

FLACSO- Sede Académica Argentina
Doctorado en Ciencias Sociales



**“Justicia, meritocracia e igualitarismo. Procesos de
producción y legitimación de desigualdades en escuelas
secundarias universitarias en la ciudad de La Plata”**

Directora: Guillermina Tiramonti

Codirectora: Alicia Inés Villa

Doctoranda: Emilia Di Piero

Julio 2016

Resumen

En esta tesis analizamos los procesos de producción y legitimación de desigualdades socioeducativas en un grupo de escuelas secundarias universitarias en la capital de la Provincia de Buenos Aires a partir del estudio de la tensión entre dos principios de justicia: la meritocracia y el igualitarismo.

Se trata de un grupo de instituciones estatales que históricamente atendieron a sectores medios y altos de la población reclutados mediante examen de ingreso eliminatorio y que, a mediados de los años '80—en el contexto de apertura democrática en el país —modificaron su método de admisión hacia el sorteo, adaptándose a la configuración que adquiriría el mandato “democratizador” en ese momento, es decir, al acceso directo e irrestricto. Una de las escuelas, de especialidad artística, adoptó parcialmente el sorteo en los años '80 y lo hizo completamente sólo a partir de 2015, cuando el signifiante “inclusión” se convirtió en palabra clave del clima epocal.

En un país en el que mayoritariamente no se institucionalizaron mecanismos meritocráticos para el acceso y egreso, este estudio habilita la indagación sobre una matriz nacional de educación ligada a un ideario igualitarista, contracara de una selección desregulada que opera mediante mecanismos implícitos. De este modo, exploramos los principios de justicia en pugna en la matriz educativa de nuestra “configuración cultural”: a las opciones de admisión subyacen formas diferenciadas de concebir la justicia y modelos de selectividad disímiles.

El enfoque metodológico partió de un estudio de caso múltiple que implicó la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas para la recolección de datos. Entre los años 2012 y 2016 fueron realizadas observaciones, entrevistados en profundidad trece (13) actores “clave” para las instituciones, efectuadas sesenta y siete (67) entrevistas semiestructuradas a docentes seleccionados de modo aleatorio, revisadas las Actas Taquigráficas del momento en que se discutía la modificación del método de admisión en el Consejo Superior de la Universidad en los años '80 y recuperado un *corpus* compuesto por seis documentos institucionales que incluyeron información sobre las fichas sociodemográficas de los ingresantes.

Abstract

In this thesis we analyzed the processes of production and legitimation of social and educational inequalities in a group of university high schools in the capital of Buenos Aires Province from the study of the tension between two principles of justice: meritocracy and egalitarianism.

This is a group of state institutions that historically attended middle and upper sectors of the population recruited by admission tests and in the '80s -in the context of democratic openness in the country- changed their admission method to the draw, adapting to the configuration of "democratization" acquired at the time, in other words, the mandate of direct and unrestricted access. The school of artistic specialty partially adopted the draw in the 80s, and was only fully adopted from 2015, when the signifier "inclusion" became the epochal climate keyword.

In a country where the meritocratic mechanisms for access and egress were not mainly institutionalized, this study enables inquiry about a national matrix of education linked to an egalitarian ideology, flipside of a deregulated selection operating by implicit mechanisms. Thus, we explore the principles of justice in conflict within the educational matrix of our "national cultural settings": different forms of conceiving justice and dissimilar selectivity model underlie the options admission.

The methodological approach started from a multiple case study involving the combination of quantitative and qualitative data collection methodologies. Between 2012 and 2016 the observations were made, thirteen (13) "key" players for the institutions were interviewed in depth, sixty-seven (67) interviews were made to randomly selected teachers, verbatim records of the time when modification of the method of admission was under discussion at the Superior Council of the University in the '80s were revised and a corpus composed of six institutional documents including information about the sociodemographic chips of the entrants was recovered.

Agradecimientos

Esta tesis se ocupa, en parte, de visibilizar la acción de los soportes colectivos ante discursos que pregonan la centralidad del mérito individual. Me gustaría aprovechar esta oportunidad para decir gracias a todas las personas que fueron mis soportes colectivos en estos años de trabajo. Si el listado es largo, se debe a que los soportes fueron muchos...

A Guillermina Tiramonti por las lecturas y los comentarios agudos a los borradores, por propiciar espacios de trabajo, por alentar la discusión de ideas y también por los momentos compartidos en la oficina.

A Alicia Villa por sus lecturas minuciosas y comprometidas de los avances. Por su acompañamiento general, su confianza en mi trabajo y su compromiso con mi formación.

A mis compañeras/os con quienes compartimos “el octavo” durante estos cuatro años y medio: Julia Pérez Zorrilla, Soledad Carretero, Sebastián Fuentes, Verónica Tobeña, Cecilia Litichever, Pedro Núñez, Lucía Litichever, Mariana Noile, Porque los encuentros con cada uno de ellos hicieron menos solitario y más ameno el trabajo de tesista.

Al Programa “Educación, Conocimiento y Sociedad” del Área de educación de FLACSO y especialmente a las/os integrantes del Grupo Viernes: Guillermina Tiramonti, Sandra Ziegler, Nancy Montes, Mariela Arroyo, Julia Pérez Zorrilla, Sebastián Fuentes, Verónica Tobeña, Cecilia Litichever, María Alejandra Sendón, Victoria Gesaghi, Nadina Poliak, Mariana Nobie, Pedro Núñez, Lucía Litichever, Daniel Pinkasz. Porque muchas de las discusiones presentes en la tesis fueron tomando forma a raíz de las mañanas de reuniones, intercambios y lecturas conjuntas.

Al equipo de la cátedra Historia, política y gestión del sistema educativo de la FaHCE- UNLP con el que tengo el gusto de trabajar: Claudio Suasnábar, Laura Rovelli y Pedro Fiorucci. A Claudio por la confianza que me transmitió desde

que comencé en la cátedra en el año 2012, por todo lo que me enriqueció formarme con él, por el apoyo general. A Laura por su cooperación atenta con mi formación, por su generosidad y calidez desde siempre y particularmente por la lectura y comentarios de partes de esta tesis cuando aún estaba en la cocina. A Pedro por el compañerismo y el apoyo en momentos de presión.

A mis compañeras/os del PPID “Políticas educativas, desigualdad social e inclusión escolar: tensiones entre democratización y diferenciación en iniciativas político-pedagógicas contemporáneas” en la UNLP: Alejandro Vassiliades, Laura Rovelli, Daniela Atairo, Paola Santucci, Rosaura Camaño, Yamila Duarte, Lucía Trotta, Pedro Fiorucci, Aldana Ponce de León, Federico González, Gabriela Zeballos, Elisa Pereyra, Ariel Lede. Especialmente a Paola le agradezco que me haya facilitado el material de las Jornadas de Educación Media Universitaria, a Daniela su colaboración con el trabajo de campo, y a Yamila su acompañamiento en las calurosas mañanas de tesis en el enero platense.

A Nancy Montes por el apoyo en general y sobre todo cuando necesité trabajar con datos estadísticos.

A Sandra Ziegler, Pedro Núñez y Alicia Méndez les agradezco que hayan leído y comentado versiones preliminares de esta tesis en el transcurso del Doctorado: gracias por las sugerencias bibliográficas y los comentarios agudos.

A Julia Pérez Zorrilla, Soledad Carretero y Bibiana Buenaventura por el aliento mutuo, el humor necesario y las preocupaciones compartidas. A Julia gracias, también, por la ayuda con los gráficos. A Cecilia Corda por la compañía y las charlas en los viajes entre La Plata y Buenos Aires a lo largo de mis ocho años de trabajo como becaria y estudiante en FLACSO.

A mis compañeros del Doctorado: sobre todo a Diana Medina, Mariana Tapia, Albano Vergara, Vladimiro Verre, Santiago Boffi, Pía Marchesini, Alejandro Cota, Luis Martínez, Laura Waisbrod, Claudia González, con quienes fue un gusto compartir las cursadas y algo más que las cursadas.

También a los docentes del Doctorado, sobre todo a Isabella Cosse por su acompañamiento cálido y su compromiso con este trabajo en los sucesivos talleres de tesis.

Gracias a las tres instituciones en las cuales y gracias a las cuales me formé y me sigo formando: a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Sede Argentina y al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas por la posibilidad de aprender, pensar, discutir y trabajar en los temas que me interesan.

Por último, mi más profundo agradecimiento al equipo directivo, secretarías académicas y docentes de la Escuela 1 y de la Escuela 2 a quienes entrevisté o consulté insistentemente durante los años de trabajo de campo, a la prosecretaría académica y al personal del Rectorado de la UNLP que me facilitó el acceso a las Actas Taquigráficas. Sin su colaboración esta tesis no habría sido posible.

Hay otras personas que vienen “soportando” hace más tiempo... a ellos también, gracias:

A Marcos, por el placer de ir creciendo juntos, por el acompañamiento cotidiano, por todo lo que nos disfrutamos, divertimos y conocemos, por ayudarme (en todos los planos) en este proceso de (sucesivas) tesis, por las risas y el amor. Gracias por mostrarme que la vida está, sobre todo, en otro lado.

A mi mamá, Norma, y mi papá, Luis. Por su nobleza, cuidados y apoyo incondicional.

A mis hermanas, hermanos y cuñada porque es un gusto caminar juntos, por estar, por reírse conmigo (y, a veces, también de mí): Luis, Agustina, Luciana, Martín, Natalí.

A mi familia “ampliada” porque también ahí están mis raíces. Gracias a mis tías Rosalía e Irene, a mi tía María. A mis tíos, a mis muchos y queridos

primos y primas con quienes aprendimos a estar con otros jugando, escribiendo, cantando y actuando en ese parque inolvidable que todos llevamos grabado en la piel. A mis abuelos que no están pero sí están.

A Male y May, las siempre queridas flores de la costa. Una vez más, por Pedro y por ser testigos de vida durante treinta años de amistad. Y que sean muchos más.

A mi querida amiga Daniela por tantos años de charlas que en este último tiempo se transformaron en chats desde el otro lado del mundo. A las queridas Laura y Elisa, amigas tan compañeras de risas y llantos. A Laís, al chino, a Belén, a Ramiro por dar aire al trabajo acompañando desde la música. Una vez más, gracias a las queridas amigas que me dejó la Maestría: Cecilia, Yosleidy, Jamila y Paula. Y también a los amigos “de la primaria”: Natalia, Ayelén, Julián, Martín, Natalia y Mariela. Porque nos seguimos queriendo más allá de las diferencias y del rumbo que cada uno fue tomando en la vida.

Por último, dedico este trabajo a Marcos, a mis viejos, hermanos y cuñados. Especialmente a ustedes: gracias por tanto.

Índice

Introducción	13
1.Presentación general	13
2.Objetivos y estrategia metodológica.....	19
3.Estructura de la tesis	27
PARTE 1. Procesos de producción de desigualdades.....	30
Capítulo 1. Entre (des) igualdades, (in) justicias y méritos educativos: principales antecedentes y categorías teóricas ...	31
1.Presentación	31
1.1.Desigualdades sociales, desigualdades educativas: los estudios sobre desigualdad educativa en el país	32
1.1.1. Historia de un nivel: la escuela secundaria en sus orígenes y las tensiones ante su masificación	32
1.1.2. Educación segmentada, fragmentada, segregada.....	39
1.2. ¿Por qué estudiar estos colegios? La desigualdad como categoría relacional: una mirada desde posiciones privilegiadas	45
1.3. Las teorías de la justicia, la meritocracia y la escuela	60
1.3.1. Sobre las teorías de la justicia	60
1.3.2. Merecer el lugar: algunas investigaciones sobre justicia distributiva, meritocracia y escuela	75
1.4. Palabras de cierre	83

Capítulo 2. Construyendo la <i>cultura escolar</i> de las escuelas secundarias de la Universidad	85
2. Presentación	85
2.1. Las secundarias universitarias de La Plata en el mapa de escuelas medias universitarias del país	87
2.1.1. Las escuelas medias universitarias en el país: mapa y tipología de sus políticas de admisión	87
2.2.1.1 Tipología de las políticas de admisión a secundarias universitarias en Argentina	90
2.1.2. Dos escuelas de pregrado en la ciudad de La Plata	96
2.2. La Escuela 1: “ <i>No era cualquier señorita</i> ”	112
2.2.1. Orígenes y actualidad: “ <i>los señoritos</i> ” fueron llegando	112
2.2.2. Recorriendo el edificio.....	116
2.3. La Escuela 2: el “Bachi”	120
2.3.1. Orígenes y actualidad.....	120
2.3.2. Recorriendo los edificios: diferentes espacios, diferentes especialidades, diferentes ideas sobre la educación	134
2.4. Palabras de cierre	140
Capítulo 3. De escuelas de pregrado y techos de cristal: sobre la preselección de los aspirantes	141
3. Presentación	146
3.1. Escuela 1. ¿Cuáles uvas puedo probar yo? Un análisis de las fichas de ingreso	162
3.2. Escuela 2. ¿Cuáles uvas puedo probar yo? Un análisis de las fichas de ingreso	177

3.3. La elección de los elegidos: revisitando discusiones sobre la elección escolar	189
3.4. Palabras de cierre: ¿Libre o socialmente determinada? Sobre la elección escolar	190
Capítulo 4. El tipo de estudiante esperado: “sálvese quien pueda... ser autónomo”	190
4. Presentación	190
4.1. Una propuesta escolar con fuerte anclaje en la autonomía: el tipo de estudiante que se forma, el tipo de estudiante que se espera	192
4.2. Del auge de la autonomía como clima de época.....	198
4.3. Palabras de cierre	204
 PARTE 2. Procesos de legitimación de desigualdades	205
 Capítulo 5. Nosotros y los otros: de la fabricación de distancias que legitiman	206
5. Presentación	207
5.1. Ni provincial ni privado: universitario. Distancias entre escuelas de la UNLP, escuelas de provincia y escuelas privadas	209
5. 2. Distancias dentro del fragmento: diferencias entre Escuela 1, Escuela 2 y Escuela 3.....	226
5. 3. Distinción sobre distinción o la elite de la elite: diferencias al interior de la Escuela 2.....	231
5.4. Palabras de cierre	237

Capítulo 6. Principios de justicia. Criterios de selección de bienes escasos: el caso de las vacantes en escuelas de elite...	238
6. Presentación	239
6.1. Las escuelas de los sentidos que se bifurcan: nociones en pugna en torno a la justicia en la admisión.....	240
6.1.1. En torno a la abolición de los exámenes eliminatorios y al criterio más justo.....	243
6.1.2. Hacia una tipología de las nociones de justicia de admisión	255
6.2. Justicia por igualdad de oportunidades: el azar como garante de heterogeneidad y democratización.....	263
6.2.1. Escuela 1. Justicia por igualdad de oportunidades: “todos tienen derecho a estudiar en estos colegios”	248
6.2.2. Escuela 2. Justicia por igualdad de oportunidades: “sorteo para todos y todas”	252
6.3. Superposición de criterios: azar más mérito	264
6.3.1. Escuela 1. El sorteo <i>per se</i> es insuficiente	265
6.3.2. Escuela 2: azar más Evaluación de Competencias de los Lenguajes Artísticos.....	280
6.4. A favor del examen: el “ <i>siglo XX cambalache</i> ” y el retorno a la “edad de oro” del mérito	287
6.4.1. Escuela 1: “por sorteo entra cualquiera”	288
6.4.2. Escuela 2: “o tempora, o mores: la timba tampoco sirve” ..	295
6.5. La atmósfera cultural familiar como garantía: el criterio de ingreso de familiares a la Escuela 2.....	301
6.6. Políticas de acción afirmativa: a favor de los cupos para el ingreso a la Escuela 2.....	304

6.7. En clave histórica. Nociones de justicia de admisión en las sesiones del Consejo Superior. Años 1984- 1986	309
6.8. Palabras de cierre: igualdad y mérito.....	326

Capítulo 7. Admisión por sorteo y matriz nacional de educación:

una relación de afinidad electiva	328
7. Presentación	328
7.1. De sentidos históricamente situados: socavando el criterio del mérito	333
7.1.1. Los métodos de admisión a la educación superior en el país: un recorrido de corte histórico	343
7.1.2. Una Argentina reformista convocando a los hombres libres de Sudamérica: el caso de la Reforma Universitaria.....	346
7.2. ¿Igualdad? ¿Inclusión? Hacia una delimitación de conceptos.....	354
7.3. Palabras de cierre	358

Reflexiones finales. En torno a una matriz nacional de

educación: “el filtro se produce solo, naturalmente”.....	358
--	------------

Referencias bibliográficas	368
---	------------

Anexo 1: Datos de caracterización de los docentes	396
--	------------

Anexo 2: Tabla secundarias universitarias en Argentina y sus políticas de admisión.....	407
--	------------

Introducción

1. Presentación general

Si por lo general no se habla de desigualdad social respecto del juego de bolos, la costura o el trabajo doméstico, es porque dichas prácticas (competencias, saberes y saber-hacer), cuya distribución diferencial en el mundo social es objetivamente constatable, son globalmente percibidas como prácticas especializadas (y no generales) y secundarias (en vez de primordiales y nobles). Existe desigualdad sólo cuando hay fuerte deseabilidad colectivamente definida (Lahire, 2008: 35).

En esta tesis analizamos procesos de producción y legitimación de desigualdades socioeducativas en un grupo de escuelas secundarias prestigiosas que dependen de una universidad nacional en la capital de la Provincia de Buenos Aires. A diferencia de la mayoría de los países del mundo, en Argentina la admisión a los sucesivos niveles del sistema educativo se presenta como abierta y desregulada, siendo rechazados los exámenes de ingreso en tanto se los considera modos antidemocráticos de selección social. Sin embargo, el hecho de que no exista selección formal o hard al momento del ingreso no significa que no se produzca selección alguna, sino que la misma se desarrolla bajo una modalidad informal o soft, es decir más implícita, tácita y sutil. En este libro mostramos cómo los circuitos que se consolidan a partir de la elección escolar, el tipo de estudiante que las instituciones esperan, la fabricación de fronteras que delimitan los grupos nosotros/ otros y los modos como se concibe la admisión más justa contribuyen a la producción y legitimación de circuitos educativos desiguales, más allá de que las puertas de acceso estén formalmente abiertas a todas/os por igual.

El caso bajo estudio se sitúa en la capital de la provincia de Buenos Aires que — con un total de 654.324 habitantes¹— conforma la jurisdicción Gran La Plata, la cual es parte del sistema educativo bonaerense, el más numeroso de Argentina. La ciudad presenta un perfil administrativo y universitario: es sede de la Universidad Nacional de La Plata, una de las Universidades más antiguas del país, y de otras universidades tales como la Universidad Tecnológica Nacional, la Universidad Católica de La Plata y la Universidad del Este. Se trata, así, de un espacio signado por una sociabilidad joven fuertemente vinculada al mundo educativo, cultural y artístico. De allí la relevancia que adquiere el caso abordado en la tesis *per se* en tanto estudiamos dos de los establecimientos secundarios de “pregrado” dependientes de la primera de las universidades mencionadas, establecimientos considerados como “las mejores escuelas de la ciudad” por buena parte del imaginario educativo platense². Según información oficial, para el ciclo lectivo 2016, fueron 598 los inscriptos para 133 vacantes en la escuela 1, 403 aspirantes para 82 bancos en el caso de la escuela 2 y 807 aspirantes para 175 vacantes disponibles en la escuela 3³. Como sostiene Lahire, la cuestión de la desigualdad es indisociable de la creencia colectiva en la legitimidad de un objeto, un saber o una práctica (2008: 35). De ese modo, en el mecanismo de ingreso a este grupo de escuelas se tensiona una trama de sentidos en torno a los criterios de justicia distributiva ante un bien social tan escaso como deseado: las vacantes.

¹ Disponible en: www.censo2010.indec.gov.ar/. Consultado el día: 09/05/2016.

² Hasta tal punto estas escuelas ocupan un lugar de prestigio en la ciudad, que el diario local de mayor tirada convoca periódicamente encuestas online indagando a sus lectores acerca de la pertinencia del sorteo como método de admisión. Por otra parte, así se refería el expresidente Néstor Kirchner a la obra de restauración llevada a cabo en la Escuela 3 el 27 de mayo de 2007: “A mí hay dos obras que me emocionan muchísimo: una es la Escuela 3, un colegio hermoso, espectacular. No sé si algunos de ustedes ha tenido la suerte de conocerlo, que hace a la historia misma de la formación de muchísimos alumnos que han ingresado a la universidad sin el famoso curso de ingreso y demás, lo que significaba estructuralmente y culturalmente. Y lo estamos trabajando con el rector de la Escuela 3, con el rector de la Universidad Nacional de La Plata, y si Dios quiere, dentro de algunos meses estará totalmente restaurado”.

³ Disponible en:

http://www.unlp.edu.ar/articulo/2015/10/9/la_unlp_definio_el_cronograma_de_ingreso_para_los_colegios Consultado el día: 29/04/2016.

Incluso aunque, en un contexto en el que el nivel secundario es un derecho, todos tengan un lugar asegurado en las escuelas secundarias, algunos entre esos lugares serán mejores que otros. En nuestro caso de estudio, si se disputan las vacantes para ingresar a este grupo de escuelas en particular, es porque se trata de instituciones prestigiosas que portan la excelencia académica en el ámbito estatal como marca distintiva. Simmel sentenciaba, más de un siglo atrás, que el prestigio no puede, por definición, ser para todos: “sólo puede haber muchos subordinados y pocos superiores” (2003: 129).

Escogimos dos escuelas de las tres secundarias de pregrado asentadas en la ciudad considerando que presentan orientaciones diferenciadas: un bachillerato común (al que llamaremos Escuela 1) y un bachillerato con especialidad artística (al que llamaremos Escuela 2). Asimismo, la escuela artística cuenta con la particularidad de ser la última de las tres secundarias universitarias de la ciudad en adoptar el sorteo como único método de acceso. Hasta el año 2015 el sorteo convivía con una “Evaluación de competencias de los lenguajes artísticos” para el ingreso en 1° y 4° año de la secundaria, tensionando de ese modo dos criterios de justicia diferenciados: azar y mérito. La adopción completa del sorteo se produjo, así, en un contexto de apogeo del significativo inclusión, convertido en palabra clave del clima epocal.

