) XXVIII.96 (1985).

"Siete estrategias para elevar la calidad y eficiencia del sistema de educación". Boletín del Proyecto Principal de Educación. Santiago: OREALC/UNESCO, Nº. 16, agosto 1988.

Sirvent, María Teresa. "Estilos participativos: ¿sueños o realidades?". Revista Argentina de Educación(Buenos Aires) III.5 (diciembre 1984).

Tamarit, José. "La función de la escuela: Conocimiento y poder". Revista Argentina de Educación VI.10(mayo 1988).

Tedesco, Juan Carlos. "Elementos para una sociología del currículum escolar en la Argentina". Tedesco, J. C. y otros, El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976 1982. Buenos Aires: FLACSO-GEL, 1985.

Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945).Buenos Aires: Solar, 1986.

El desafío educativo. Calidad y democracia. Buenos Aires: GEL, 1987.

Terra, Juan Pablo. Analfabetismo y escolarización básica de los jóvenes en América Latina. Buenos Aires: DEALC/DOC 24,UNESCO/CEPAL/ PNUD, 1977.

UNESCO Anuario estadístico de la Educación.

Wiñar, David. "Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino 1900/1970 Revista del Centro de Estudios Educativos (México) IV.4 (1974).

Análisis regional de la repetición escolar en el nivel primario. Buenos Aires: Instituto Nacional de Planificación Económica, 1976, mimeo.