Más allá del interés que reviste el fenómeno en sí mismo, las escuelas constituyen un caso significativo en relación con un tema más amplio. Se trata de instituciones tradicionales que históricamente atendieron a sectores con nivel educativo alto reclutados mediante examen de ingreso eliminatorio y que a mediados de los años ´80, en el contexto de apertura democrática en el país, modificaron — de modo parcial o absoluto según el caso— su método de ingreso hacia el sorteo, adaptándose a la configuración que el mandato democratizador adquiriría en ese momento, es decir, al acceso directo e irrestricto.

En ese sentido, a partir de este estudio de caso reflexionamos sobre la compleja relación Estado- sociedad civil- educación en Argentina. Entendemos que la posibilidad de que el sorteo dirima el ingreso a escuelas de prestigio en el

imaginario educativo de la capital de la provincia de Buenos Aires habilita la indagación acerca de un ideario igualitarista. Los principios de justicia no operan en el vacío sino dentro de una determinada matriz sociocultural: el concepto de “configuraciones culturales nacionales” acuñado por Grimson (2007) en base a la noción de “configuración social” de Norbert Elías (1982), colaboró al momento de pensar por qué esta experiencia de ingreso mediante sorteo a instituciones de prestigio es legítima en Argentina. Retomamos este concepto entendido como una sedimentación generada a través de la experiencia histórica que construye campos de posibilidades y espacios de interlocución inteligibles para quienes interactúan.

Consideramos que en el caso de Argentina esa “configuración cultural nacional”, sedimentación de cierta experiencia histórica, guarda “afinidad electiva”⁴ con el rechazo a los exámenes de ingreso como instancias formales para seleccionar al alumnado, en contraste con, por ejemplo, el caso de Brasil en donde, como señala Inés Pousadela refiriéndose al nivel superior, “a nadie en su sano juicio se le ocurriría (...) expresarse en el léxico del ingreso irrestricto” (2007 A: 106)⁵. En Argentina se delinea un sentido común o un “sano juicio” en el cual, en las contadas excepciones en que los exámenes de ingreso existen, son fuertemente cuestionados tanto por los estudiantes como por buena parte de la opinión pública⁶.

A partir de la Reforma de 1918 —aunque no sólo a raíz de ella—se configura en el país una idea de universidad cuestionadora de privilegios,

⁴ Max Weber (1969 A) introduce el concepto de “afinidad electiva” en pos de analizar la relación entre la ética protestante y el espíritu del capitalismo, mostrando la mutua reciprocidad y condicionamiento entre el ascetismo puritano y el ahorro de capital. De este modo, se distancia de enfoques causales o deterministas proponiendo una perspectiva más flexible en la que se pone en juego una dinámica de elección preferencial.

⁵ Como indica Adriana Chiroleu (1998), resulta conveniente diferenciar las ideas de ingreso irrestricto y de ingreso directo a la universidad, en tanto no se trata de que cualquiera pueda acceder a la educación superior, sino sólo aquellos que cuentan con el título habilitante. Pousadela agrega, por su parte, que justamente esa idea es la criticada tanto desde los sectores más conservadores, con voluntad de restringir el ingreso, como desde los sectores de izquierda que observan que el sistema de ingreso sigue siendo selectivo en tanto la deserción es alta en los primeros años —y, en el caso de la UBA, en el CBC— (2007 A: 118).

⁶ Existen, sin embargo, numerosos mecanismos de selección tácitos que no son denunciados con tanta virulencia.

coadyuvando a la consolidación de cierto imaginario plebeyo (Carli, 2012) y a un espécimen de universidad en la que la igualdad y una actitud antijerárquica se conjugan en una institución por naturaleza meritocrática (Pousadela, 2007 B). En este sentido, la consolidación del sorteo como mecanismo legítimo para el acceso a un grupo de escuelas de prestigio y dependientes de la universidad dialoga con cierta matriz igualitarista (Pousadela, 2007 A), que habilita que ese método sea válido en la disputa de posiciones de privilegio. La vigencia del sorteo, impensable para el acceso a bienes considerados colectivamente valiosos en otros países en los cuales los exámenes de ingreso y egreso tramitan el pasaje de un nivel del sistema educativo al siguiente, da cuenta de la particularidad de un país que se jacta de contar con una sociedad igualitaria y abierta. En ese sentido, el sorteo se identifica con el igualitarismo en tanto es considerado un mecanismo capaz de impugnar las desigualdades de recursos individuales heredados, se trate del capital económico, del capital cultural (socialmente legitimado) nombrado como “inteligencia” o del capital social entendido como buenos contactos.

En el año 2012, en ocasión de realizar un intercambio académico en el contexto de cursado de la Maestría en Belo Horizonte, Brasil, me encontré —en reiteradas ocasiones— narrando los principales ejes de la tesis. En ese momento observaba la sorpresa de mis interlocutores locales cuando describía el objeto de estudio: escuelas de prestigio en el imaginario educativo de la capital provincial a las cuales se accede mediante un sorteo público⁷. Cada vez que describía mi objeto, me enfrentaba a repreguntas dado que dudaban sobre el método de admisión en tanto el sorteo les resultaba inconcebible. En su modo

⁷ Como dijimos, se trata de escuelas sobredemandadas: entre 2005 y 2015, el número de inscriptos en el sorteo creció en un 65% (en 2005 hubo 4.386 inscriptos y, en 2015, 7.264). En 2015, por primera vez, la Universidad resolvió impedir la doble inscripción en 5° grado de la escuela primaria de la Universidad y en el Ciclo Básico de Formación Estética de la Escuela 2. Para el ciclo lectivo 2016, en 1° año de la Escuela 3 se apuntaron 807 adolescentes (frente a los 783 del año pasado y a los 727 del 2013), quienes pugnarán en el bolillero por 175 bancos. Los aspirantes a ingresar a 1° año de la Escuela 1 son 598, mientras que las vacantes ascienden a 133. Finalmente se inscribieron 403 alumnos para entrar al Ciclo Básico de Formación Estética de la Escuela 2; el año pasado lo hicieron 392. En ese colegio —donde los chicos entran en 5° grado— hay 82 plazas: 51 en Artes Visuales y 31 en Música.

de ver, tratándose de escuelas demandadas, sólo el mérito podía operar habilitando las puertas de acceso. Sin embargo, no era ese el principio de distribución preferido, sino un sorteo público que no aparecía en sus horizontes de lo pensable o imaginable⁸.

El mérito había dejado de ser el criterio legítimo en Argentina para acceder a la mayoría de las escuelas secundarias y universidades con la recuperación democrática en 1983, cuando el entonces presidente Raúl Alfonsín sentenciara que “con la democracia se come, se cura y se educa”. Se reafirmaría—tras numerosos vaivenes— para las universidades mediante las reformas introducidas en octubre de 2015 a la Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995 a través de la cual, además de introducirse la gratuidad de los estudios superiores de grado (hasta entonces regía únicamente el decreto impulsado por el peronismo en 1949) la Cámara Alta eliminó el artículo 50 que indicaba que, en las facultades con más de 50 mil estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción sería definido por cada facultad o unidad académica. Por otra parte, en ese mismo año se modificó y amplió el Artículo 7, que expresa: “todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior (...) Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador”. De ese modo, actualmente permanece abierta la posibilidad de que cada institución considere la implementación de cursos para el ingreso, pero estos no pueden ser eliminatorios.

⁸ Una excepción parcial en el caso brasileño es constituido por la “Escola de Aplicação” de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo a la cual se accede mediante sorteo pero de acuerdo con tres categorías: 1/3 para hijos de profesores y funcionarios de la FEUSP, 1/3 para hijos de profesores y funcionarios de la USP y 1/3 para la comunidad en general. En el artículo 48 del reglamento actual se indica que las vacantes para la matrícula inicial en el nivel secundario serán reservadas automáticamente a los alumnos egresados del nivel primario de la EA (Mataluna, 2015: 7).

Sin embargo, el hecho de que mayoritariamente no existan en el país métodos de selección formales para el acceso y egreso no significa que no haya selección alguna, sino que la misma se produce de modos informales en relación con un “efecto colador” (Grupo Viernes, 2008) y con las trayectorias desreguladas (Ziegler, 2011). Según figura en el perfil del país en el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), si bien el porcentaje de adolescentes entre 12 y 17 años que asisten a la escuela para el año 2014 es del 94% (el 92% de ellos al nivel medio)⁹, un 69,8% entre los jóvenes de 20 y 22 que accedieron consigue terminarlo. Asimismo, las brechas entre estratos sociales en el acceso al nivel medio ascienden a 14 puntos porcentuales y respecto a la graduación a 32 puntos, en perjuicio de los sectores sociales más desfavorecidos. Es decir que si diferenciamos hacia el interior del grupo que accede, entre los sectores con nivel socioeconómico bajo sólo el 57,3% efectiviza el egreso, mientras que los de nivel socioeconómico alto lo hacen en un 89,4%¹⁰.

En ese sentido, el azar es presentado como el criterio igualitarista por excelencia en tanto se supone que anularía la influencia de las herencias de los capitales de otros tipos. Sin embargo, eso no implica que no operen los recursos desiguales de cada individuo tanto en el momento de la elección escolar como en el de sobrevivir dentro de instituciones que parten de un imperativo que exige autonomía a los alumnos. En función de ello, en esta tesis nos proponemos conocer los procesos de producción y legitimación de las desigualdades educativas más allá del ideario igualitarista y plebeyo al que refiriera Guillermo O’Donnell (1983).

2. Objetivos y estrategia metodológica

⁹ Considerando únicamente el nivel medio, la tasa neta de escolarización secundaria para Argentina en 2014 es del 86,63%. Fuentes: IIPE - UNESCO / OEI en base a: Argentina - EPH del INDEC. Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta?i=1#

¹⁰Disponible en: <http://publicaciones.siteal.org/perfiles-de-pais/4/argentina> Consultado el día: 17/03/2016.

La utilización de una unidad social pequeña como foco de investigación sobre problemas que se pueden encontrar en una gran variedad de unidades sociales mayores y más diferenciadas, posibilita la exploración de estos problemas con considerable detalle, es decir, como bajo el microscopio (Elías, 1998: 84).

Abonando el propósito de entender los procesos de producción y legitimación de las desigualdades que se ponen en juego en estas dos escuelas, en la tesis se desarrollan las líneas de exploración que a continuación presentamos. Cabe aclarar que la escisión de ambos procesos es únicamente “en el papel”, es decir que no es posible encontrar estos procesos claramente delimitados en “la realidad” sino que la separación tiene fines analíticos, y lejos estamos de procurar reificarlos. Partimos, asimismo, de un enfoque multidimensional, buscando analizar las distintas aristas que contribuyen con la fabricación y legitimación de las desigualdades.

Respondiendo al objetivo general de analizar los procesos de producción y legitimación de las desigualdades, la tesis se organizó de acuerdo a los siguientes objetivos específicos. Por un lado, se indagó sobre los procesos de fabricación de desigualdades en relación con la elección escolar y el tipo de estudiante esperado. Por otro, se exploraron los procesos de legitimación de las desigualdades a través de dos dimensiones: en relación con la producción de asimetrías mediante la autolegitimación por distanciamiento de “los otros” que consolida a estas escuelas universitarias como grupo de estatus, y en relación con las nociones de justicia de admisión que, sosteniendo el ingreso irrestricto, legitiman a sus egresados como quienes meritoriamente consiguen atravesar el proceso de escolarización.

Por un lado, en función de estudiar un primer momento del proceso de producción de desigualdades ligado a la elección escolar, analizamos la composición sociocultural de las matrículas antes y después de la aplicación del sorteo para la escuela 1 y en dos momentos diferentes del tiempo para la escuela 2. En ese sentido, consideramos que el momento de la elección implica

un primer paso en la producción de desigualdades ligado a dinámicas de cierre social.

También en pos de atender a este objetivo, a partir de las entrevistas analizamos cuál es el tipo de estudiante esperado en las instituciones. Este aspecto se relaciona con otra instancia de producción de desigualdades: las escuelas operan individualizando a los estudiantes al tiempo que los homogeneizan en un ideal único de alumno¹¹ al cual los estudiantes reales se aproximan en mayor o menor medida. Asimismo, exploramos la amalgama entre la imagen ideal de ese “alumno autónomo” (cuyas disposiciones la escuela en parte espera y en parte fabrica) y el nuevo espíritu *emprendedorista* del capitalismo.

Con respecto a la legitimación de las desigualdades, consideramos las estrategias de distinción y de legitimación que estos sectores activan en relación con la construcción de fronteras sociales y simbólicas que producen y consagran las distancias con “los otros” mediante dinámicas de autolegitimación por distanciamiento y de la centralidad de las nociones de justicia de admisión que, sosteniendo el acceso abierto, legitiman a sus egresados como quienes meritoriamente consiguen atravesar el proceso de escolarización una vez abolido el examen.

En esa dirección analizamos, a partir de entrevistas, las percepciones sobre sí mismos y sobre los otros en relación con la demarcación de las relaciones nosotros- otros en este fragmento educativo. En este sentido, podemos referirnos a estos grupos como elite: no porque nos aboquemos a certificar o impugnar su pertenencia a los sectores económicamente privilegiados, sino desde un enfoque relacional que indaga en la delimitación de grupos sociales a partir del caso de escuelas universitarias en una ciudad profundamente atravesada por instituciones como la universidad y las

¹¹ Si bien no desconocemos las desigualdades de género que atraviesan todos los ámbitos de la vida social, en la tesis decidimos utilizar el masculino como genérico en lugar de “los, las y “les” únicamente en pos de la agilización de la lectura.

dependencias de la administración pública. Así, nos referimos al concepto de elite considerando la dimensión cultural retomada de la tradición weberiana en la cual se considera el estatus entendido como honor, prestigio o fama que unos grupos poseen y otros no (Weber, 1969)¹².

Por otro lado, nos concentramos, también en relación con la legitimación de las desigualdades, en las nociones sobre la justicia educativa presentes en torno al método considerado más justo para la admisión a dichas escuelas. Relacionamos dichas nociones con diversas teorías de la justicia y, en particular, con las nociones de igualdad de posiciones y de igualdad de oportunidades que legitima el criterio de la meritocracia.

De este modo, a partir del análisis de entrevistas semiestructuradas y entrevistas en profundidad exploramos los principios de justicia distributiva que se activan entre docentes y equipo de gestión de los establecimientos. El estudio de la manera peculiar como se dirime la asignación de vacantes en escuelas de prestigio habilita la indagación sobre los criterios de “justicia local” y la matriz de selección educativa legítima, afín a un igualitarismo formal propio de un país que abre el juego del mérito sólo una vez dentro de las instituciones y no para el acceso. En el caso de las escuelas abordadas en la investigación se pone en juego un “sistema de justicia mixto” (Elster, 1995: 113): conviven criterios igualitaristas en el momento de concebir el acceso, con criterios meritocráticos que se tensionan al imaginar el tránsito y la supervivencia dentro de las instituciones.

En cuanto a la estrategia metodológica adoptada en la tesis, se trató de un estudio de caso múltiple. El mismo se centra en las dinámicas que acontecen en escenarios particulares (Eisenhardt, 1989): en esta investigación, dos escuelas de pregrado dependientes de la Universidad Nacional de La Plata ubicadas en la ciudad homónima. Una de ellas adoptó completamente el

12 Desde la perspectiva de la estratificación social, Weber (1969) diferencia las clases, los grupos de estatus y los partidos en relación con las dimensiones económica, social y política respectivamente. En cuando a los grupos de estatus, los delimita considerando las prácticas sociales diferenciadas que refieren a sus estilos de vida (nivel de estudios, ocupación).

mecanismo de sorteo como forma de ingreso desde mediados de los años '80 basándose en un discurso “democratizador”. La otra adoptó ese mecanismo de admisión parcialmente en el momento de retorno de la democracia al país, incorporándolo para el total de aspirantes sólo a partir del año 2015 en un contexto en que gravitó una narrativa en favor de la “inclusión” educativa.

Siguiendo la clasificación propuesta por Stake (1995)¹³, nos inclinamos por el tipo de estudio de caso “instrumental” en tanto el interés de la tesis no reside sólo en el análisis del caso en sí mismo sino que la moviliza un problema conceptual más amplio y general con el que consideramos que el estudio de estos casos particulares guarda relación. Como indicábamos en el apartado anterior, en la tesis exploramos aquello que entendemos se consolida como una matriz educativa a través del estudio de dos de las tres instituciones medias dependientes de una Universidad Nacional situadas en la capital de la Provincia de Buenos Aires.

En ese sentido, la selección del caso es intencionada en función de los intereses temáticos y conceptuales que guían la tesis, en tanto consideramos que las escuelas elegidas constituyen una expresión paradigmática de un problema socioeducativo más amplio. Como muestra Stake (1995), la cuestión teórica atraviesa los estudios de caso y los explica, es decir que los estudios de caso no existen naturalmente en la realidad, sino que se trata de construcciones del

¹³Stake (1995) delimita los estudios de caso según sean *intrínsecos* o *instrumentales*. Será intrínseco cuando se quiere conocer un caso en particular, sin que interese generalizar. Es decir, el caso no resulta escogido porque con su estudio se aprenda sobre otros o sobre algún problema general, sino porque se pretende conocer ese caso particular. Entonces, si se tuviera un interés exclusivo en un caso, nuestro trabajo se consideraría un *estudio intrínseco de casos* (Stake, 1995: 2). Existen otras ocasiones en las cuales el caso no es valioso en sí, sino por compartir características con cierto universo. Es decir que no se pretende aprender sobre el caso en sí sino sobre algo más que está fuera del mismo: los *estudios de caso instrumentales* refieren a que no es el caso único aquello que se busca conocer, sino que la finalidad es comprender otra cosa. Se trata de situaciones en las cuales nos encontraremos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, que amerita una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular. El caso representa aquí la excusa, es secundario puesto que constituye un medio para comprender otro fenómeno: “la finalidad de este estudio de casos es comprender otra cosa. Aquí el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente” (Stake, 1995: 2 y 3).

investigador, y es él quien debe explicar por qué vale la pena estudiarlos: ninguna escuela constituye un estudio de caso *per se*.

Retomando a Neiman y Quaranta, proponemos un estudio de caso entendido como diseño de investigación, en tanto éste, a diferencia del estudio de casos en sí, introduce la posibilidad de la “integración de metodologías estableciendo diferentes relaciones entre los procedimientos cualitativos y cuantitativos, donde se puede encontrar la preeminencia de uno de ellos o la igualdad de condiciones en los mismos” (Vasilachis, 2006: 222 y 223). Tal como ellos indican, la estrategia de investigación basada en el estudio de caso “recurre a diseños metodológicos que combinan procedimientos cuantitativos y cualitativos (Yin, 1994; Meyer, 2001) enfatizando la preeminencia de estos últimos, y tiene por objetivo la construcción de teoría de diferente alcance y nivel, para interpretar y explicar la vida y organización social” (2006: 223).

En cuanto al tipo de muestreo, partimos de una muestra multietápica: en primer término escogimos clústers intencionalmente, y dentro de ellos realizamos una selección aleatoria¹⁴. En un primer momento seleccionamos *ad hoc* dos escuelas dentro de cierto grupo, y hacia el interior de las mismas combinamos una selección al azar de docentes que fueron entrevistados con la realización de entrevistas en profundidad a ciertos actores clave¹⁵.

¹⁴Según Stake (1995), las muestras pueden clasificarse en aleatorias (probabilísticas) y no aleatorias (no probabilísticas). En aquellas aleatorias, cada componente del universo tiene la misma probabilidad de ser seleccionado, y el error puede estimarse. Existen varias posibilidades para seleccionar los componentes en una muestra probabilística. Una de ellas es la utilización de un marco muestral, es decir un listado exhaustivo de todos los componentes del universo, al cual se aplica luego una tabla de números aleatorios, es decir, con números que no siguen ningún orden. Otras muestras probabilísticas son las sistemáticas: se puede sortear el punto de arranque y después contar cada diez. Otra es la estratificada: teniendo estratos, selecciono aleatoriamente localidades, dentro de éstos selecciono barrios, y dentro de éstos, casos. Otra muestra es por clústers: se selecciona un barrio y se releva todo el barrio entero. Lo aleatorio en ese caso es la selección del barrio, ya que después funciona como un censo.

¹⁵ A los fines de preservar el anonimato y dado que no contamos con el consentimiento de todos los actores para hacer públicas sus opiniones, los nombres de las instituciones mencionadas y de los docentes son ficticios, siendo identificados estos últimos por características consideradas relevantes tales como el género, la edad, el cargo o la disciplina de pertenencia.

Con respecto a la estrategia de recolección de datos, implicó una triangulación de metodologías cuantitativas y cualitativas. En un primer momento, llevamos a cabo un acercamiento mediante **observaciones** en las escuelas y **entrevistas en profundidad** a algunos actores clave de las instituciones. Los actores clave entrevistados fueron miembros de los equipos directivos, secretarios académicos, jefes de los departamentos y secretarios de extensión de cada una de las escuelas. El número de entrevistas fue dado por un criterio de *saturación teórica* (Glasser y Strauss, 1967), es decir, tantas como resultaron necesarias hasta el punto en que los actores clave ya no aportaban nueva información: realizamos un total de 13 entrevistas en profundidad.

A partir de las categorías emergentes de dichas entrevistas, realizamos una **entrevista semiestructurada** que combinó preguntas abiertas y cerradas. A esos fines, abordamos una muestra extraída al azar sobre todo el cuerpo docente de los establecimientos recabando nociones en torno a los mecanismos más justos de acceso y a las modificaciones o continuidades en la composición sociocultural de la matrícula. Realizamos un total de 67 entrevistas semiestructuradas personales de un promedio de cuarenta minutos de duración: a 32 docentes en la Escuela 1 y a 35 docentes en la Escuela 2, teniendo en cuenta que se tratara de miembros de distintos Departamentos docentes. En cuanto al modo de contactarlos, los ubicamos mediante el correo electrónico que la institución nos facilitó y, en los casos en que se negaron a contestar, le escribimos a la siguiente persona en el listado. Cabe aclarar que tanto las entrevistas en profundidad como las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas en distintos espacios de las escuelas: salas de profesores, laboratorios, departamentos docentes, oficinas de los directivos.

Por otra parte, a los fines de recabar información no sólo basada en interpretaciones de los actores en lo que respecta específicamente a la composición sociocultural de la matrícula, realizamos un **rastreo de materiales** de los establecimientos y un **análisis de documentos** en donde constan las historias de las escuelas, los proyectos vigentes en las instituciones y las fichas

de inscripción en las que figura información sociodemográfica de los ingresantes de carácter cuantitativo. Cabe aclarar que para la Escuela 1 se compara la información sociodemográfica de los ingresantes en un momento previo a la implementación del sorteo en los años '80 con información actual para las mismas variables (es decir, años 1983, 1995 y 2005), mientras que en el caso de la Escuela 2 se rastrea información correspondiente a los dos últimos años tomados en la escuela 1 (años 1995 y 2005), dado que la implementación completa del sorteo en el bachillerato artístico se produjo recién en el año 2015.

Asimismo, revisamos las Actas de los años 1984, 1985 y 1986 ubicadas en el Rectorado de la UNLP; fotografiamos el Orden del día de 56 Sesiones y, rastreando aquellas correspondientes a los momentos en que se discutía el mecanismo de ingreso, profundizamos en la transcripción de las sesiones que resultaron significativas en tal sentido. Esto implicó, en primer término, las visitas a la secretaría del Consejo Superior del Rectorado, donde fotografiamos las Actas. En segundo lugar, la selección de los fragmentos relevantes para el tema de la tesis. En tercer término, la transcripción de esos fragmentos desde el soporte "fotografía" hacia el procesador de textos. Por último, la clasificación y análisis de los fragmentos seleccionados según cuál fuera el tópico en discusión.

En síntesis, entre los años 2012 y 2016 fueron realizadas observaciones, entrevistados en profundidad trece (13) actores "clave" para las instituciones; efectuadas sesenta y siete (67) entrevistas semiestructuradas presenciales a docentes seleccionados de modo aleatorio, revisadas las Actas Taquigráficas del momento en que se discutía la modificación del método de admisión en el Consejo Superior de la Universidad en los años '80 y recuperado un corpus compuesto por seis documentos institucionales con información cualitativa y cuantitativa sobre las instituciones y su matrícula.

3. Estructura de la tesis

El presente escrito está constituido por la Introducción, las Reflexiones finales y dos partes organizadas según se trate de procesos de producción y de legitimación de desigualdades. Ambas partes, a su vez, se subdividen dando un total de siete capítulos.

Inaugurando la primera parte, en el capítulo uno desplegamos los principales estudios que nutrieron la investigación. En primer término, reunimos trabajos en torno al tema de la desigualdad educativa y en particular acerca del nivel secundario. En ese sentido, mostramos que la expansión de dicho nivel se produjo a costa de procesos de segmentación en circuitos con diferente prestigio social y de fragmentación en espacios educativos autocentrados. A continuación, presentamos indagaciones en relación con la educación en sectores favorecidos. Asimismo, reunimos un conjunto de trabajos de índole teórica que discuten en torno al concepto de justicia y algunos estudios que analizan dinámicas en las que se pone en juego la meritocracia escolar.

En el segundo capítulo invitamos a conocer los principales rasgos de estas instituciones en relación con su historia. De ese modo, buscamos ubicarlas topográficamente en un mapa hipotético de las instituciones educativas en general, y de aquellas que componen el sistema de escuelas medias preuniversitarias en particular, delineando los rasgos que conforman su “cultura escolar”. Asimismo, junto a las fisonomías institucionales presentamos una caracterización de los docentes refiriendo quiénes son los sujetos consultados.

En el tercer capítulo analizamos la composición sociocultural de las matrículas antes y después de la aplicación del sorteo en el caso de la escuela 1 y en dos momentos diferentes del tiempo en el caso de la escuela 2. En ese sentido, revisitamos los debates en torno a la elección escolar a la luz de los datos que arroja el estudio de la composición de las matrículas de estas escuelas en tanto consideramos que el momento de la elección implica un primer paso en

la producción de desigualdades al dar lugar a dinámicas de cierre social. De este modo, se conforma un espacio escolar diferenciado en el que las escuelas son portadoras de un estilo que presenta afinidad electiva con los valores y visiones del mundo de ciertas familias ligadas a la universidad.

En el cuarto capítulo nos preguntamos qué tipo de sujeto se espera y se fabrica desde este grupo de escuelas, en relación con la regulación de la población escolar a partir de un ideal de estudiante “autónomo” que funciona como premisa normalizadora. Entendemos que el tipo de alumno esperado también se relaciona con otra instancia de producción de desigualdades en tanto da lugar a desigualdades forjadas ante la distancia entre el alumno ideal y el alumno que realmente accede.

En la segunda parte de la tesis exploramos los procesos de legitimación de desigualdades. Inaugurándola, en el capítulo cinco analizamos procesos de “autolegitimación por distanciamiento” centrándonos en la construcción de distinciones con respecto a “los otros” y en los trabajos activos en pos de la fabricación de asimetrías que legitiman a estas escuelas en un lugar de superioridad.

En el capítulo seis presentamos un análisis diacrónico de la trama de sentidos construidos por los docentes y otros actores clave en relación con la justicia en torno al modo de acceso a estas escuelas. Se trata de significantes en disputa: todo proceso de constitución de un discurso, en tanto acto político, implica luchas para dar sentidos y para que algunos de ellos adquieran mayores adhesiones que otros. De este modo, describimos y analizamos las nociones de justicia movilizadas por los actores en distintos momentos de la historia en pos de justificar la opción por determinada metodología de admisión. Al igual que la producción de distancias con “los otros”, también los modos mayoritarios de concebir la justicia en una admisión abierta se convierten en legitimadores de que ciertas desigualdades, aquellas emergentes a partir de la competencia desregulada, se admitan como justas.

En el capítulo siete partimos del concepto de matriz de educación nacional para analizar algunos componentes de la compleja relación Estado-sociedad civil- educación en Argentina a partir del estudio de caso presentado. Entendemos que la posibilidad de que el sorteo dirima el ingreso a escuelas de prestigio en el imaginario educativo de la capital de la provincia de Buenos Aires habilita la indagación acerca de un ideario igualitarista que se pone en juego en el momento de concebir los criterios de justicia de admisión.

Por último, cerramos este trabajo con algunas reflexiones finales y desafíos pendientes. En este sentido, reponemos las conclusiones parcialmente presentadas en cada capítulo y dejamos abiertos algunos interrogantes. En líneas generales, si bien se pone en juego un sistema mixto de criterios para concebir la admisión más justa (en el que igualitarismo y meritocracia se tensionan), uno de ellos prima: el sorteo. Este criterio basa su legitimidad en que se lo considera el mecanismo más igualitario para la admisión en tanto impugnador de las herencias, lo cual guarda relación con la “configuración cultural” igualitarista del país y con cierta estrategia de presentación de sí misma por parte de una elite que trabaja en pos de mostrarse, por un lado, como inclusiva y, por otro, como una vanguardia pedagógica con “la misión” de transferir sus saberes a las demás instituciones educativas. De ese modo, a partir del análisis de los procesos de producción y legitimación de desigualdades buscamos profundizar el conocimiento sobre las maneras en que las desigualdades sociales se reproducen en esta matriz de educación nacional.

PARTE 1. Procesos de producción de desigualdades

Capítulo 1. Entre (des) igualdades, (in) justicias y méritos educativos: principales antecedentes y categorías teóricas

1. Presentación

En este capítulo presentamos los principales antecedentes del tema de la tesis. En primer término, desarrollamos los estudios centrales sobre desigualdad educativa en el país; luego, las investigaciones que abordan la educación en sectores favorecidos. Asimismo recuperamos, por un lado, los aportes teóricos en relación con las teorías de la justicia y, por otro, un grupo de investigaciones de corte empírico que problematizan la meritocracia y la justicia distributiva en relación con la escuela.

1.1. Desigualdades sociales, desigualdades educativas: los estudios sobre desigualdad educativa en el país

1.1.1. Historia de un nivel: la escuela secundaria en sus orígenes y las tensiones ante su masificación

Según señala Juan Carlos Tedesco (2009) en un estudio ya clásico en el campo, los orígenes del nivel medio en Argentina se ubican en el proyecto de la llamada “república conservadora”. En el plano educativo, dicho plan se cristalizó en el modelo mitrista que desarrollaba por un lado, una enseñanza media concebida para intelectuales y dirigentes y, por otro, una educación primaria que pretendía controlar y “argentinizar” a los inmigrantes, educando al pueblo en tanto *soberano* de la modernidad (Giovine, 2000), homogeneizando a la población y sometiéndola al flamante orden nacional (Bertoni, 2001)¹⁶.

Tedesco sitúa el momento de inicio de una enseñanza media con características definidas en el país en el decreto de Mitre de 1863 de creación de los Colegios Nacionales en las capitales de las provincias. Como indica Southwell (2011), en dicho año se creó el Colegio Nacional de Buenos Aires (incorporándose a la Universidad de Buenos Aires sólo en 1911) y ya en 1900 los colegios nacionales eran en total diecinueve. En ese contexto, la enseñanza media presentaba una currícula enciclopedista y generalista

¹⁶Teniendo en cuenta las funciones diferenciadas de esos dos niveles en sus orígenes, el sistema educativo argentino se configuró segmentado *verticalmente*.

contrapuesta al utilitarismo y a la conformación de personas aptas para actividades productivas (Dussel, 1997)¹⁷.

En ese sentido, Tedesco sostiene la primacía de una doble función política de la educación sobre cualquier función económica. Por un lado, refiere al papel moralizador que adquirió la enseñanza en el contexto de la sociedad moderna, en la que el súbdito se transformaba en ciudadano y se buscaba educar al pueblo, constituido en el nuevo soberano (Giovine, 2000). De este modo, en palabras de Sarmiento se consideraba que “un pueblo ignorante siempre votaría por Rosas” (Tedesco, 2009: 62) y que la enseñanza debía ir contra el caudillismo y garantizar el logro de la estabilidad política interna. Por otro lado, sostiene que la función política también refiere a que el criterio guía para la fundación de aquellos primeros colegios medios había sido condensar el saber en un número de individuos que consiguiera accionar sobre las “masas ignorantes”, y su función social explícita asegurar la formación de cuadros políticos para la administración pública, o bien garantizar a sus alumnos el acceso a la Universidad, de allí su carácter de colegios “preparatorios”: es por ello que califica de *oligárquica* a la educación en ese periodo.

Por su parte, Martín Legarralde (2010) estudia el período fundacional de una escuela perteneciente al mismo grupo que las abordadas en la tesis: el Colegio Nacional de La Plata. Así, define cuatro etapas en el lapso que se extiende entre los años 1887 y 1918, y sostiene que existieron entonces dos proyectos pedagógicos en pugna. De un lado, aquel derivado de la matriz pedagógica para la escuela media elaborada en el marco de la política

¹⁷Del mismo modo, Arroyo y Poliak (2011), al estudiar las variaciones en el formato escolar tradicional del sistema educativo, afirmaban con respecto a la escuela secundaria que: “destinada y organizada para las elites y con función preparatoria, ni la masificación de mediados del siglo XX pudo con su formato y su currículum enciclopedista”(2011: 89). Otras características del formato escolar moderno que subraya Terigi —al estudiar de qué modo esos rasgos contingentes se constituyen en el principal límite a la capacidad de dar respuestas ante la diversidad de condiciones de los sujetos— son: “la simultaneidad, la presencialidad, un cronosistema que fija regímenes de tiempo escolar, la descontextualización de las experiencias de aprendizaje, la heteronomía de quienes se incorporan en calidad de alumnos, etc.” (Terigi, 2009: 24).

educativa mitrista, cuando se buscaba constituir la elite dirigenal local. En ese sentido, el modelo se construyó sobre la base de la matriz actuante en el Colegio Nacional de Buenos Aires, orientado a las humanidades y la filosofía. El segundo proyecto era el de Joaquín V. González, enmarcado en las iniciativas del reformismo liberal de comienzos de siglo, también ávido de crear una elite local con capacidad de gestión político administrativa, pero más específico y con la intención de dar lugar a una experiencia pedagógica modelo. Legarralde (2009) concuerda con la hipótesis de Tedesco en torno a la función política de los Colegios Nacionales, en relación con la formación de las elites en términos de ciudadanía política en el contexto de una *república restrictiva* (Botana, 1998). Sin embargo, sostiene que no se trataba de la creación de elites locales integradas en la ideología porteña, sino de dotar de la educación a elites provinciales —que preexistían a la creación de estos colegios— como un nuevo modo de legitimación. Agrega, asimismo, que no debe soslayarse la pugna entre las elites del interior, del litoral y porteña. Tal como veremos más adelante, en las escuelas abordadas en la tesis persiste la idea de *experiencia pedagógica modelo* para las demás escuelas, autopercebándose como una elite educativa en la ciudad.

Sería a mediados del siglo XX cuando surgirían las presiones dirigidas a la masificación del nivel medio. Siguiendo a Viñao Frago (2002), así como la generalización de la educación básica fue la gran transformación operada durante el siglo XIX y principios del XX, el gran cambio de la segunda mitad del siglo XX fue “la generalización del acceso a la enseñanza secundaria (...): la clave de esta segunda gran transformación ha sido el paso del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos” (2002: 36, 37). Más allá de esta tendencia, cabe aclarar que en ningún caso el nivel secundario consiguió llegar al grado de generalización logrado por la escuela elemental, sino que se trató de una expansión limitada o, como muestra Ezcurra (2012) refiriéndose al nivel superior, una selección implícita diferida que propicia una “inclusión excluyente”.

De este modo, en el transcurso del siglo XX surgieron las principales tensiones entre el elitismo con que el nivel secundario fue concebido y su proceso de limitada masificación. Como indica Dubet (2004), “ni la pobreza ni el desempleo son nuevos, pero su entrada en la escuela por intermedio de los alumnos es una novedad que ha desestabilizado profundamente la vida en las aulas y los establecimientos” (2004: 25). Una de las respuestas ante tal masificación de la educación fue la diversificación de la oferta: como señalan Dubet y Martuccelli para el caso francés, “la barrera esencial ya no distingue a quienes van al colegio de los que no van, sino a aquellos cuyas calificaciones conducirán al liceo de enseñanza general y a aquellos que serán orientados a enseñanzas menos prestigiosas” (1998: 5). Asimismo, sostienen que “masificado, el sistema nuevo entra en un proceso de diversificación continua. Las ramificaciones escolares se multiplican según relaciones jerárquicas extremadamente pronunciadas” (1998:49)¹⁸.

Así, siguiendo a Filmus, Miranda y Otero (2004) es posible pensar que la expansión de la cobertura del nivel medio fue acompañada por una heterogeneidad *in crescendo* que se sumó a la previamente existente, brindando a cada sector una oferta educativa diferenciada y nutriendo la tendencia a reproducir las desigualdades sociales. Como indican los autores: “de esta forma, la escuela secundaria no sólo se debilitó en su capacidad de aportar a la movilidad social ascendente sino que perdió, también, su rol en la homogeneización de las oportunidades entre aquellos que tienen la posibilidad de terminarla” (2004: 202)¹⁹.

¹⁸Como veremos a continuación, Ringer (1979) conceptualiza este proceso como *segmentación horizontal*.

¹⁹Nos encontramos, siguiendo a Fitoussi y Rosanvallon, “en una sociedad en la que el pasado cuenta más que el futuro. La historia a la cual se adosa el individuo cristaliza más que antes en la diferenciación social. Los accidentes en el trayecto crean situaciones irreversibles. Las condiciones iniciales desempeñan un papel determinante en el destino de los individuos” (2003: 33).

A esta caracterización de las políticas referidas al nivel secundario en general, conviene agregar, para el caso de nuestro país, la transferencia de las escuelas secundarias a las provincias entre 1992 y 1994. Como indica Gorostiaga (2012), dicha provincialización fue impulsada centralmente por razones financieras, sin que las jurisdicciones recibieran los fondos que esa descentralización implicaba. Este proceso fue acompañado por la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en 1993, normativa que conllevó la transformación más profunda sufrida por el sistema educativo en nuestro país desde el momento de su creación y afectó al nivel secundario en tanto implicó la ampliación de la obligatoriedad escolar de 7 a 10 años y la modificación de su estructura académica implementando el tercer ciclo obligatorio de la Educación General Básica de tres años de duración y el nivel Polimodal, también de tres años y con cinco orientaciones alternativas (Gorostiaga, 2012). La implementación descentralizada de los cambios afectó de modo desigual a las provincias, creando mayor fragmentación y acentuando la inequidad entre las jurisdicciones. Asimismo, si bien el contexto de polarización social general (Svampa, 2000) no es de ningún modo atribuible a la reforma, ésta coadyuvó a la consolidación de circuitos diferenciados para distintos sectores sociales y colaboró con la profundización de la diferenciación de un sector educativo privado para los grupos más pudientes (Tiramonti, 2011).

Debido a la autonomía universitaria, este proceso no afectó de manera directa al grupo de escuelas bajo análisis. A pesar de ello —o precisamente por ello— interesa igualmente a nuestra tesis puesto que, diez años más tarde, tanto la transferencia como la Ley Federal de Educación despertarían cierto repudio de parte de la comunidad educativa y colaborarían con la construcción del lugar de superioridad de este grupo de escuelas medias

universitarias consagrándolas como las que consiguieron resguardarse y permanecer al margen de las Reformas de los '90²⁰.

En años recientes, en un contexto de gobiernos “posneoliberales”, en varios países de América Latina la obligatoriedad del nivel medio fue impulsada en términos legislativos: el país forma parte, junto con Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, del grupo de países latinoamericanos en donde la educación media es obligatoria en toda la extensión del nivel para el año 2016.

En el caso de Argentina, la Ley Nacional de Educación 26.206 fue sancionada en un contexto de neointervencionismo estatal (Suasnábar y Rovelli, 2010) durante el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) y se encuentra vigente en el país hace ya una década. La sanción de la LEN en diciembre de 2006 implicó concebir a la educación secundaria como derecho social²¹ y al conocimiento como un bien público a ser garantizado por el Estado²². Esta concepción de la educación media se distancia de aquella con la cual este nivel fuera pensado en sus orígenes y tensiona los sentidos con los que los docentes connotan a la escuela secundaria, como veremos en el capítulo VI. A la extensión de la obligatoriedad a todo el nivel secundario se suma la creación del Instituto de Formación Docente y la fijación de la jornada completa para las escuelas primarias. Se buscó ir tras un nuevo paradigma inclusivo de la educación en reemplazo de otro considerado selectivo: el significante “inclusión” ocupó un espacio protagónico transformándose en palabra clave del clima epocal y cobró impulso una retórica que priorizaba la preocupación por incluir sectores

²⁰Cabe aclarar que, si bien se trata de una idea presente en el imaginario, es difícilmente constatable que la situación del sistema educativo posreforma pueda atribuirse únicamente a los efectos de la misma dado que hubo jurisdicciones que no la aplicaron y, sin embargo, no registraron una situación favorable ni puede decirse que hayan permanecido ajenas a los procesos de fragmentación.

²¹La Ciudad de Buenos Aires se había constituido como pionera en promulgar la obligatoriedad de todo el nivel medio en 2002 mediante la Ley N° 898/02.

²²De ese modo, para el año 2016 en Argentina el tramo de escolarización obligatoria se extiende a 14 años.

populares a la escuela secundaria, concebida ahora como un derecho(para lo cual se implementaron “políticas socioeducativas” en el sentido de becas, movilidad para estudiantes, entrega de libros y materiales didácticos).

Sin embargo, Flavia Terigi (2008) sostiene que no se produjo una modificación en lo que denomina el “trípode de hierro” del formato escolar de la escuela secundaria, compuesto por el currículum mosaico, el trabajo docente organizado por disciplinas y, a su vez, por horas y no por cargo. Por su parte, Jorge Gorostiaga (2012) plantea que el conjunto de acciones llevadas adelante en pos de garantizar la obligatoriedad sancionada por ley no implicó la revisión del formato de la escuela secundaria sino que se trató de “acciones remediales” que pretendieron incluir a dichos sectores a un formato escolar ya existente. Lo señalado por el autor permite pensar la tensión igualdad- inclusión, en tanto, por más que se aspire a incluir a estos sectores sociales históricamente excluidos, no se pretende necesariamente cuestionar aquello que se les ofrece.

Buscando explicar y describir algunas respuestas y reconfiguraciones del sistema educativo ante la masificación, durante el siglo XX surgieron los conceptos de *segmentación*, *fragmentación* y *segregación* educativa. Si bien cabe aclarar que no se trata de conceptos excluyentes, a continuación invitamos a revisar los orígenes y la especificidad a la cual cada uno de ellos alude.

1.1.2. Educación segmentada, fragmentada, segregada

Una de las conquistas del Estado liberal del siglo XIX fue el derecho de todos a la educación, aunque no a una educación igual para todos (Viñao Frago, 2002: 58).

El concepto de *segmentación educativa* encuentra sus raíces en la obra de Fritz Ringer (1979)²³, quien lo formuló para analizar críticamente los sistemas educativos europeos y, más precisamente, el caso francés. El autor es continuador de las *teorías reproductivistas* que, surgidas en los años 1970 en Europa y Estados Unidos, procuraban revelar de qué modos el sistema educativo colaboraba con la reproducción del capitalismo.

Ringer (1992) analiza la existencia de circuitos diferenciados que permitieron “incluir segregando”, es decir, generando *segmentos* aislados y desigualmente jerarquizados, y conceptualiza dos direcciones de la segmentación: horizontal y vertical. La primera, a la que caracteriza como la más habitual, refiere al desarrollo de ramas diferentes, alguna de las cuales atiende a una clientela más elevada: en términos de Viñao Frago (2002) la *segmentación horizontal* se produce cuando se configuran ramas de enseñanza en paralelo²⁴.

²³También Müller, Ringer y Simon (1992).

²⁴Las tres formas más características de este tipo de segmentación, según su orden de aparición histórica, son: • El sistema dual: la configuración de las enseñanzas primaria y secundaria como independientes, sin conexión, para destinatarios diferentes, y la bifurcación a los 9 o 10 años entre ellas. • La creación paralela en la enseñanza secundaria, junto al bachillerato clásico o tradicional, de modalidades modernas, profesionales o técnicas, en las que estaban ausentes las lenguas clásicas y en las que se ponía el acento en las materias científicas y aplicadas al mundo de la industria, el comercio o la agricultura, o, más tardíamente, de una formación profesional posterior a la educación primaria. • La configuración, en el tramo de edad que va desde los 10 a los 13 años, de una enseñanza primaria superior, con una doble orientación preparatoria para

En cuanto al concepto de *segmentación vertical*, implicó la división en compartimientos estancos y sucesivos, pasando por ciclos separados a veces por exámenes de entrada y salida.

La configuración original del sistema educativo argentino fue segmentada en sentido vertical, constituida por compartimientos cerrados y sucesivos: el nivel primario dirigido a toda la población y el secundario concebido como preparatorio y destinado a unos pocos. En la medida en que se desarrolló el proceso de masificación del nivel medio durante el siglo XX, la desigualdad educativa se configuró en segmentos horizontales y paralelos en los que unos se encuentran mejor jerarquizados que otros.

En Argentina, a partir del retorno de la democracia tras el último golpe de Estado, es posible hallar trabajos nodales referidos al estudio de la desigualdad educativa. Entre ellos, es central la obra de Cecilia Braslavsky y, más precisamente, su estudio *La discriminación educativa en Argentina* (1985).

Según señala Braslavsky, la desigualdad educativa resulta del acceso diferenciado a los saberes socialmente relevantes. No reinaron en Argentina, como sí en otros países, los mecanismos formales para la selección de población (Tiramonti, 2004 A: 34): así, la desigualdad no resulta tanto de un problema de acceso al sistema educativo, como a los circuitos en los que se distribuyen los saberes de mayor calidad, entendidos como aquellos socialmente relevantes o legítimos.

En idéntico sentido, en otro de sus trabajos Braslavsky (1994) indica que, si bien la creación y ampliación de oportunidades educativas se presenta como condición necesaria para recuperar la calidad de la educación, no debe ser entendida como condición suficiente, en tanto es posible pasar el tiempo en las escuelas sin acceder a aquellos saberes que permiten producir, mandar, crecer y articularse en un tejido societal

el bachillerato, junto con el bachillerato clásico y algún bachillerato técnico (Viñao Frago, 2002: 39).

integrado y solidario. De este modo, la autora abandona la visión del sistema educativo como “ilusión emancipatoria”, propia del siglo XIX.

La pedagoga incorpora la noción de *segmentación* para describir el sistema educativo argentino de los años '80 (Braslavsky, 1985). Aludiendo a la idea propuesta por Fritz Ringer (1979), en su diagnóstico el sistema educativo no aparece como igualitario sino como un todo integrado al tiempo que discriminativo conformado por partes que se diferencian jerárquicamente. Algunos ejemplos de tales circuitos pueden hallarse en “el segmento de las escuelas técnicas surgidas durante la primera presidencia de Perón, o avanzado los años '60 en el paulatino crecimiento de un sector privado que comenzó a albergar los grupos medios— altos que abandonaban la educación pública en la medida en que esta se hacía socialmente más inclusora” (Tiramonti, 2004 A: 34).

Con respecto al concepto de *fragmentación educativa*, a diferencia de la noción de *segmentación* socioeducativa, que sostenía la persistencia de un todo integrado en el cual era posible medir la distancia entre los grupos sociales en términos de grados, con la idea de *fragmentación* (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004) se hace referencia a mundos distantes que no resulta posible comparar ni ordenar jerárquicamente.

Siguiendo a Tiramonti, el concepto de *fragmento socioeducativo* surge para conceptualizar el abandono de la referencia a un espacio diferenciado dentro de un campo integrado propia del concepto de *segmento* y para remitir “a un campo estallado caracterizado por las rupturas, las discontinuidades y la imposibilidad de pase de un fragmento a otro. La fragmentación nombra la pérdida de la unidad, la ausencia de referencias comunes” (Tiramonti, 2004 A: 35). La especificidad a la que se alude con este concepto refiere a la carencia “de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina” (Tiramonti, 2004: 27)²⁵. Se

²⁵Consideramos que resultaría un ejercicio interesante repensar la noción de *fragmentación* diez años después de formulada, tras atravesar un contexto de

trata de fragmentos inmersos en una dinámica de *cierre social*: cada uno de ellos se cierra sobre sí mismo, promoviendo una socialización “entre iguales”. Tal como afirma Parkin siguiendo a Weber, el concepto de cierre social refiere al “proceso mediante el cual las colectividades sociales buscan ampliar al máximo sus recompensas limitando el acceso a los recursos y oportunidades a un número restringido de candidatos” (Parkin, 1964: 69). Como afirma el autor desde un enfoque neweberiano, las titulaciones, las calificaciones y los méritos académicos y profesionales constituyen, junto a la propiedad, los dos dispositivos principales de exclusión en las sociedades capitalistas modernas. De este modo, Parkin se distancia de los teóricos marxistas que atribuyen un valor mayor a la diferenciación por propiedad en relación con la diferenciación por cualificación o gerencia.

Así, el concepto de fragmentación educativa apunta a analizar la fabricación de espacios organizados en torno a un conjunto de valores, creencias, expectativas en relación con la escolaridad, capitales (materiales, sociales y culturales), estilos de vida, opciones religiosas que definen culturas institucionales y patrones de socialización que difieren entre sí. Es decir que no se trata de circuitos paralelos segmentados sino de espacios múltiples que configuran un paisaje educativo caleidoscópico.

El peso de esas identidades locales y particularizadas condujo al reemplazo de la idea de sistema y del Estado como dador único de sentido para las instituciones educativas (Tiramonti, 2001), por la de un conglomerado de propuestas y de sentidos fragmentados otorgados a la educación: “la escuela tiene un sentido diferente para cada grupo” (Tiramonti, 2004 A: 37). Los sentidos heterogéneos rompen, así, con la homogeneidad de discursos, y las responsabilidades educativas se privatizan: cada individuo recorre trayectorias diferenciadas, siempre en

neointervencionismo estatal (Suasnábar y Rovelli, 2010) en el cual el Estado se repositonó y recuperó (con tensiones y contradicciones) cierta centralidad, demandando —entre otras cuestiones—, “inclusión” a las instituciones educativas.

relación con los recursos materiales y simbólicos con que cuenta (Tiramonti, 2001; Tiramonti y Ziegler, 2008). De este modo, como señala Tiramonti, las escuelas se encuentran imbricadas en la encrucijada entre un doble mandato social que gravita sobre ellas: el de la destrucción permanente de las jerarquías y el de la construcción de nuevos mecanismos de diferenciación social.

Por su parte, Cecilia Veleda (2012) estudia en su tesis doctoral a las clases medias en relación con el proceso que denomina *segregación* educativa, señalando que esos sectores son parte de un *separatismo escolar* que profundiza la distancia con los pobres. El concepto de segregación educativa al que adscribe la autora parte de una perspectiva territorial e incluye, a diferencia de los anteriormente descriptos, tanto la segregación espacial o urbana como las prácticas excluyentes por parte de los propios actores –tanto desde las escuelas como desde las familias—. En ese sentido, se aproxima al concepto de fragmentación en tanto ambos refieren a la distribución del público escolar, pero se distancia a partir de que enfatiza la variable territorial.

A partir de una investigación empírica en dos localidades del conurbano bonaerense entre los años 2001 y 2003, ella demuestra la existencia de mecanismos de mercado en tres subestratos dentro de esta clase: media baja, media media y media alta. La autora analiza las lógicas que se ponen en juego en la elección de la escuela por parte de familias y muestra que se comportan como usuarias de la educación, dando lugar a prácticas secesionistas en las cuales cada subestrato se corresponde con un circuito, conformando un “entre sí” escolar y contribuyendo a profundizar los procesos de segregación educativa.

A los fines de nuestra investigación interesa subrayar que, con una dinámica similar a la educación privada, también la educación pública corre el riesgo de funcionamiento “a demanda”: las escuelas públicas terminan

por adaptarse a las características y demandas de estudiantes y familias²⁶.

²⁶Asimismo, Carla Del Cueto señalaba que en medio del discurso fuertemente antiestatal de las familias residentes de countries y barrios cerrados, los únicos establecimientos estatales valorados eran los que presentaban un perfil diferenciado del resto de las escuelas medias, ligados a una imagen meritocrática (2007: 81).

1.2. ¿Por qué estudiar estos colegios? La desigualdad como categoría relacional: una mirada desde posiciones privilegiadas

Con respecto a la línea de estudios acerca de la educación en sectores favorecidos, cabe señalar que en el último tiempo y tras años de pausa, han proliferado en nuestro país las investigaciones sobre los fragmentos educativos que atienden a dichos grupos, también llamados de elite (Pinçón y Pinçón Charlot, 2002; Tiramonti y Ziegler, 2008). Si bien en una sociedad signada por la pobreza reconocemos la importancia de las indagaciones sobre la educación en los sectores peor posicionados (Duschatzky, 2000; Neufeld y Thisted, 2001; Duschatzky y Corea, 2002; Redondo, 2004; Redondo y Martinis, 2009), también reivindicamos la trascendencia de los estudios de otros fragmentos que son parte de la realidad de un sistema educativo que aspiramos a conocer acabadamente. En ese sentido, partimos, con Gutiérrez (2004), de un enfoque relacional de la desigualdad.

Siguiendo a Mariana Heredia (2005), es posible distinguir los términos de elite y clase alta puesto que mientras que la noción de elite refiere a “los que mandan” y gozan de posiciones de prestigio (de De Imaz, 1964), el término “clase alta” se circunscribe a los hijos de familias tradicionales y a los ricos de alcurnia vinculados a la tierra (2005: 106). En la tesis analizamos un grupo de escuelas que, desde un enfoque relacional, se constituyen como una elite en la ciudad de La Plata en tanto grupo de estatus: por un lado, ligado a la atención mayoritaria de sectores sociales que han transitado la universidad y, por otro, a una autopercepción en la que ocupan un lugar de vanguardia pedagógica que se anticipa y pretender guiar a los demás establecimientos educativos. En ese sentido, a continuación invitamos a recorrer, sin pretensión de exhaustividad, algunas investigaciones sobre educación en sectores favorecidos.

Con respecto a los aportes de la sociología de Bourdieu desde Francia, hacia los años 1960 el autor de *La Distinción* incorpora las dimensiones sociales y culturales distanciándose de la reducción del análisis de las clases a

las posiciones ocupadas en la producción económica: aspectos tan diversos como la relación con el cuerpo, los gustos alimentarios, literarios, televisivos y musicales, la elección amorosa, el vocabulario, los deportes practicados, remiten a diferencias entre los miembros de las distintas clases. Bourdieu discute con el sentido común progresista al señalar que el sistema educativo laico y gratuito constituye un mecanismo de reproducción de las desigualdades en el capitalismo. Como indica Mariana Heredia (2012), al centrarse en la formación y reproducción de las elites, el autor muestra el reclutamiento selectivo y sesgado de las elites francesas y a la vez revela los procesos de legitimación a partir de los cuales la cultura transmitida por el sistema educativo constituye pero también jerarquiza sus posiciones.

También desde Francia, Monique de Saint Martin (2007) señala que dicho país se caracteriza por su estabilidad en el modelo de formación de las élites y por una lógica de reproducción particularmente fuerte con respecto a otros países. En esta nación, el ingreso a los grupos dirigentes es, si no prohibido, al menos bastante cerrado para los que tienen una formación diferente a la otorgada por las “clases préparatoires” en las “grandes écoles” y luego por estas últimas. Este modelo francés de las “grandes écoles”, basado en el examen de ingreso, se pretende meritocrático.

Sin embargo, la autora indica que estas élites y las instituciones que las forman son cada vez más criticadas, incluso puestas en tela de juicio, sobre todo a finales de 1995. En Francia, las élites son mucho menos estables de lo que se creía hace algunos años y la posición de los miembros de los grupos dirigentes ya no es tan segura como antes. Monique de Saint Martin se pregunta entonces: ¿estas reestructuraciones afectan los modos de formación de las élites? ¿Hay una internacionalización de los modos de formación de las élites, o el modelo francés tiende a conservar su especificidad? ¿Cómo se efectúan la selección, el reclutamiento y la consagración de estas élites? ¿Cuáles son sus formas de legitimación?

Según ella señala, la selección de las elites en Francia se lleva a cabo lo más pronto posible y de por vida. Aunque la formación de las élites no depende estrictamente de las instituciones educativas (escuelas de élite, privadas o públicas, “grands lycées” con “clases préparatoires”, “grandes écoles”, etc.), éstas favorecen la estructuración de los grupos, el establecimiento de redes, el aprendizaje de modelos de gestión de las relaciones y del ejercicio de autoridad. Como el peso de los orígenes y de las relaciones es trascendente, las familias cuidan con esmero la educación, la elección de escuelas y de carreras, los enlaces matrimoniales de los hijos, los lugares de residencia y de reunión.

Por otra parte, la autora se pregunta si existe una relativa democratización o más bien una barrera en las diferentes “grandes écoles”. Es posible que el sistema de las “grandes écoles” sea, si no puesto en tela de juicio, al menos discutido, no solamente por los contestatarios sino también y sobre todo por los procesos de internacionalización creciente de las instituciones de enseñanza superior y de formación de las élites, así como por la dependencia cada vez más grande de las escuelas con relación al mercado. Estos procesos pueden estar en el origen de las reestructuraciones, de nuevas divisiones y nuevos principios de jerarquización social. En efecto, nada autoriza a pensar, por el momento, que estas transformaciones favorezcan un aumento del acceso o una formación más independiente de los modos de cooptación que en Francia caracterizan tan fuertemente los procesos de selección y de formación de las élites, ni que incrementen las capacidades de las “grandes écoles” para establecer el ideal meritocrático.

Desde Estados Unidos y Canadá, Amy Siych y Julia Colyar (2013) reúnen varias investigaciones sobre educación secundaria y post secundaria en sectores de elite producidas entre los años 2002 y 2012 y las discuten proponiendo enfatizar la perspectiva relacional y retomando a Bourdieu. Sostienen que la mayoría de las investigaciones sobre elites no han hecho más que reificar y legitimar las desigualdades sociales por no partir de un pensamiento relacional. Contra todo sustancialismo en las categorías,

entienden que debe ser considerado el contexto social e histórico, tomando distancia de las categorizaciones más estáticas. En ese sentido, proponen recuperar el análisis multidimensional de Bourdieu contemplando tres dimensiones: 1) el volumen total de capital económico y cultural; 2) la composición del capital; y 3) las trayectorias de vida.

Entre los numerosos estudios que mencionan las autoras, recuperamos el trabajo de Mitchell Stevens (2009) quien analiza la admisión en los colegios de elite en Estados Unidos y sostiene que el estatus es conformado y sostenido en los procesos de admisión. Indica, de ese modo, que el proceso de crear un examen de admisión es similar al de una clase que se crea a sí misma. Otro trabajo que interesa traer a cuento es el de Jerome Karabel's *The Chosen* (2005), quien analiza los procesos de admisión en Harvard, Yale y Princeton. El autor analiza diferentes definiciones de mérito y concluye que en realidad no hay una única definición neutral de mérito, sino que, como sea que se lo defina, siempre beneficiará a unos grupos y perjudicará a otros. De ese modo, proporciona un aporte en relación con comprender los modos en que instituciones privilegiadas trabajan para mantener y controlar las definiciones de estatus de elite.

Siych y Colyar (2013), después de presentar este ambicioso *racconto* de los estudios sobre elites en el mundo, concluyen que la mayoría de ellos no parten de un enfoque relacional (*relational thinking*) al estilo bourdeano sino que caen en binarismos del tipo arriba/ abajo; nosotros/los otros; el centro/ el margen/ lo subjetivo/ lo objetivo.

También desde Estados Unidos, Khan (2011) analiza St. Paul School deteniéndose en los modos en que, al enseñar un estilo de enseñanza, este rápidamente deviene en un estilo de vida. Khan muestra la perspectiva de desigualdad de una nueva elite y sostiene que existe una nueva desigualdad que consiste en la democratización de la desigualdad. Las marcas aristocráticas de clase, exclusión y jerarquía son rechazadas: las diferencias se explican, ahora, por las diferentes capacidades de las personas. De ese modo,

Khan sostiene que la desigualdad democrática es, en última instancia, una descripción de una ficción, y que las historias que las elites cuentan sobre sí mismas sobre cómo llegaron al estatus de elite son simplemente mitos.

Por su parte, en *New Jersey dreaming* Sherry Ortner (2003) realiza un estudio en base a entrevistas sobre las trayectorias de los miembros de la clase 58 de la Weequahic High School en New Jersey (en Newark, una ciudad comercial y portuaria sobre el río Hudson). Se propone seguir las trayectorias individuales relacionándolas con las concepciones sobre éxito y con la historia estadounidense, particularmente con las transformaciones sociales acontecidas durante el tiempo de vida de esa cohorte en la segunda mitad del siglo XX.

Ortner explora las concepciones personales y culturales de éxito, concluyendo que el éxito es siempre comparativo: alguien es más o menos exitoso en comparación con otras personas. Pero, en el caso de Estados Unidos, también se define a alguien como más o menos exitoso comparado con desde dónde comenzó su carrera, con cuáles son sus orígenes familiares y el aprovechamiento que hizo o no de las oportunidades. La “ideología cultural estadounidense” entiende al éxito como resultado de un esfuerzo personal, de quien crece por encima de donde se comenzó. Ortner discute con ello y coloca el éxito personal dentro de la “big history”, es decir contemplando las transformaciones en el contexto macrosocial. Por último, Ortner realiza un interesante aporte con respecto al concepto de clase. Entiende que es posible entender clase, o bien como algo que las personas poseen; o bien como un lugar en el que las personas se encuentran a sí mismas o al cual son asignadas; pero también como un proyecto, como algo que es hecho, o sostenido o defendido, temido o deseado: como un trabajo.

Desde Brasil, la compilación de artículos reunida por Ana María Almeida y Maria Alice Nogueira (2002) aporta un panorama internacional de los estudios sobre la escolarización de las elites, buscando comprender la socialización familiar y la formación escolar de los grupos que ocupan las más altas posiciones sociales y analizar los procesos de construcción de las

desigualdades educativas. Las autoras se preguntan de qué modos los grupos de elite construyen su manera de ver el mundo y de pensar sobre sí mismos y sobre los otros. Dividida en dos partes, la compilación reúne en una primera parte trabajos que discuten los vínculos entre socializaciones familiares y procesos de escolarización. En la segunda, estudian el funcionamiento de instituciones escolares reservadas a grupos dominantes.

Específicamente el trabajo de Nogueira se concentra en las estrategias de escolarización de familias de empresarios. Contra la hipótesis que sostiene que la escolarización de los sectores favorecidos se desarrolla en el círculo virtuoso de escuelas privadas continuadas con enseñanza superior pública, la autora sostiene que la escolaridad de los hijos de los empresarios se desenvuelve de punta a punta en el circuito privado. Se trata de padres que no ponen todas sus fichas en la escolarización (más allá de la creación de redes de sociabilidad) dado que apuestan a que sus hijos se inserten más fuertemente en el mundo del trabajo que en la escuela.

Entre los trabajos de la segunda parte del libro, el artículo de Almeida²⁷ (2002) presenta el caso de un colegio para la elite paulista. Según la autora, las familias delegan la enseñanza de sus hijos en un espacio escolar diferenciado, procurando aquellas instituciones que mejor se correspondan con los valores y visiones del mundo que profesan: cada escuela será portadora de un estilo y una historia que las familias pretenderán.

Desde Chile, Alfredo Joinant y Pedro Guell, señalan que con el término consagrado de elite se alude a un grupo de hombres y mujeres notables bajo algún aspecto o fundamento: capital económico o cultural, saber especializado o experto, redes sociales selectas, know-how escaso referido al funcionamiento práctico de tal o cual actividad, explotación de apellidos socialmente valorados en un determinado momento y en una determinada sociedad. Lo que distingue a

²⁷En otro libro más reciente (Almeida, 2009), la autora continúa analizando las escuelas de los dirigentes paulistas en el cruce entre escuela media, vestibular y desigualdad.

tal o cual atributo es tanto su rareza como su muy desigual distribución (2011: 12).

Un aspecto central en la reflexión sobre las **elites** es su **constitución como parte de una relación**. No hay elite si no existe otro al que la elite conduce, segrega o domina, y que este acepta, resiste o adapta estratégicamente. La historia de Chile ha conocido muchos “otros” constituidos por las elites como su alter ego: los indios, los rotos, los pobres, los insurrectos, los trabajadores, las clases medias, etc. Una de las debilidades de los estudios actuales sobre las elites es el enfoque que las objetiva como un hecho aislado, acotado y, peor aún, no relacional. ¿Quiénes son los otros de las elites en Chile, aquel material humano y social que permite constituir las elites como tales? ¿Qué relaciones establecen con ellos, cuánto han cambiado? Es difícil pensar las formas efectivas de legitimación a través de las cuales las elites se constituyen —o, si se quiere, las razones por las cuales su conducción es aceptada— si no se analizan las relaciones entre las elites y sus otros, en el entendido de que estas relaciones son sumamente heterogéneas y que tan sólo excepcionalmente solicitan el recurso de la coerción y de la violencia (2011: 20, 21).

Por otra parte, los autores agregan que las elites siempre han tenido un aspecto comunicacional, algo así como **estrategias de presentación de sí mismas** —para parafrasear a Goffman—, o como objeto de representación y construcción (2011: 21). Como veremos, ambos aspectos son centrales en esta tesis: la concepción relacional de las elites y las estrategias de presentación.

También desde Chile, María Angélica Thumala (2011) analiza la educación de la voluntad y el autocontrol como señal de estatus en la sociedad chilena a partir del estudio de dos colegios donde se forma la elite: Legionarios de Cristo y Opus Dei. Señalando la heterogeneidad de una elite que presenta inclinaciones liberales o conservadoras, sostiene que la adherencia al valor del autocontrol no necesita estar inspirada en el interés o la falsa conciencia, sino que puede responder a convicciones y aspiraciones religiosas y morales genuinas.

Como proponen Bourdieu y Passeron para el caso de las habilidades personales de las elites en su clásico estudio sobre la educación, el sistema educacional está basado en una “ideología justificatoria” que permite a las clases privilegiadas, los principales usuarios del sistema educacional, ver su éxito como la confirmación de dones personales naturales (Bourdieu y Passeron, 1979: 71), cuando en realidad se trata del acceso desigual a capital social y cultural en la infancia. De modo similar, en el ámbito religioso Bourdieu concibe a la religión como autojustificación y legitimación de posiciones de poder o privilegio.

Sin embargo, Thumala propone una interpretación alternativa a la de Bourdieu. La tensión entre naturaleza y cultura, la tendencia a naturalizar lo que en realidad es resultado de la formación, oportunidades y esfuerzo personal, no se explica solamente en términos de competencia estratégica por el poder. También tiene sentido si se la considera como respondiendo a la necesidad de autojustificación. Es decir, la necesidad de encontrar un sentido a la situación al personal en el mundo, pero como lo entiende Bourdieu. La autojustificación no necesariamente presupone ni va de la mano de la acción instrumental guiada por intereses. La búsqueda de autojustificación puede tener una dimensión genuinamente religiosa o moral (2011: 192 y 193).

Según Bourdieu, la práctica nunca deja de seguir cálculos económicos, incluso cuando da la impresión de desinterés al desviarse de la lógica del cálculo interesado (en el sentido restringido) y apostar por bienes que no son materiales y no son fácilmente cuantificables (Bourdieu, 1977: 177). Como consecuencia, el altruismo, por ejemplo, emerge como un disfraz de un egoísmo calculador. En este esquema, la acción es instrumental por definición (Alexander, 1995: 151), y es contra esta idea que Thumala discute.

Un último aporte que retomamos desde Chile es realizado por Oscar Aguilar (2011), quien delimita el concepto de elite como descripción de grupos privilegiados. El término elite proviene del término latín *eligere* y connota la idea de que quienes pertenecen a la elite han sido elegidos y llamados a ejercer

una influencia mayor a la del resto de los individuos en una comunidad. Esta concepción de elite como un grupo exclusivo de individuos que tiene poder e influencia proviene de los estudios clásicos de los denominados teóricos de las elites: Pareto, Mosca y Michels. Más allá de las diferencias que hay entre estos autores, en general coinciden en el hecho de que en la sociedad existe siempre una minoría que detenta el poder y que cumple una función de dirección en la sociedad. Esta condición de grupo privilegiado desde el punto de vista de su capacidad de incidir sobre la marcha de una sociedad está basada en la idea de que en la elite opera una selección en base al prestigio y al mérito de los individuos que la componen (2011: 204).

Asimismo, Aguilar sustenta que las elites se encuentran en todo ámbito en el que resulte posible jerarquizar a los individuos en virtud de ciertos criterios, y dicha jerarquización se sustenta en una autocomprensión de las propias elites como superiores (2011: 205).

Como señala el autor, la teoría weberiana y neweberiana sobre las clases sociales aportó a la comprensión del fenómeno de los mecanismos de reproducción de clase la noción de “cierre social”, que alude a aquellas prácticas mediante las cuales los miembros de grupos sociales establecen un monopolio sobre recursos cuyo control les asegura una posición privilegiada en la sociedad. En este sentido, las prácticas de cierre social establecen fronteras que separan a quienes pueden pertenecer a la elite y quienes están excluidos de ella. Pensando en el caso de Chile, Aguilar sostiene que el hecho de que los niveles de exigencia académica hayan aumentado en determinadas áreas no obedece necesariamente a un incremento de las competencias técnicas ni de los requerimientos de orden cognitivo que demandan estas ocupaciones. Se debe más bien a una estrategia de los grupos privilegiados para poder mantener una situación de exclusión en el marco del aumento de la cobertura educacional en las sociedades modernas, de manera de asegurar para quienes forman parte de la elite una situación de privilegio (2011: 206).

En Argentina algunos trabajos de investigación permiten concebir las elecciones escolares de esos grupos como “estrategias familiares de vida”: entre ellos, en *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Guillermina Tiramonti y Sandra Ziegler (2008) analizan las estrategias familiares de vida que se despliegan al momento de elegir la escuela para los hijos. Las autoras sostienen que, a diferencia del caso francés, en Argentina no resulta posible encontrar circuitos institucionalizados ni estables para la formación de las elites, es decir que no hay una necesaria correspondencia entre las jerarquías de los campos cultural, económico, político, simbólico o educativo. Por su parte, Villa indicaba que “pueden existir tantas elites según dimensiones en una misma sociedad: así podían conformarse elites políticas, económicas, culturales, de Estado, etc., lo que permite pensar la noción de elites en plural” (2011:14). Existen varios tipos de capital, como señalan Michel Pinçon y Monique Pinçon-Charlot (2002) “(...) capital económico (posesiones), capital social (relaciones), capital cultural (incorporado, objetivado y/o institucionalizado), capital simbólico (prestigio, estatus, apellidos)” (Villa, 2011: 54). Tiramonti y Ziegler, a partir de un trabajo empírico, posibilitan una clasificación de los establecimientos según qué pedagogías se ponen en juego –pedagogías disciplinarias, empresariales-emprendedoras, psicológicas o pedagogías ciudadanas modernas—.

Asimismo, Carla Del Cueto (2007) estudia las estrategias educativas de sectores favorecidos analizando las intersecciones entre la desigualdad educativa y la segregación espacial. La autora dirige la atención a las familias residentes en *countries* y barrios cerrados, señalando la existencia de tres estilos educativos entre los que suelen optar: de excelencia, vincular y masivo.

Alicia Villa (2011) también se aboca a los aportes de la educación a la construcción social de los privilegios, centrándose en la investigación sobre los casos de familias tradicionales platenses y las estrategias mediante las cuales esas elites se reproducen. Estudia el lugar que ocupa la

educación en el reforzamiento de los estilos de vida de los sectores medios y altos en la ciudad de La Plata, presentando las experiencias educativas de cinco mujeres pertenecientes a sectores medios altos nacidas en la década de 1940, que refieren a su propia escolarización (entendida como irreplicable, por haberla transitado en los '70), y a la de sus hijos y nietos (realizando elecciones escolares dentro del trayecto ya recorrido en una *escolaridad sin rupturas*, inmersa en los mismos circuitos del circuito confesional privado, público de universidad nacional o de escuelas normales nacionales). Asimismo, Villa reflexiona sobre la especificidad de la alianza familia-escuela en estos sectores: la relación con la adquisición de bienes culturales es de derecho natural y de continuidad.

En el año 2012, Ziegler y Gessaghi compilan un total de trece artículos de científicos sociales de Argentina, Brasil y Francia. En ellos se aborda el tópico de la constitución de las elites, indagando en la construcción social de los privilegios, y se juega con una doble perspectiva: algunos observan “desde abajo” el trabajo que llevan adelante las familias y las escuelas para mantener o arribar a posiciones de privilegio; otros se posicionan “desde arriba”, indagando en el derrotero de grupos ya consagrados. En dicha obra, partiendo del diagnóstico de un cuerpo docente fragmentado y heterogéneo, Ziegler analiza el grupo de docentes de la elite, preguntándose quiénes son aquellos que se ocupan de la formación escolar de los sectores de privilegio, y cuál es su posicionamiento respecto de sus propios colegas. El trabajo aborda cuatro instituciones de nivel medio ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la zona norte del conurbano bonaerense: tres corresponden al ámbito privado y la cuarta a la Universidad de Buenos Aires. Más allá de las diferencias entre ellas, los rasgos que distinguen al cuerpo docente son su incorporación por selección directa, la prioridad de los niveles de titulación superiores, la carga horaria más amplia y la implementación de incentivos para favorecer la *fidelización* a la institución.

Tres trabajos que estudian las elites desde un enfoque etnográfico resultaron antecedentes significativos. Por un lado, Gessaghi (2010) indaga la relación de las clases altas de Buenos Aires con la educación (concibiéndola más allá de la escolarización), preguntándose por los sentidos que ésta adquiere para las “clases dominantes” y de qué modos participa en la formación de esos grupos sociales.

Por otro lado, en el año 2014 Silvia Servetto presentó su tesis doctoral centrada en los procesos de socialización y escolarización de adolescentes que asisten a escuelas secundarias de gestión privada confesional teniendo en cuenta el lugar que históricamente ocupó la Iglesia en la educación de niños, niñas y jóvenes de la sociedad cordobesa, en especial en los sectores medios y altos. La autora se enfocó especialmente en las tramas que construyen los alumnos a partir de un enfoque etnográfico.

Asimismo, el trabajo de tesis doctoral de Sebastián Fuentes (2015) parte de una etnografía para analizar la producción y legitimación de la desigualdad social a partir del estudio de la sociabilidad y la educación universitaria de los/las jóvenes en sectores medios altos y altos del Área Metropolitana de Buenos Aires. El autor se concentra en la descripción de los circuitos educativos y de sociabilidad en que transcurre la vida cotidiana de los jóvenes universitarios, socios del Club Universitario de Buenos Aires (CUBA) y/o estudiantes universitarios no socios. Al igual que Gessaghi, el autor analiza la educación más allá de la escolarización.

Otro aporte significativo para la presente investigación fue el libro “El colegio” (2012), en el cual Alicia Méndez analiza los dispositivos de socialización en el Colegio Nacional de Buenos Aires, considerándolo como un lugar de formación de una elite meritocrática, y a sus miembros como “aristócratas del saber”. Ella desarrolla la historia del establecimiento (del cual egresaron reconocidos políticos, científicos y artistas), en clave de estudiar los “distintos colegios” que se suceden en relación con la historia del país a partir del año 1863 en que Mitre lo funda sobre la base del

colegio de Ciencias Morales, con un elitismo más “inclusivo”. En los testimonios de los egresados sobre el ingreso, que desde 1957 (en un contexto de “desperonización”) es mediante un examen eliminatorio, es central el fuerte disciplinamiento intelectual. Méndez señala que, una vez dentro, se produce una *socialización intensiva* cuyos efectos se extienden a sus egresados, quienes se autoperciben como parte de redes basadas en un origen común. Ella indica, asimismo, que la composición del alumnado ha sido heterogénea en tanto desde fines de siglo XIX han pasado por sus aulas hijos de empleados, de hacendados, de altos funcionarios de Estado, de profesionales y de industriales. Sin embargo señala que desde los años `90 se fue construyendo un paisaje de capas medias (hijos de profesionales provenientes mayoritariamente de escuelas privadas) “alterado excepcionalmente por la presencia de chicos de hogares muy ricos o, por el contrario, muy modestos”(2013: 260).

En ese sentido, Méndez analiza una institución que constituye una excepción al igualitarismo imperante en la sociedad argentina. Ella presenta a la escuela abordada como una isla de mérito en un país en que corren otros aires, y se pregunta:

¿cómo es posible que en la Argentina, un país en el que, aunque erosionadas, persisten fuertes creencias en el igualitarismo, sea posible que una institución como el Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA) —que constituyó desde su formación un modelo educativo meritocrático formador de elites— se mantenga emblemática hace ya casi ciento cincuenta años pese a las discontinuidades institucionales, las confrontaciones político— ideológicas y los cambios a menudo abruptos en sus doctrinas educativas? (2013:13).

En esta tesis indagamos, por el contrario, en dos casos que encarnan la regla: el de dos escuelas que se dejan llevar por los aires que corren. A diferencia del colegio investigado por Méndez, los establecimientos que nosotros abordamos impugnan el mérito como criterio de admisión y abren sus puertas de acceso con la mediación del azar. Sin embargo, lo hacen en dos momentos diferentes: una de ellas en los años `80 bajo un mandato democratizador característico de los tiempos de retorno de la democracia al

país tras la última dictadura cívico militar, la otra sólo parcialmente en aquel momento y de modo absoluto en los años 2000 tensionada por el mandato inclusor que atravesó a la educación en el contexto en que se sancionó la Ley de Educación Nacional que tornó obligatorio al nivel secundario.

Se trata de dos instituciones educativas a las que, siguiendo la tipología propuesta por Sandra Ziegler (2007), podemos incluir entre aquellas sustentadas en la tradición de lo público y la valoración del mérito personal: dependientes de la Universidad Nacional de La Plata y situadas en la ciudad homónima, sostienen (una de ellas desde el retorno de la democracia y otra parcialmente desde ese entonces y para todos sus ingresantes desde 2014) un ingreso mediado por sorteo en reemplazo del examen eliminatorio. Sin embargo, más allá de la aplicación del azar, estas escuelas han sido históricamente “colonizadas” por un sector con alto nivel de estudios que ha “acaparado las oportunidades” (Tilly, 2000) y eludido el acceso de otros grupos (Tiramonti, 2009: 32).

Revisados estos antecedentes, cabe aclarar que si bien en la presente investigación **nos referimos a “elites”, no las definimos en relación con la acumulación de capital económico. Si bien en términos económicos se trata mayoritariamente de familias pertenecientes a los sectores profesionales platenses, se constituyen como elites en relación con el trabajo que los grupos que transitan por estas escuelas realizan para construirlas y consolidarlas como instituciones de prestigio en el imaginario educativo de la capital provincial.** En ese mismo movimiento, sus miembros se consolidan como grupo de estatus (Weber, 1969) y sus egresados como los “elegidos”, los triunfadores que consiguen superar exitosamente las exigencias y los numerosos obstáculos atravesados en el camino. De ese modo, se egresado de una escuela universitaria se

constituye como un valor de jerarquía en una ciudad con una fuerte sociabilidad universitaria.

En esta tesis partimos, **con Aguilar (2011) de la definición weberiana de elite en el sentido de entenderla como un grupo que pone en juego dinámicas de cierre social** y a procesos de diferenciación que los posicionan en un lugar de estatus y jerarquía. Dichas dinámicas establecen fronteras entre quienes pertenecen o están fuera de ese grupo minoritario, elegido y entendido como superior. Asimismo, incorporamos a esta definición el aporte de Joingnat y Guell (2011) que entiende a las elites como parte de una relación. Es decir, “no es posible considerar como elite a un sector sin entender que existe otro al que la elite conduce, segrega o domina, y que este acepta, resiste o adapta estratégicamente”. Asimismo sostenemos, con los autores, que toda elite pone en juego el aspecto comunicacional: la activación de determinadas estrategias de presentación de sí mismas.

Concluyendo este apartado, nos encontramos en un contexto de fragmentación educativa que incide también en la forma que adquieren las investigaciones que se realizan desde el campo académico, muchas veces en detrimento de una visión global y relacional. Así, se replica en este campo la configuración de mundos distantes y autocentrados en los cuales se pierde de vista el conjunto. En ese sentido, estudiamos un grupo de escuelas exclusivas y de prestigio dentro del sector estatal en La Plata que, sin contar ya con el examen como mecanismo explícito de selección, presentan dinámicas selectivas más sutiles a pesar de la “pasión igualitarista” argentina (Terán, 2002) y sus avances en el campo educativo. Estas dinámicas les permiten continuar atendiendo a ciertos sectores y certificar la consagración como elite educativa entre quienes consiguen el egreso.

1.3. Las teorías de la justicia, la meritocracia y la escuela

1.3.1. Sobre las teorías de la justicia

En este apartado desplegaremos un tercer grupo de antecedentes que nutren el trabajo. En esta tesis nos concentramos, como hemos señalado, en las nociones de justicia en torno al método de admisión presentes entre los docentes, ciertos actores clave de los establecimientos y los representantes de los distintos claustros cuando se discutía la modificación en el método de admisión para las escuelas de la UNLP en los años ´80. En esa dirección, consideramos que una revisión de las teorías de la justicia resulta nodal en tanto nos proponemos conocer los principios de justicia preponderantes.

En ese sentido, a continuación desarrollaremos las líneas centrales del pensamiento de John Rawls, y presentaremos luego a dos de sus críticos pertenecientes a la corriente del marxismo analítico: Elster y Cohen. A continuación desplegaremos las principales líneas del pensamiento de Walzer y Sen, seguidos por los planteos de Dubet, Duru Bellat y Elise Tenret, Nancy Fraser y Agnes Heller.

Las doctrinas rivales del John Rawls de *Teoría de la Justicia* son el intuicionismo y el utilitarismo. Gargarella (1999) define al intuicionismo como una posición teórica que afirma la existencia de una pluralidad de principios de justicia capaces de entrar en conflicto entre sí: en ese sentido, no propone un sistema de reglas capaz de jerarquizar las intuiciones. Por otra parte, el utilitarismo refiere a que un acto es correcto cuando maximiza la felicidad general. Rawls entiende que las teorías utilitaristas son teleológicas en tanto suponen que la calidad moral de un acto depende de sus consecuencias: maximizar el bienestar general mediante un cálculo de costo- beneficio (es decir, respondiendo a la pregunta ¿cuántos se benefician con esta medida?). Rawls propone, por el contrario, una concepción deontológica o no

consecuencialista, en la cual la calidad moral del acto depende de las cualidades intrínsecas de dicha acción.

De ese modo, Rawls (1993) recupera la tradición contractualista. Propone partir de una situación imaginaria: individuos libres, racionales, autointeresados (no envidiosos) e iguales, en el momento de conformar una sociedad, establecen ciertos principios básicos de justicia: un contrato hipotético. Buscando evitar que las decisiones queden supeditadas a las situaciones particulares, propone la utilización de la metáfora del “velo de ignorancia”, según la cual en el momento inicial en el que los individuos establecen los principios básicos que regirán la sociedad se encuentran en una situación que les impide conocer su lugar de clase y estatus social: desconocen los rasgos básicos de sus biografías.

Como resultado de las deliberaciones, actúan dejando de lado sus intereses y se comprometen con dos principios de justicia. Por un lado, cada persona debe tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades compatible con un esquema semejante de libertades para los demás. Por otro, las desigualdades sociales y económicas habrían de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a) se espera razonablemente que sean ventajosas para todos, b) se vinculen a cargos asequibles para todos. El primero de los principios hace referencia a la necesidad de asegurar las libertades (libertad política, de expresión y de reunión, de conciencia y de pensamiento, el derecho a la propiedad personal y la libertad respecto al arresto y detención arbitrarios). El segundo refiere a la igualdad, en tanto se aplica a:

la distribución del ingreso y la riqueza. Mientras que la distribución del ingreso no debe ser igual, tienen no obstante que ser ventajosas para todos, y al mismo tiempo los puestos de autoridad y responsabilidad tienen que ser accesibles a todos
(Rawls, 1993:83).

El principio de diferencia se distancia de la noción de justicia distributiva de las sociedades modernas, según la cual lo que cada uno obtiene es justo sólo si era asequible para los demás. Según Rawls la igualdad de oportunidades no es suficiente, sino que las mayores ventajas deben ser para los menos beneficiados. En toda sociedad existe un conjunto de bienes a distribuir,

por lo que es necesario un principio que legitime el modo de repartirlos. Rawls llama “bienes primarios” a los bienes indispensables para satisfacer la vida, y los clasifica en dos subtipos: por un lado, los bienes primarios de tipo social, distribuidos por instituciones sociales (como la riqueza, las oportunidades, los derechos); por otro, los bienes primarios de tipo natural (los talentos, la salud, la inteligencia).

Rawls propone su teoría desde una perspectiva que pondera el compromiso con la igualdad y que necesita de un Estado activo que iguale a las personas. Una teoría de la justicia no es tal si permite que las personas resulten beneficiadas o perjudicadas por circunstancias ajenas a sus propias elecciones. A su entender, lo que ocurra con la vida de las personas debería quedar bajo su propia responsabilidad: resulta arbitrario que una persona aparezca dotada con enormes talentos y otra con muy pocos dado que se trata de un hecho que se debe exclusivamente a la lotería natural. En cambio, si una persona igualada a los demás en sus circunstancias alcanza un nivel de vida menor que el resto porque prefiere el ocio antes que el trabajo, esa situación no es moralmente reprochable, dado que se trata de las elecciones del agente. Así, Rawls sostiene que una sociedad democrática debe combinar la igualdad fundamental con las inequidades justas nacidas de la competencia meritocrática.

Siguiendo a Gargarella (1999), es posible dividir en dos grupos las críticas al Rawls de *Teoría de la justicia*. Por un lado, para un grupo de autores la teoría de la justicia resultó insuficientemente liberal, al punto de no ser respetuosa de la autonomía individual. Se trata de autores provenientes del liberalismo conservador, cuyo caso paradigmático es Robert Nozick. Por otro lado, es posible identificar un grupo de autores que critican a Rawls porque no lo consideran lo suficientemente igualitarista. Entre ellos, encontramos las críticas de Amartya Sen y de los autores referentes del marxismo analítico: Jon Elster, Gerald Cohen, Ronald Dworkin. A continuación presentaremos las principales líneas del pensamiento de Elster, Cohen y Sen en tanto permiten

problematizar los principios de justicia distributiva sobre la admisión sostenidos por los actores consultados en las escuelas.

Como ya señalamos, el punto es, como indica Jon Elster al analizar situaciones en que se ponen en juego principios de justicia local, que en lo que refiere a ciertos bienes todos tienen un lugar asegurado, pero algunos lugares son mejores que otros (1995: 35). Se trata de situaciones en las que aquello que aumenta la deseabilidad de un bien no es que haya más individuos interesados en él que unidades en circulación, sino que se trata de bienes heterogéneos que presentan jerarquías diferentes. Este sería el caso de las vacantes en las escuelas secundarias en general. En nuestro caso de estudio, el problema no se limita a que no haya un número de vacantes suficientes para todos los aspirantes a ingresar a las escuelas secundarias. Si las vacantes para ingresar a este grupo de escuelas en particular se transformaron en bienes colectivamente deseables no es porque se trate de vacantes escasas sino porque son instituciones de prestigio, y el prestigio no puede ser para todos, porque perdería su sentido más profundo: el prestigio debe ser, por definición, escaso²⁸.

El marxismo analítico (también conocido como “grupo de septiembre” dado que se reunían cada dos años en ese mes) surge como corriente a partir de la publicación de *Teoría marxista de la historia* por Gerald Cohen en 1978; Jon Elster y Gerald Cohen fueron sus principales referentes. Como indica Gargarella (1999), más que una doctrina, lo que reúne a estos autores es un estilo de trabajo: la clave es el no dogmatismo. Otro rasgo común a la mayoría de los miembros de este grupo es el individualismo metodológico: todas las instituciones, los patrones de comportamiento y los procesos sociales pueden ser explicados en términos de individuos. Todos buscan detenerse en los microfundamentos ya que entienden que la caja negra debe ser abierta para mirar sus “tuercas y tornillos”.

²⁸Otros ejemplos que menciona Elster son la asignación de oficinas entre los empleados de una empresa o la distribución de dormitorios entre los estudiantes de una universidad: si bien todos tendrán el suyo, algunos lugares serán mejores que otros.

Elster define algunas circunstancias en las que es posible pensar que la justicia educacional está en disputa. Las condiciones objetivas que deben coincidir son la escasez, la heterogeneidad y la divisibilidad de los bienes educativos, mientras que las condiciones subjetivas son el autointerés y el “pluralismo razonable”. En esas circunstancias, se activan ciertos principios en relación con cómo asignar los bienes. Elster refiere como principio a cualquier concepto general de cómo se asigna el bien escaso, y clasifica a los principios de asignación del siguiente modo:

- principios de igualdad (la igualdad absoluta²⁹ —como, por ejemplo, el sufragio universal—, los sorteos, el igual desvío a partir de una línea de base, la rotación);
- principios relacionados con el tiempo (se pone en juego el tiempo acumulado: hacer cola, listas de espera, antigüedad);
- principios definidos por el estatus (se basa en propiedades biofísicas observables o en rasgos sociales o legales como la edad —que, a diferencia de la antigüedad, cuenta el tiempo desde el nacimiento, el género, las inclinaciones sexuales, el estatus étnico, otras características físicas —como la altura, el color de ojos, la obesidad— otras características mentales, la libertad —en el caso de sociedades donde existía la esclavitud formal y se distinguía entre esclavos y hombres libres—, la nobleza, la casta, el estado civil, la situación familiar, la residencia, la situación laboral, la religión, la alfabetización);
- principios definidos por otras propiedades (niveles individuales de bienestar —se elige a los receptores de recursos escasos mediante comparaciones interpersonales de bienestar—, necesidad —se asignan, por ejemplo, viviendas públicas a quienes tienen los niveles más bajos

²⁹ En los casos en que rige el principio de igualdad absoluta, de no ser posible que el bien se distribuya en la población, entonces el bien no debe dársele a nadie. Se trata de argumentos teñidos por la lógica del “todo o nada”. Ejemplifica con el caso de una moratoria del estado de Oregon sobre el trasplante de órganos: se les negó a todos el trasplante puesto que no todos podían obtenerlo.

de vivienda—, los incrementos individuales de bienestar – se asigna el bien escaso a aquellos a quienes producirá mayor incremento de bienestar comparando los niveles de pre asignación con los de pos asignación, la eficiencia –una empresa preferirá contratar a un trabajador eficiente antes que a un trabajador menos productivo aunque este último tenga una familia que mantener, la contribución³⁰– los beneficios se asignan según las contribuciones hechas a alguna meta socialmente valorada, el carácter – la selección de padres para la adopción requiere de una evaluación del carácter—);

- mecanismos basados en el poder (poder de compra –frecuentemente los bienes escasos se les dan a quienes pagan más por ellos—, influencias – algunas veces, las personas logran acceder a bienes escasos debido a su poder político formal o a conexiones informales: los hijos de ex alumnos y profesores son admitidos con prioridad en muchas universidades norteamericanas—). Muchas de estas prácticas están emparentadas con el soborno o el chantaje, y entonces debe considerárselas como negaciones de principios y no como principios. Pero a veces el funcionamiento de la influencia se constituye en un principio explícito, como el guanxi o amistad instrumental en China.

Elster (1995) elabora el concepto de **sistemas mixtos** refiriéndose a que los sistemas de asignación reales nunca pueden reducirse a un solo principio, sino que se basan en varios criterios o mecanismos combinados de diferentes modos. A su vez, clasifica a los sistemas mixtos en tres categorías: en la primera, se consideran simultáneamente varios criterios y se suman para dar un puntaje a cada candidato; en la segunda, se aplican varios principios simultáneamente,

³⁰ Es posible distinguir en tres variedades los sistemas basados en la contribución. Por un lado, los sistemas de merecimiento puro donde el individuo no sabía, cuando realizó la acción meritoria, que generaría acceso al bien escaso; por otro, los sistemas de incentivo puro en donde la institución intenta alentar cierta conducta diciendo a los actuantes que serán recompensados; en el medio hay un conjunto de casos donde se le dice al individuo con anterioridad que las acciones serán recompensadas, pero con la condición de que no sean realizadas para conquistar la recompensa –como la idea de la salvación en el cristianismo—.

incluyendo la selección del grupo de elegibles y un intercambio posterior a la asignación; en la tercera clase, se funden mecanismos impersonales y criterios individualizados para formar un sistema general. En el caso de nuestro objeto de estudio, se trata del segundo grupo de sistemas mixtos, es decir, aquellos en los que se aplican varios principios de asignación simultáneamente: el azar para el acceso a las vacantes y el mérito para la promoción, el sostenimiento dentro de la institución y el egreso.

Al referirse a los principios de la igualdad, Elster dedica unos párrafos a pensar en los sorteos. En ese caso, indica que los bienes que no pueden dividirse sin una gran pérdida de valor frecuentemente se asignan mediante un sorteo que da a todos los aspirantes iguales oportunidades de obtenerlos. Señala que los sorteos respetan el espíritu de la igualdad y que crear incertidumbre puede ser conveniente cuando la certeza llevaría a la corrupción. Ejemplifica con el caso de los miembros de un jurado: existe la posibilidad de que sean sobornados pero el sorteo es un modo de anular la posibilidad del soborno.

La selección al azar parecería la mejor manera de lograr justicia. Sin embargo, el autor tiene sus recaudos al señalar que los sorteos no permiten que los que toman las decisiones den las razones de su elección, y tampoco hacen que las personas sientan que han tenido oportunidad justa para presentar su caso: “aunque la aleatoriedad de los sorteos puede ser superior al potencial capricho de la selección discrecional, ambos se perciben frecuentemente como más injustos que un sistema en el que los casos se juzgan públicamente en base a criterios fácilmente verificables” (Elster, 1995: 258).

Al igual que Simmel, también Elster diferencia entre los conceptos de igualdad y de justicia. Las teorías de la justicia buscan justificar las desviaciones de la igualdad: “la propuesta de distribuir libertades, deberes y bienes equitativamente parece no necesitar justificación; el peso de la prueba recae sobre el defensor de una justificación desigual” (Elster, 1995: 218). El autor señala varias razones para desviarse de una distribución igualitaria: entre

ellas, que en los casos en que se trata de bienes escasos e indivisibles llevaría a la dinámica de “todos o ninguno”³¹. En el único caso en que se respeta la igualdad es cuando el bien escaso e indivisible se asigna mediante un sorteo de iguales probabilidades: es este el caso del método de admisión en las escuelas analizadas. Sin embargo, se trata de iguales probabilidades sólo entre quienes se inscriben al sorteo. Como mostraremos más adelante, existe una tendencia al alto nivel educativo entre los progenitores/tutores de los ingresantes.

En *Justicia local*, Elster señala que la vida de un ciudadano es moldeada por sucesivos encuentros con instituciones que tienen el poder de otorgarle o negarle los bienes escasos que busca (1995: 14). El sociólogo noruego estudió las prácticas de asignación en tres arenas de la sociedad norteamericana: salud, educación y trabajo³². Se concentró en los casos del trasplante de órganos, la admisión universitaria y los despidos laborales. Según pudo concluir, cada uno de esos campos obedece a principios y procedimientos diferentes para seleccionar a los receptores de bienes y responsabilidades. La necesidad es central para la designación de órganos para trasplante, el mérito para la admisión a la universidad y la antigüedad para la elección del personal a ser despedido. Entonces, “local” refiere a diferentes sectores institucionales que utilizan principios sustantivos de distribución diversos: los principios y prácticas de distribución pueden diferir de un país al otro, así como también de un escenario a otro. Elster se pregunta hasta qué punto la asignación es específica de los bienes o específica de cada país. El autor entiende que hablar de “justicia local” implica considerar que no es cierto que en la mayoría de los

³¹Elster ejemplifica con la situación hipotética de que fuera necesario elegir a sólo una entre dos personas a quien donarle un órgano del que depende su vida. En el caso de nuestro objeto de estudio, se trata de vacantes que no es posible dividir entre personas diferentes: una vacante corresponde a una persona.

³²En su artículo “Justicia Local y reparto de los bienes de la medicina”, Elster define “justicia local” como el reparto que hacen las instituciones de “bienes raros y cargas necesarias”. En su estudio sobre justicia local, se concentran en tres ejes: la selección de pacientes para trasplantes de órganos, la admisión en instituciones selectivas de educación superior y la elección de empleados que deben ser despedidos de sus trabajos. También aborda otros casos como la admisión de los niños en los jardines de infantes en Noruega, la selección de padres adoptivos en Estados Unidos y el reparto de esperma para inseminación artificial en Francia.

casos las prácticas en el marco de una determinada arena sean uniformes, sino que pueden existir diferencias, por ejemplo, en las políticas de admisión de distintas universidades en un mismo país.

Elster señala, asimismo, que la justicia local puede conectarse con la justicia global. Las políticas globalmente redistributivas presentan tres características: en primer término, son diseñadas centralmente, por el gobierno nacional. En segundo lugar, se pretende que compensen a las personas por sus infortunios. En tercer término, generalmente toman la forma de transferencias de dinero efectivo. Los principios de justicia local, en cambio, difieren en los tres rasgos. Son diseñados por instituciones relativamente autónomas que, aunque pueden estar limitadas por normas dictadas por el gobierno, tienen autonomía para diseñar e implementar el plan que prefieren. Además, no son compensatorias, o lo son parcialmente. Finalmente, la justicia local abarca la asignación de bienes y de responsabilidades, no de dinero.

Las instituciones, los actores políticos y quienes se quejan constituyen tres grupos bien definidos. “Las instituciones deben ocuparse de las quejas de los de abajo, es decir, de los potenciales receptores del bien escaso. Ellos también expresan frecuentemente sus reclamos en términos de justicia y equidad, un pedido que puede o no ser sincero. Algunas invocaciones de la justicia son poco más que racionalizaciones del interés propio” (1998: 17). Además, debemos considerar la fuerza difusa y penetrante de la opinión pública, que se cristaliza frecuentemente en los medios.

Por otra parte, recuperando los aportes de Roberto Gargarella (1999: 76, 77) en *Las teorías de la justicia después de Rawls*, es posible señalar algunas críticas de Amartya Sen a la propuesta de Rawls. Según Sen, una propuesta igualitaria no debe concentrarse en la igualdad en el reparto de los bienes, tal como señalara Rawls, sino que lo que debería tomarse en cuenta es algo posterior a la tenencia de tales bienes: la igualdad debería darse en la capacidad de cada sujeto para convertir esos recursos en libertades; en ese sentido, idénticos bienes pueden significar cosas diferentes en personas diferentes. Sen

afirma que la conversión de bienes primarios y recursos en libertad de elección puede variar de persona a persona, la igualdad en la posesión de bienes primarios o recursos puede ir de la mano de serias desigualdades en las libertades reales disfrutadas por diferentes personas.

Asimismo, el escritor indio señala que la capacidad de llevar diferentes tipos de vida se refleja en el conjunto de capacidades de la persona. La capacidad de una persona depende de varios factores, que incluyen las características personales y los arreglos sociales.

Es importante, según Gargarella, entender a qué refiere Sen con la idea de *capacidades*: una teoría igualitaria debe concentrar su atención en las capacidades básicas de las personas en tanto debe atender los distintos desempeños de los individuos: tener cierta capacidad es ser capaz de alcanzar una serie de desempeños. Una buena política igualitaria debe, según Sen, ser sensible a las variaciones en los desempeños. Sen critica, así, la métrica igualitaria escogida por Rawls: la igualdad de los bienes primarios resulta imperfecta porque se concentra en ciertos bienes objetivos y descuida “el modo diferente en que los mismos bienes pueden impactar sobre distintos individuos que viven en contextos también muy distintos” (Gargarella, 1999: 70).

En el caso del objeto de estudio de la tesis, es posible pensar que, lejos de lo que podría creerse en una primera aproximación, no todos los estudiantes que ingresan a las instituciones mediante sorteo tiene la misma “capacidad” (en términos de Sen) de “aprovechar el recurso”: en este caso, las vacantes en esta escuela. La probabilidad de egresar estará relacionada, así, con el *capital cultural* que portan los ingresantes. Cabe aclarar que no se trata de que unos sectores sociales posean capital cultural y otros no, sino de un tipo específico de capital cultural que es aquel escolarmente legitimado. En otro apartado nos detendremos sobre este concepto.

Por otra parte, según señalan Martha Nussbaum y Amartya Sen en *La calidad de vida* (1996), los filósofos han debatido durante largo algún tiempo sobre los méritos de medir la calidad de la vida humana en términos de utilidad

(ya sea que se la entienda como felicidad o como la satisfacción de deseos y preferencias). Algunos filósofos continúan defendiendo este enfoque general — que suele tener importantes calificaciones— y producen utilitarismos con restricciones complejas y sutiles sobre la naturaleza de las preferencias que pueden ser tomadas en cuenta. Otros han concluido que debe rechazarse todo enfoque utilitarista: entre ellos Cohen, Sen, Brock, Sacanlon y Nussbaum.

Como señala Cohen, en su Conferencia Tanner de 1979 titulada *¿Igualdad de qué?*, Amartya Sen se preguntó qué métrica deben usar los igualitaristas para establecer la medida en que se ha realizado su ideal en una determinada sociedad: ¿qué aspecto(s) de la condición de una persona debe(n) ser considerado(s) fundamental(es) por un igualitarista, y no sólo como causa o evidencia, o como sustituto(s) de lo que ellos consideran fundamental?

Si Rawls y los partidarios del bienestar se concentraron en lo que una persona obtiene en bienestar o en bienes, Sen dirigió su atención a lo que obtiene en un espacio entre el bienestar y los bienes, pero también hizo énfasis en lo que una persona *puede* obtener, a diferencia de sólo lo que hace. El argumento de Sen contra la métrica de los bienes primarios consistía en que las personas conformadas de maneras diferentes y situadas en diversos lugares requieren distintas cantidades de bienes primarios para satisfacer las mismas necesidades. El principio de la igualdad condena la provisión igual de bienes a una persona sana y a un parapléjico, porque se necesitan más recursos para hacerle posible a este último el movimiento, un *desiderátum* que no considera una métrica de la existencia de la riqueza (Cohen, 1996: 37).

Cohen discute con Sen porque señala que no es cierto que todo lo que los bienes hacen por las personas sea conferirles capacidad, sino que hay un efecto no utilitario de los bienes que Cohen denomina “vía media” y está constituida por los estados que en las personas producen los bienes. Cohen propone, a diferencia de Sen, que lo que conviene igualar es *el acceso a la ventaja*. La capacidad para lograr un *desiderátum* es condición suficiente pero no necesaria para sufrir por esa carencia. La igualdad del acceso a la ventaja está motivada por la idea de que la ventaja diferencial es injusta, excepto

cuando refleja diferencias en la elección genuina por parte de los agentes. La idea que motiva la igualdad de acceso a la ventaja no implica que exista algo como la elección genuina. El punto de vista de Cohen tolera la posibilidad de que la elección genuina sea una quimera, y se diferencia del de Sen. No ocurre ninguna desigualdad seria cuando todos poseen lo necesario, aunque no tengan que levantar un dedo para obtenerlo. Esa condición no puede criticarse ante el tribunal de la justicia igualitarista.

Cohen indica que para que una sociedad se considere justa deben ser, también, justas las elecciones de los individuos que la componen. Según su visión, las exigencias de justicia alcanzan también a individuos particulares que no pueden dejar de lado en su vida cotidiana los principios que pretenden honrar en la vida pública: una persona no puede ser, a su entender, rica e igualitaria a la vez.

Por su parte, Michael Walzer (1993) cuestiona la existencia de un único principio que permita explicar las nociones en torno a lo justo: sostiene la existencia de una *justicia de naturaleza pluralista* concibiendo que en cada sociedad hay diferentes tipos de bienes sociales cuya distribución requiere criterios particulares en cada caso (Núñez, 2010: 212). Según Walzer, diferentes bienes sociales deben ser distribuidos por diferentes razones, de acuerdo con procedimientos diferentes, estas diferencias derivan de diferentes entendimientos de los mismos bienes sociales que son a su vez el producto del particularismo histórico y cultural (Gargarella, 1999: 135). Esta idea de Walzer discute con posturas como la de Rawls en tanto este último no considera que ciertas comunidades pueden menospreciar los bienes que se pretenden distribuir, o pueden considerar que tales bienes no deben distribuirse según pautas igualitarias, o que todos los bienes no deben distribuirse según principios idénticos.

Según la noción pluralista de justicia de Walzer, cada bien debe distribuirse de acuerdo con su propio significado, dado que bienes diferentes tienen significados también distintos y principios distributivos particulares: “la

satisfacción del ideal de justicia no aparece vinculada con los principios abstractos que pueda discernir un buen filósofo, sino con peculiaridades propias de cada bien que cada comunidad, en conjunto, deberá reconocer por sí sola” (Gargarella, 1999: 136).

Finalmente, al entender de Walzer, la idea de que distintos bienes deben distribuirse de modo diferente implica un rechazo a la posibilidad de que puedan autorizarse conversiones entre diferentes esferas de bienes. No resulta aceptable, por ejemplo, que el dinero, que encuentra sentido en la esfera económica, ocupe un rol significativo en el modo como se distribuye la mejor educación. Existe cierta tiranía de unos bienes sobre otros cuando un bien domina sobre los demás: la justicia está, según el autor, en que se respeten los principios de cada esfera distributiva³³.

Por otra parte, recuperamos los aportes de Nancy Fraser, quien en su libro *Scales of justice*, sostiene que existen tres dimensiones de la justicia que abarcan las siguientes escalas: económica, cultural y política. Se trata a la redistribución, reconocimiento y representación como tres facetas analíticamente distintas de justicia, ninguna de las cuales pueden ser reducidas a las otras, a pesar de que prácticamente se entrelazan (Fraser, 2010: 365).

Retoma el caso de los homosexuales, quienes hasta hace muy poco habían carecido de la posibilidad de participar abiertamente en las relaciones sexuales y la vida familiar, incluso en contextos donde algunos de ellos han tenido acceso a un trabajo decentemente remunerado. En tales casos, la exclusión queda contenida dentro de una esfera determinada o subconjunto de esferas y no se extiende a otras. En otros casos, sin embargo, la exclusión es altamente convertible, extendiéndose libremente de esfera en esfera. Basta recordar el tratamiento nazi de judíos para apreciar la posibilidad de la exclusión total y radical. En tales casos, una clase de personas es sistemáticamente despojada de

³³Elster critica a Walzer su enfoque normativo: mientras que Elster muestra que los diferentes bienes se distribuyen según principios diferentes, Walzer muestra cómo deberían ser distribuidos.

los derechos de participación en la esfera tras esfera hasta que se les niega el derecho a ningún derecho en absoluto, incluyendo el derecho a existir. Estos casos demuestran la posibilidad de la exclusión extrema y al por mayor, una posibilidad que contrasta fuertemente con más "normal"—esfera específica exclusiones, cuya convertibilidad es mucho más limitada (Fraser, 2010: 366).

A su vez, Fraser refiere a injusticias que presentan procesos multiescala, es decir que tienen una escala transnacional y una escala local: repiensa, así, el espacio político en un mundo globalizado y propone el concepto de precariado transnacional en reemplazo de “pobres globales”.

Por último, Agnes Heller en *Más allá de la Justicia* (1993) identifica cuatro formas de entender a la justicia que han existido históricamente: a cada cual lo mismo, a cada uno según sus méritos, criterios basados en la excelencia y aquellos que se basan en el rango de la persona. Estas formas se relacionan, a grandes rasgos, con tres maneras mediante las cuales los sujetos representan la idea de lo justo: el mérito, la necesidad y el derecho (Heller en Núñez, 2010: 316). Por otra parte, Heller agrega que una comunidad justa será aquella que permita una práctica de justicia relativamente recíproca, una interacción entre los diferentes niveles sociales, que posibilita el ser justos e injustos entre ellos borrando la dependencia personal y permitiendo la aplicación de normas y reglas comunes a diferentes sectores sociales.

En este apartado hemos desarrollado las líneas centrales del pensamiento de John Rawls y de dos de sus críticos: Elster y Cohen, así como también las principales líneas del pensamiento de Walzer, Sen, Fraser y Heller. A continuación desplegamos un conjunto de indagaciones de corte empírico acerca de la justicia y la meritocracia. En el capítulo VI recuperaremos estas teorías a partir de los hallazgos que ofrece el campo, construyendo una tipología en relación con los principios de justicia que se activan al concebir los mecanismos de admisión a este grupo de escuelas.

1.3.2. Merecer el lugar: algunas investigaciones sobre justicia distributiva, meritocracia y escuela

[La Francia posrevolucionaria] Era la sociedad del *parvenu*, del hombre que se hacía a sí mismo (2003: 189) (...) Puede afirmarse que el resultado más importante de las dos revoluciones fue, por tanto, el de que abrieran carreras al talento, o por lo menos a la energía, la capacidad de trabajo y la ambición (Hobsbawm, 2003: 203).

Una de las funciones de la escolarización en las sociedades modernas occidentales es legitimar la asignación de posiciones sociales que se presuponen abiertas a la “carrera de los talentos”. Hobsbawm (2003) conceptualiza como “carrera abierta al talento” a las nuevas formas de distinción aparecidas tras las revoluciones burguesas del siglo XVIII contra los privilegios aristocráticos basados en la herencia. En este apartado nos proponemos recuperar algunos antecedentes de investigaciones de corte empírico que han abordado el tópico de la meritocracia en relación con la escuela.

El discurso meritocrático contribuye a que no sólo “los ganadores” consideren que son merecedores de su posición, sino que también “los perdedores” lo hagan (Bourdieu y Passeron, 2009). Esta legitimidad se construye subestimando los condicionamientos estructurales que habilitan o inhabilitan el acceso a ciertas posiciones, otorgando a la capacidad de agencia individual todo el margen de acción y de libertad en cuanto a la posibilidad individual de triunfar o fracasar en la “carrera abierta al talento” bajo el supuesto de la igualdad de oportunidades y de puntos de partida. De este modo, se consolida la idea de que cada uno merece la posición en la que está, y se enaltecen y subrayan los casos en que alguien que en principio estaba condenado a una baja posición según sus orígenes consigue triunfar gracias a sus méritos y esfuerzos. Según esa lógica, las circunstancias sociales no son explicitadas al momento de la evaluación, sino sólo incorporadas en los casos en que permiten reforzar la capacidad individual de reponerse ante situaciones adversas (capacidad que algunos autores teorizan como *resiliencia*). De este

modo, se retoman esos casos en tanto en ellos se comprueba que la individualidad es capaz de superar condiciones desfavorables, y se demuestra que el individuo es superior al grupo social de origen.

En ese sentido, Dubet y Duru Bellat (2004) se preguntan *Qu'est-ce qu'une école juste?*: el texto recoge la multiplicidad de criterios de justicia presentes en las escuelas, y concluye que la escuela justa resulta de su combinación. Según el primer modelo que exhiben, en una sociedad democrática que supone el principio de la igualdad de todos los individuos, el mérito personal aparece como la única manera de construir la desigualdad legítima, mientras que otras desigualdades son inaceptables debido a que se enfrentan directamente al supuesto de la igualdad: la escuela debe ser puramente meritocrática, una competición académica perfecta entre estudiantes. Sin embargo, este diseño de la justicia escolar se enfrenta con que las desigualdades con las que llegan los estudiantes a la escuela influyen en su desempeño. Una segunda concepción emergente de la observación de las escuelas sustenta que la escuela debe tener en cuenta las desigualdades reales y compensarlas. Este es el principio de la "discriminación positiva" (por ejemplo, asegurarse que el trabajo de los docentes es más eficiente donde el contexto es menos favorable). La tercera concepción es la que, retomando el planteo de Rawls, indica que el grado de justicia de un sistema escolar se debe medir por la forma en que trata a los más débiles, y propone un sistema de garantías mínimas. En este caso, el sistema más justo es el que garantiza el aprendizaje a los alumnos menos aventajados. Por último, los autores retoman el planteo de Walzer (1993) en relación con la existencia de diversas "esferas de la justicia". Las desigualdades son producidas en todos los dominios de la actividad social: la escuela crea sus propias desigualdades, la economía las suyas, la cultura y la política las propias... En esta cuarta perspectiva, un sistema justo es aquel que proporciona cierto grado de independencia entre las esferas. Los autores concluyen que la escuela justa resulta de una mezcla de los principios de justicia.

Entre los múltiples aportes de Dubet, resulta pertinente retomar de otro de sus trabajos (aunque no se aboque allí específicamente al ámbito educativo) la idea de que para comprender las injusticias sociales no alcanza con describirlas tal como las registran las estadísticas sino que cuentan las desigualdades que los mismos individuos consideran injustas. El autor considera que cada persona se comporta “como un intelectual”, porque cada crítica está asociada a una argumentación en términos de principios percibidos como universales, esto no es justo porque: “todos somos iguales, yo soy explotado, las reglas son ignoradas, se deja de lado el mérito...”. De ese modo, parte de postular que cada lógica de acción es sostenida por un principio de justicia fundamental. Se trata de comprender cómo la crítica social se enraíza en la propia experiencia. Dubet considera que los principios de justicia pueden entenderse como dimensiones normativas de las lógicas de acción estructurantes de la experiencia social. De este modo, tampoco la pregunta de la tesis apunta a definir si *a priori* resulta más justo el examen o el sorteo desde nuestro propio punto de vista, sino a captar de qué modos se piensan y se tramitan las desigualdades educativas entre los actores: nos preguntamos por los criterios de selección considerados como legítimos en tanto entendemos que dan cuenta de cierta matriz de justicia distributiva hegemónica.

En ese sentido, Dubet presenta tres principios que estructuran las experiencias de injusticia: igualdad, mérito y autonomía. Desde el principio de la igualdad se entiende a la justicia como un orden jerárquico legítimo, si una desigualdad es considerada injusta es porque hiere un orden jerárquico justo. Por otra parte, partiendo del principio de mérito se sostiene que el trabajo se inscribe en un juego de contribuciones y retribuciones: se combinan una igualdad fundamental y una desigualdad en los méritos susceptible de fundar las desigualdades justas. La jerarquía no puede estar fundada más que sobre el equilibrio de contribuciones y retribuciones, sobre el reporte de trabajo e ingreso. En ese caso el sentimiento de injusticia no procede del mérito como tal, sino del hecho de que las pruebas— productividad, concursos— serían tramposas: el verdadero mérito exige la igualdad de los que compiten. El mérito

es una norma de justicia porque aparece como la manera de construir las desigualdades justas en una sociedad que valoriza la igualdad de los individuos. Si somos todos iguales y a la vez consideramos que toda sociedad clasifica a los individuos, eso no puede ser hecho más que a partir del momento en que los individuos libres e iguales ponen en juego sus talentos y su trabajo. De otra manera no habría un criterio más que el nacimiento o echarlo a la suerte para formar alguna escala de estratificación. Rawls, a pesar de sus dudas fundamentales sobre el mérito, no imagina otras maneras de construir las desigualdades justas en un mundo en donde la igualdad y la libertad son los principios de justicia; es porque el mérito es la única manera de combinar igualdad y libertad en una sociedad moderna que los autores entienden que ese principio de justicia es fundamental. Un tercer principio presentado por Dubet es la autonomía: supone que el trabajo pone a prueba las capacidades de ser creador, midiendo creatividad y autonomía. Los trabajadores definen como injustas las situaciones y relaciones que los privan de su creatividad, singularidad y dignidad, designando así toda experiencia vacía como un atentado a la realización de sí en el trabajo: la justicia viene de lo que el trabajo ofrece como gratificaciones opuestas a la alienación. Sosteniendo la existencia de una poliarquía de principios y contra los análisis que asignan un principio de justicia a una esfera de actividad, Dubet señala que los individuos movilizan todos los principios a la vez en su experiencia de trabajo. Este postulado lo aleja de la propuesta de Walzer, quien desde un modelo de la igualdad compleja postula que cada esfera pone en juego de manera específica la igualdad, el mérito o la necesidad.

En el mismo sentido, en un artículo publicado en el número 50 de la *Revue française de Sociologie*, Duru Bellat y Elise Tenret (2009) presentan los resultados de una investigación empírica e indican que, si bien la sociología de la educación se ha ocupado de establecer que la escuela reproduce las desigualdades sociales, pocos trabajos han apuntado a saber si la escuela legitima las desigualdades que crea. Se preguntan en qué medida la escuela difunde la convicción de que ella debe ser el principio de toda jerarquía

económica y social y convence a los estudiantes de sectores desfavorecidos —a los desheredados— de que deben su destino escolar a la falta de mérito, como decían Bourdieu y Passeron. Ellas indican que entre las normas de justicia adquiere protagonismo la meritocracia, en tanto en las sociedades democráticas modernas las desigualdades son aceptadas como justas sólo si son vistas como resultado del esfuerzo, de una competencia abierta, y no de propiedades heredadas. Asimismo, las investigadoras francesas analizan la existencia de “sistemas de legitimación” o mitos legitimadores, la creencia en un mundo justo aparece como un sistema de justificación. Esas representaciones sostienen el orden social y juegan un rol primordial en la aceptación de las desigualdades: creer en un mundo justo es creer en las desigualdades justas. De este modo, sostienen que la escuela juega un papel importante en la internalización de la meritocracia: la institución educativa es, de hecho, el primer lugar donde el individuo se compara, a través de las evaluaciones recibidas de sus maestros y la contribución y su recompensa. También es el primer ámbito en el que, a través de las clasificaciones permanentes, se producen jerarquías.

Otro aspecto que consideramos pertinente retomar del artículo es la “hipótesis de la inversión”, refiriendo a que el hecho de pasar una selección lleva a los estudiantes a creer que merecen su lugar más que otros: la adhesión a la meritocracia está ligada a la satisfacción del individuo con la correspondencia entre su nivel de instrucción y el social, quienes más la valoran son los adultos académicos que deben al diploma su situación profesional³⁴. Para concluir, mientras que la meritocracia escolar se considera en Francia una ideología fuerte, la evidencia empírica generada por esta investigación que recuperamos muestra que la adhesión a la misma es menor que la adhesión al mérito, que sí aparece profundamente interiorizado.

Desde Argentina, Gabriel Kessler (1998) analiza los principios de legitimidad actuantes en el uso del capital social en los sectores medios

³⁴Dubet mostraba que la situación personal afecta los criterios de justicia: la tendencia a creer que la organización social debe tener en cuenta el mérito tiene que ver con la experiencia personal de los méritos reconocidos (2006: 274).

empobrecidos (es decir, las características principales de las redes sociales de los nuevos pobres). En este estudio retoma el aporte de Kellerhalls et all. (1988) en *Figures de l'équité*, quienes “realizan una revisión de los trabajos sobre las normas de justicia distributiva en los grupos. Éstas son las reglas sociales que definen la manera en que los recursos de un grupo (dinero, servicios, sostén emocional) deben ser distribuidos entre sus miembros. El conjunto de las investigaciones trabajadas encuentran una presencia simultánea o diferida de tres principios: normas de proporcionalidad (a cada uno según sus méritos), normas de igualdad (a todos lo mismo) y normas de necesidad (a cada uno según sus necesidades)” (Kessler, 1998: 43).

También desde Argentina, Pedro Núñez (2010) en su tesis doctoral analiza la sociabilidad política en seis escuelas ubicadas en el Gran La Plata. El autor muestra que la justicia y el respeto involucran la necesidad de reciprocidad y el establecimiento de un marco común entre las personas, donde jóvenes y adultos puedan ser justos entre sí. En ese sentido, sostiene que una de las demandas más requeridas por los jóvenes es ser tratados como iguales. Núñez se detiene, asimismo, en el análisis de los criterios de reparto de bienes escasos: las becas escolares.

Desde Brasil, Barbosa (1999) estudia el criterio de la meritocracia en el ingreso y en la movilidad vertical dentro de la administración pública por encima de los criterios de las relaciones personales y de la antigüedad. Al comparar lo que se entiende por meritocracia en la sociedad brasileña con aquello que se entiende en la sociedad norteamericana, señala:

No es casual que el héroe norteamericano por excelencia sea el selfmade man. El individuo que se hace solo, sin la ayuda de amigos y parientes, que venció todas las barreras basado sólo en sus méritos personales. Este es el personaje que aparece sistemáticamente en la imaginación norteamericana, en los más diferentes roles - vaquero, detective 007, superman o un joven común - y en los más diferentes escenarios, pero reproduciendo siempre la misma historia, que es la historia de su lucha y casi siempre también la de su victoria. El héroe norteamericano es básicamente un sujeto proactivo, que actúa sobre la realidad, la transforma y la moldea de acuerdo con su visión del mundo. No cuenta con la ayuda de nadie, a no ser de los subordinados

estructurales. No acepta gratuitamente la realidad o las imposiciones del sistema (léase sociedad) (1999: 16).³⁵

Barbosa explica que en la sociedad norteamericana se evalúa el desempeño relacionándolo con capacidades individuales y no con condicionantes sociales:

El desempeño es la expresión paradigmática del credo del self-reliance. O sea, la capacidad que cada individuo tiene de perseguir sus objetivos y vivir su vida basado en sus propios recursos. En el escenario norteamericano, el desempeño se configura como la medida que diferencia y atribuye valor social a los individuos. Consecuentemente, evaluar se torna necesario, pues sólo a partir de la comparación de las diferentes realizaciones, puedo y debo establecer jerarquías entre los individuos, que sean socialmente legítimas (1999: 15).

En primer término, Barbosa define a la meritocracia como un criterio central de jerarquización social en las sociedades igualitarias y modernas que posee dos dimensiones: una negativa y otra afirmativa. En cuanto a la dimensión negativa, refiere a la negación de las discriminaciones sociales que se relacionan con el origen y la posición social heredada, la meritocracia sería seductora en tanto sería vista como una “aristocracia de talentos”. En cuanto a la dimensión afirmativa, refiere al criterio de organización social legítimo que propugna, en relación con el desempeño de las personas, con el “conjunto de los talentos, habilidades y esfuerzos de cada uno. En esta dimensión, la meritocracia deja de ser un consenso” (1999: 2, 3).

Otro supuesto de las sociedades igualitarias que desenmascara la autora es el que entiende que el único aspecto que diferencia a los individuos entre sí es el desempeño de cada uno, su capacidad individual, demostrada en sus tareas

³⁵ “Volviendo a la problemática norteamericana, la cuestión del desempeño aparece también a nivel de las relaciones familiares, vehiculizada por la creación de una “cultura de self-reliance”, en la que, desde la más tierna infancia los niños son estimulados a ser independientes y a marcar su individualidad mediante opciones propias, desde la independencia de los cuidados maternos hasta la independencia económica y el alejamiento físico del núcleo familiar para estudiar o trabajar fuera. En el contexto familiar, es bien conocida la comparación entre el comportamiento de un padre norteamericano y un padre chino en lo relativo a la ayuda que del hijo recibe en la vejez, popularizada por un antropólogo chino-americano, Francis Hsu. En este ejemplo, un padre norteamericano escondería esa acción, considerada humillante por significar su fracaso en tanto individuo, pues su desempeño no fue suficientemente bueno para proveerlo en la vejez, haciéndolo dependiente de su hijo. En la misma circunstancia, un padre chino proclamaría a grandes voces por toda la aldea, la bondad y la generosidad de su hijo y su suerte como padre” (1999: 16).

y funciones. Ningún otro factor debe ser tomado en cuenta: se dejan de lado las relaciones personales y consanguíneas, el poder económico y político, y se entiende que las “oportunidades están abiertas a todos los que demuestren tener competencia y no están limitadas a las personas dotadas de relaciones personales y de parentesco” (1999: 5). Es en ese sentido que se entiende que la evaluación se consolide como el criterio más lógico y adecuado para la conformación de jerarquías de desempeño, se genera un consenso acerca de que las mejores posiciones deben ser ocupadas por quienes sobresalen en una determinada tarea. Es decir que

Para que el desempeño de los individuos tenga legitimidad social, debe estar inserto en un contexto jurídicamente igualitario, en el que la igualdad funcione como un marco para los acontecimientos y proporcione las condiciones para que las personas sean evaluadas exclusivamente por sus realizaciones. Es decir, que ningún otro criterio, como por ejemplo, el poder económico, el status, las relaciones familiares y personales puede influenciar esta evaluación. Es por esta razón que el desempeño y la igualdad están íntimamente asociados. Esta última brinda las condiciones necesarias y suficientes para su legitimidad (1999: 14).

En este apartado hemos presentado algunas investigaciones de corte empírico en relación con la justicia distributiva y la meritocracia. Se trata de pesquisas que fueron centrales al momento de concebir la propia investigación en tanto en ellas se ponen en juego análisis acerca de criterios de asignación de bienes escasos y de sistemas de legitimación que los justifican.

1.4. Palabras de cierre

Para concluir este capítulo, nos interesa retomar el señalamiento de Dubet acerca de que una sociología de la experiencia de las desigualdades consiste en analizar las teorías de la justicia que movilizan los actores sociales. En ese sentido, en la tesis analizamos las teorías de la justicia movilizadas por los actores en dos escuelas de prestigio en La Plata.

Tal como propone Elster (1995) en *Justicia Local*, en este trabajo exploramos los principios de justicia local que se tensionan en las miradas acerca de la distribución de bienes escasos y colectivamente deseados. Así, conectamos los planos micro y macro social al preguntarnos por un universal (como es la noción de justicia), mediante un particular constituido por el criterio considerado legítimo para el acceso a un grupo de escuelas secundarias tradicionales y de prestigio en la Ciudad de La Plata.

Retomando a Walzer (1995), entendemos por “mito de la exclusión justa o justificada” a aquella que se produce en una sociedad organizada exclusivamente sobre la meritocracia en la cual las clases se dividirían en quienes serían capaces de aprovechar las oportunidades y quienes serían incapaces de hacerlo —como también indicaba Ortner (2003) para el caso de New Jersey—. Así, la concepción que sostiene la igualdad de oportunidades supone la competencia abierta y desregulada: el modelo de justicia dada por la igualdad de oportunidades implica que cualquier tipo de atentado contra ese principio es inmediatamente denunciado como injusto. Se trata de una “ficción necesaria” según la cual todos tienen la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático que busca anular las discriminaciones que perturbarían la competencia.

De este modo, al sentido de lo justo entre quienes sostienen que la admisión mediante sorteo al grupo de escuelas de pregrado garantiza *per se* la heterogeneidad en la composición de la matrícula se liga a la igualdad de

oportunidades bajo una representación de la supervivencia del más apto pero solo una vez dentro de las instituciones.

Capítulo 2. Construyendo la *cultura escolar* de las escuelas secundarias de la Universidad

2. Presentación

Un aspecto distinto pero central en la reflexión sobre las elites es su constitución como parte de una relación. No hay elite si no existe otro al que la elite conduce, segrega o domina, y que este acepta, resiste o adapta estratégicamente

(Joinant y Guell, 2011: 20, 21).

En el presente capítulo nos proponemos analizar la “cultura escolar” de las escuelas abordadas deteniéndonos en la caracterización del grupo de docentes que se desempeñan en ellas.

La noción de “cultura escolar”, acuñada por Viñao Frago (2002), refiere a aquello que perdura, sedimenta y sobrevive a las reformas en las instituciones. En términos del autor, los aspectos que componen esa cultura son: los actores (es decir profesores, padres, alumnos y personal de servicios y administración); los discursos, lenguajes, conceptos, categorías y modos de comunicación utilizados en el mundo escolar (el léxico o vocabulario, las frases más utilizadas, las jergas y el peso de lo oral, lo escrito, lo gestual y lo icónico tanto en el aula como fuera de ella); los aspectos organizativos e institucionales (entre los cuales menciona las prácticas y rituales de la acción educativa: graduación y clasificación de los alumnos, división del saber en disciplinas y jerarquización de las mismas, distribución del espacio y tiempo, criterios de evaluación); la marcha de la clase (modos de relación y comunicación entre docentes y alumnos); los modos organizativos formales –dirección, claustro, secretaría, etc.– e informales– tratamiento, saludos, actitudes, grupos, prejuicios, formas de comunicación, etc.– de funcionar y relacionarse (acciones regulares que se ceremonializan y acaban constituyendo el sedimento institucional de la

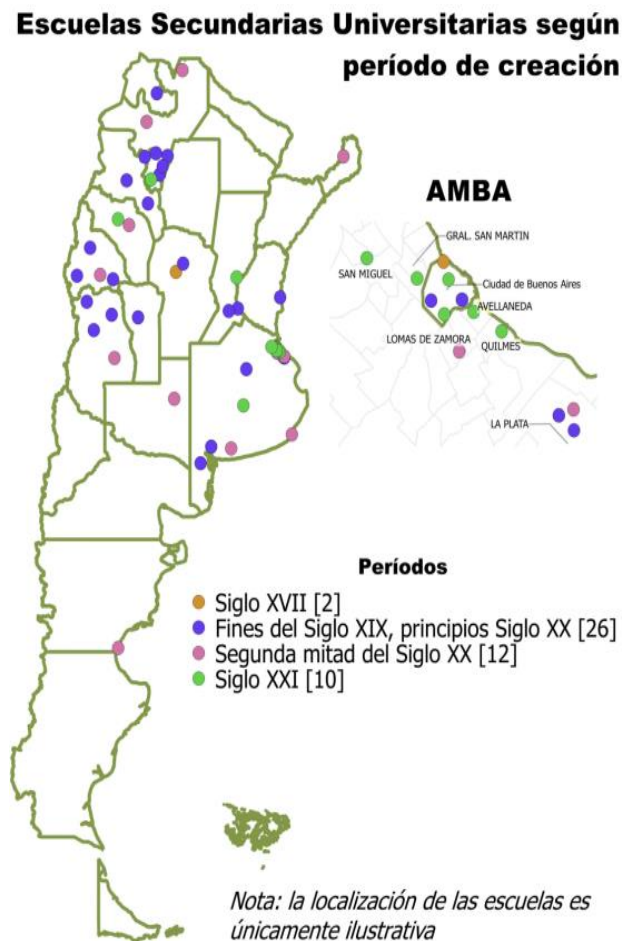
cultura escolar); la cultura material de la escuela (el entorno físico material y los objetos) (Viñao Frago, Op. cit.: 59 y 60).

En ese sentido, a continuación proponemos delinear algunos aspectos que definen la “cultura escolar” de las escuelas bajo estudio. En primer término contextualizaremos a las instituciones abordadas en el mapa de las escuelas de pregrado existentes en nuestro país, luego desplegaremos datos históricos referidos a ellas y finalmente presentaremos algunas de sus características actuales. Asimismo, junto a los rasgos institucionales caracterizaremos a los docentes refiriendo quiénes son los sujetos consultados.

2.1. Las secundarias universitarias de La Plata en el mapa de escuelas medias universitarias del país

2.1.1. Las escuelas medias universitarias en el país

Al año 2016, son cincuenta y una las escuelas secundarias dependientes de universidades en Argentina. Cuentan, a su vez, con historias diversas. Sin pretensión de exhaustividad, en el siguiente mapa las agrupamos en cuatro conjuntos, teniendo en cuenta su momento de creación:



Mapa de secundarias universitarias en Argentina. Fuente: elaboración propia

Por un lado, encontramos los dos establecimientos más antiguos, aquellos fundados por los jesuitas. Se trata del Colegio Nacional Buenos Aires (fundado por los jesuitas como Colegio de San Ignacio en 1661, convirtiéndose en Real Colegio de San Carlos en 1772, nombrado como Colegio Nacional de Buenos Aires por decreto de Mitre en 1863 e incorporado a la Universidad de Buenos Aires en 1911) y el Colegio Montserrat de la Universidad Nacional de Córdoba (creado como Real Colegio Convictorio de Nuestra Señora de Montserrat por los jesuitas en 1687, en sus manos hasta su expulsión en 1767 y anexado a la Universidad en 1907).

En un segundo grupo ubicamos a las escuelas creadas durante el siglo XIX y primera mitad de siglo XX. Entre ellas, el Colegio del Uruguay “Justo José de Urquiza” dependiente de la UADER – FCyT (creado por Urquiza en 1849), el Liceo Agrícola y Enológico de Cuyo (que, creada como Quinta Normal de Agricultura en 1853, pasa a depender de la Universidad de Cuyo en 1939), la Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de Tucumán (creada por un decreto de Sarmiento en 1871 e incorporada a la Universidad Nacional de Tucumán en 1929), la Escuela Industrial "Domingo F. Sarmiento", la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles”, la Escuela Preuniversitaria "Fray Mamerto Esquiú" dependiente de la Universidad Nacional de Catamarca desde 1972 (creada en el año 1878 como establecimiento provincial, nacionalizada en 1881 y transformada en 1903 en Escuela Normal Regional), el Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la Universidad Nacional de La Plata (creado en 1885 como colegio secundario para varones mediante decreto provincial e incorporado en 1905 a la Universidad), el Instituto Técnico de la Universidad Nacional de Tucumán, la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini (fundado como escuela Superior de Comercio de la República en 1890, comenzó a depender del Rectorado de la UBA en 1931), el Instituto Libre de la Segunda Enseñanza (dependiente de la UBA), la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (creada por el Consejo Superior de la UNC en 1938) , la Escuela Agrotécnica “Libertador General San Martín” de la Universidad Nacional de Rosario (fundada en el año 1900), el Instituto Politécnico Superior

“Gral. José de San Martín” (IPS) de la Universidad Nacional de Rosario (fundado en 1906), la Escuela Superior de Comercio “Profesor Prudencio Cornejo”, la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, la Escuela Normal Superior “Vicente Fatone”, el Liceo “Víctor Mercante” de la Universidad Nacional de La Plata, la Escuela de Bellas Artes "M° Atilio Terragni" de la Universidad Nacional de Tucumán (creada como Academia de Bellas Artes en 1909 e incorporada a la UNT a mediados de siglo XX), la ENET N° 1 “Prof. Vicente García Aguilera”, Escuela de Comercio Martín Zapata, la Escuela “María C.y M. L. Inchausti Valdés”, la Escuela Superior de Comercio “Manuel Belgrano”, la Escuela de Minas “Dr Horacio Carrillo”, el Colegio Universitario Central de la Universidad Nacional de Cuyo (inaugurado en 1943), la Escuela de Comercio "Libertador Gral. San Martín" (Universidad Nacional de San Juan), la Escuela del Magisterio y el Gymnasium.

Un tercer grupo está compuesto por establecimientos creados en la segunda mitad del siglo XX. A su vez, es posible subdividir este grupo en dos: aquellos colegios creados entre 1950 y 1980 y los creados en el contexto de retorno de la democracia al país. Entre los primeros ubicamos a la Escuela de Agricultura y Ganadería “Ingeniero Adolfo Zabala” de la UNS, la Escuela de Agricultura “General Alvear”, el Bachillerato de Bellas Artes “Guillermo Obiols”, la Escuela Agrotécnica Eldorado, el Colegio Central Universitario “Mariano Moreno” el Colegio preuniversitario General San Martín. Entre los segundos, ubicamos al Colegio Nacional “Arturo U. Illia” dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata que, aunque creado el 9 de abril de 1984 en el contexto de retorno de la democracia, aplicó un examen para el ingreso hasta años recientes, el Colegio de la UNPALM, el Colegio universitario patagónico, el Instituto de Educación Media- Tartagal (UNSa) y el Instituto de Educación Media “Dr. Arturo Oñativia” (UNSa). Asimismo, en el año 1992 se crearía la Escuela Tecnológica Preuniversitaria Ingeniero Carlos E. Giúdice por parte de la Facultad de Ingeniería (FI) de la UNLZ, en el marco de un convenio firmado con la Unión Industrial (UI) de 9 de Abril (Municipio de Esteban Echeverría), al poco tiempo la UI se retiró unilateralmente del convenio y la FI-

UNLZ continuó con el proyecto de la escuela, por lo cual este establecimiento depende de la FI y no de Rectorado.

Por último, el cuarto grupo está conformado por las escuelas preuniversitarias creadas durante el siglo XXI. Entre ellas, el Instituto Técnico de Aguilares, el Colegio Nacional Agrotécnico “Ingeniero Julio César Martínez” (Tilimuqui) y la Escuela de Educación Técnico Profesional en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria y la Escuela Nacional “Adolfo Pérez Esquivel” (UNICEN). A ello se suman las escuelas creadas en las Universidades del conurbano bonaerense, tales como las técnicas dependientes de la Universidad Nacional de Quilmes (que comenzó en 2014 como Escuela de Educación Técnica), de la Universidad de General Sarmiento (que abrió sus puertas en 2015 con dos orientaciones: técnica y bachillerato), de la Universidad de San Martín (también con orientación técnica, en funcionamiento desde 2014), de la Universidad Nacional de Avellaneda (que comenzó a funcionar en 2014), la Escuela de educación Técnica de Villa Lugano (UBA). Estas últimas escuelas, a diferencia de las anteriores, nacen con un mandato que convoca a estudiantes provenientes de “sectores vulnerables” y buscan integrarse al territorio donde se asientan, transmitiendo saberes relacionados con el mundo del trabajo y otorgando un título técnico. Desde su creación, aspiran a ser, en sus términos, “escuelas de calidad, pero inclusivas” y en ese sentido subrayan que su método de admisión no es el examen. Corresponden al “Programa Escuelas Secundarias en Universidades Nacionales” creado en el año 2014 al que adhirieron también las Universidades Nacionales de La Matanza, Florencio Varela (Arturo Jauretche), Lanús, Villa María, Córdoba, Patagonia Austral, General Sarmiento y Santiago del Estero (Escuela secundaria UNSE- Suncho Corral).

Incluimos a la Escuela 1 en el grupo 2 y a la Escuela 2 en el grupo 3 de los anteriormente desarrollados.

2.2.1.1 Tipología de las políticas de admisión a secundarias universitarias en Argentina

A continuación desarrollamos una tipología basándonos en la información recabada sobre las políticas de admisión vigentes en cada una de las escuelas. Dado que varios de los establecimientos combinan y superponen diversos mecanismos de ingreso, es posible ubicarlos en varias celdas a la vez:

Tipología de políticas de admisión a secundarias universitarias en Argentina

Grupo	Tipo de admisión	Nombre del establecimiento y universidad de pertenencia
Grupo 1	Secundarias universitarias con ingreso meritocrático puro (24)	<p>Con examen de ingreso eliminatorio (15):</p> <p>Colegio Nacional de Montserrat (UNC); Instituto Libre de Segunda Enseñanza (UBA); Escuela Superior de Comercio (UNR); Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (UNC); Escuela de Minas. Dr. Horacio Carrillo (UNJu); Instituto Politécnico Superior “Gral. José de San Martín” (IPS); Colegio Central Universitario “Mariano Moreno” (UN San Juan); Colegio Nacional “Arturo U. Illia” (UNMdP); Agrotécnica “Libertador General San Martín” (UNR); Escuela de comercio Lib. Gral San Martín (Universidad de San Juan); Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de Tucumán (UNT); Instituto Técnico (UNT); Instituto Técnico de Aguilares (UNT); Escuela secundaria (UNL); Escuela Normal “Juan Pascual Pringles” (UNSL)</p> <p>Según mejores promedios de la escuela</p>

		<p>primaria (9):</p> <p>Liceo Agrícola y Enológico de Cuyo (UNCuyo); Colegio universitario Central (UNCuyo); Escuela de Comercio Martín Zapata (UNCuyo); Escuela Superior de Comercio “Prof. Prudencio Cornejo” (UNS); Escuela Normal Superior (UNS); Escuela de Agricultura y Ganadería Ing. Agr. Adolfo Zabala (UNS); ENET n° 1 “Prof. Vicente García Aguilera” (UNCA); Colegio Nacional “Arturo U. Illia” (UNMdP); Escuela Preuniversitaria "Fray Mamerto Esquiú" (UNCA)</p>
<p>Grupo 2</p>	<p>Secundarias universitarias con ingreso por azar (18)</p>	<p>Colegio Nacional “Rafael Hernández” (UNLP); Liceo “Víctor Mercante” (UNLP); Bachillerato de Bellas Artes “Guillermo Obiols” (UNLP); Escuela Nacional “Ernesto Sábato” (UNICEN); Escuela Nacional “Adolfo Pérez Esquivel” (UNICEN); Colegio UNLPam (UNLPam); Escuela secundaria técnica (UNQUI); Escuela secundaria técnica (UNGS); Colegio universitario patagónico (UNPSJB); Escuela de Educación Técnica de Villa Lugano (UBA); Instituto de Educación Media- Tartagal (UNSa); Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento (UNT); Instituto de Educación Media “Dr. Arturo Oñativia” (UNSa); Escuela secundaria técnica (UNDAv); Escuela Superior de Comercio “Prof. Prudencio Cornejo” (UNS); Escuela Normal Superior (UNS); Escuela de Agricultura y Ganadería Ing. Agr. Adolfo Zabala (UNS); Escuela secundaria técnica</p>

		(UNLP)
Grupo 3	Secundarias universitarias con cursos de ingreso no eliminatorios (7)	Colegio del Uruguay “Justo José de Urquiza”(UADER); Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de Tucumán (UNT); Gymnasium (UNT); Escuela Industrial "Domingo F. Sarmiento" (UNSJ); Colegio preuniversitario General San Martín (UNLaR); Escuela Agrotécnica Eldorado (UNM); Escuela Preuniversitaria "Fray Mamerto Esquiú" (UNCA)
Grupo 4	Secundarias universitarias con ingreso meritocrático mediado por cursos de ingreso eliminatorios (10)	Colegio Nacional Buenos Aires (UBA); Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini (UBA); Escuela de Educación Técnico Profesional en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria (UBA); Liceo Agrícola y Enológico de Cuyo (UNCuyo); Colegio Universitario Central (UNCuyo); Escuela de Comercio Martín Zapata (UNCuyo); Gymnasium (UNT); Escuela María C. y M. L. Inchausti Valdés (UNLP); Escuela Tecnológica Preuniversitaria Ingeniero Carlos E. Giúdice (UNLZ); Colegio Nacional Agrotécnico “Ingeniero Julio César Martínez” (Tilimuqui) (UNdeC)
Grupo 5	Secundarias universitarias que priorizan el ingreso de	Escuela Superior de Comercio “Prof. Prudencio Cornejo” (UNS); Escuela Normal Superior (UNS); Escuela de Agricultura y Ganadería Ing. Agr. Adolfo Zabala (UNS); Colegio Nacional “Rafael Hernández”

	egresados de escuelas primarias universitarias (7)	(UNLP); Liceo "V́ctor Mercante" (UNLP); Bachillerato de Bellas Artes "Guillermo Obiols" (UNLP); Escuela Preuniversitaria "Fray Mamerto Esquiú" (UNCA)
Grupo 6	Secundarias universitarias que contemplan poĺticas de admisi3n por cupos o cuotas (6)	Colegio Nacional "Arturo U. Illia" (UNMDP); Escuela secundaria t́cnica (UNGS); Escuela secundaria t́cnica (UNSAM); Escuela Normal "Juan Pascual Pringles" (UNSL); Colegio Nacional Agrot́cnico "Ingeniero Julio Ćsar Mart́nez" (Tilimuqui) (UNDEC); Escuela secundaria t́cnica (UNLP)
Grupo 7	Secundarias universitarias con poĺticas de admisi3n por lazos de sangre (4)	Colegio UNLPam (UNLPam); Escuela secundaria t́cnica (UNSAM); Escuela Agrot́cnica "Libertador General San Mart́n" (UNR); Escuela Preuniversitaria "Fray Mamerto Esquiú" (UNCA)
Grupo 8	Secundarias universitarias con poĺticas de admisi3n por cercanía al radio de vivienda del aspirante (2)	Escuela secundaria t́cnica (UNGS); Escuela secundaria t́cnica (UNSAM)
Grupo 9	Secundarias universitarias	Gymnasium (UNT); Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de Tucumán (UNT)

	que contemplan pago de inscripción (2)	
Grupo 10	Secundarias universitarias que contemplan buena conducta o aspectos psicológicos (2)	Escuela Preuniversitaria "Fray Mamerto Esquiú" (UNCA); Escuela Normal "Juan Pascual Pringles" (UNSL)

FUENTE: Elaboración propia

Es decir que los grupos de escuelas secundarias universitarias según política de admisión se conforman según: secundarias universitarias con ingreso meritocrático puro, secundarias universitarias con ingreso por azar, secundarias universitarias con cursos de ingreso no eliminatorios, secundarias universitarias con ingreso meritocrático mediado por cursos de ingreso eliminatorios, secundarias universitarias que priorizan el ingreso de egresados de escuelas primarias universitarias, secundarias universitarias que contemplan políticas de admisión por cupos o cuotas, secundarias universitarias con políticas de admisión por lazos de sangre, secundarias universitarias con políticas de admisión por cercanía al radio de vivienda del aspirante, secundarias universitarias que contemplan pago de inscripción y secundarias universitarias que contemplan buena conducta o aspectos psicológicos.

Como muestra la tabla, la mayor parte de las escuelas secundarias universitarias (34) cuentan con políticas de admisión sustentadas en criterios meritocráticos (exámenes, mejores promedios en escuela primaria, cursos de ingreso eliminatorios). Si bien el mérito había dejado de ser el criterio legítimo en Argentina para acceder a la mayoría de las escuelas secundarias y universidades con la recuperación democrática en 1983 –específicamente mediante la Resolución n° 2414/84-, cuando el entonces presidente Raúl Alfonsín sentenciara que “con la

democracia se come, se cura y se educa”³⁶, los mecanismos meritocráticos continúan vigentes para la admisión a buena parte de este grupo específico de escuelas que se consideran “autónomas” dada su dependencia de universidades nacionales. Es decir que considerando ese abanico amplio, las escuelas universitarias de la UNLP son parte de un subgrupo que apuesta a la democratización de la matrícula y busca tomar distancia del mandato elitista original que gravita sobre la mayoría de estas instituciones educativas. En ese sentido, podríamos pensar que se trata de una posición intermedia entre la mayoría de las secundarias universitarias, que aún conservan políticas de admisión meritocráticas, y las secundarias universitarias creadas en el siglo XXI, nacidas al calor de la concepción de este nivel como un derecho.

2.1.2. Dos escuelas de pregrado en la ciudad de La Plata

La ciudad de La Plata, con un número de habitantes que supera apenas el medio millón³⁷, posee un importante papel en tanto centro administrativo, educativo y político de la provincia más poblada del país. Asimismo, cuenta con una de las universidades nacionales más antiguas y prestigiosas. Se trata de una ciudad signada por una sociabilidad joven fuertemente vinculada al mundo universitario, cultural y artístico.

Como señala Segura (2008), las circunstancias de fundación de la ciudad se relacionan íntimamente con el momento de consolidación de la Argentina moderna en manos de la oligarquía liberal, cuando con la presidencia de Roca se llevó a cabo la federalización de la ciudad de Buenos Aires y resultó necesaria la designación de una nueva capital para la provincia. Inicialmente se

³⁶ Una investigación contemporánea a dicha medida, llevada a cabo por Braslavsky y Filmus (1986) analizaba la discriminación educativa en el primer año de la escuela secundaria y concluía que la derogación del examen entendida como instancia formal de selección no había conseguido, sin embargo, modificar la tendencia a la expulsión de ciertos sectores.

³⁷ El total de habitantes según el censo 2010 es de 654.324. Disponible en: www.censo2010.indec.gov.ar/. Consultado el día: 09/05/2016.

pensó en una ciudad capital con un puerto propio que compitiera con el de Buenos Aires. Sin embargo, La Plata adquirió un perfil administrativo y universitario y, en lugar de competir con Buenos Aires, se transformó en uno de sus tantos satélites.

El diseño original de la ciudad consiste en un cuadrado de 40 por 40 manzanas —cada lado de la cuadrícula posee 5.196 metros de extensión—, claramente delimitado por una avenida de circunvalación de 100 metros de ancho cuya función era separar el centro de la periferia, lo urbano planificado de lo rural (Segura, 2008: 4). Al interior del cuadrado predomina la disposición en cuadrícula, una geométrica trama ortogonal con avenidas cada seis cuadras, en cuya intersección se encuentran espacios verdes (plazas y parques) equidistantes. Dos diagonales principales y otras seis secundarias procuran dar agilidad a la circulación por el cuadrado y conectan el centro de la ciudad con la periferia. Un eje monumental que corre a lo largo de las avenidas 51 y 53 divide simétricamente al cuadrado fundacional y en él se encuentran emplazados el Bosque, la plaza San Martín, alrededor de la cual está simbolizado el poder provincial (Casa de Gobierno y Legislatura), el Teatro Argentino, la plaza Moreno, alrededor de la cual se enfrentan la Municipalidad y la Catedral, la plaza Islas Malvinas y el Parque San Martín. Este eje, perpendicular al Río de la Plata, además de distinguir los espacios públicos de los privados, conectaba simbólicamente el puerto con la pampa, cuya mediación era la ciudad misma (Segura, 2008).

Recién hacia las décadas de 1920 y 1930, la ciudad adquirió su perfil definido de ciudad administrativa y universitaria, impulso este último que comenzó en 1905 con la nacionalización de la Universidad provincial (creada en 1897) concretada por Joaquín V. González (en ese momento Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación), conformando la Universidad Nacional de La Plata. Fundamentalmente a partir de 1930 un conjunto de factores como el crecimiento poblacional, la suburbanización y el crecimiento periférico de la ciudad, además de la edificación en altura debida a una

insuficiente legislación y a la especulación, transformaron la fisonomía de la ciudad e hicieron evidentes otras tensiones entre la ciudad ideal y la real.

Siguiendo a Segura, el proceso de suburbanización comenzó tempranamente por la preexistencia del poblado de Tolosa, ubicado en el límite norte del trazado fundacional, y por la formación del barrio de Los Hornos (nombre que hace referencia a los hornos donde se elaboraron los ladrillos con los que se levantó la ciudad), adyacente al límite oeste del trazado fundacional. Así, la avenida de circunvalación, que en el diseño original separaba lo urbano de lo rural, la cultura de la naturaleza, comenzó a distanciar sectores sociales. Lo que desde temprano le imprime esta función y significación es precisamente que la suburbanización de la ciudad en distintas direcciones, más allá del cuadrado fundacional, comenzó mientras amplios sectores de dicho trazado fundacional se encontraban aún vacíos. Así, al menos en sus inicios, el crecimiento de la periferia urbana no se debió a que el centro estuviese colmado. La tendencia a la suburbanización adquirió importancia a partir de la década de 1940, expandiéndose la ciudad en todas las direcciones, con preponderancia de desarrollo del eje que une la ciudad con Buenos Aires, actualmente por cuatro vías: ferrocarril, caminos Belgrano y Centenario y autopista Buenos Aires - La Plata.

Dicha suburbanización no es un dato menor:

En su configuración actual, es posible identificar dos espacios urbanos contrastantes, separados por la ancha avenida de circunvalación. El contraste no es únicamente poblacional —200.000 habitantes en el trazado fundacional, 400.000 en la periferia—, sino también urbanístico, administrativo y socioeconómico. El partido se encuentra dividido en el casco urbano (relativamente homogéneo en términos socioeconómicos) y otros 18 centros comunales, muy heterogéneos entre sí y, algunos de ellos, heterogéneos en su composición interna. Así, nos encontramos con un patrón de segregación espacial clásico del tipo centro - periferia (Segura, 2008).

De este modo, existen distintas ciudades de La Plata en plural, más allá de las dos diagonales principales que conforman el cuadrado con el que

tradicionalmente la ciudad es referenciada. Como indica Segura la periferia presenta

peores condiciones socioeconómicas y una menor infraestructura urbana y de servicios que el casco urbano. La excepción la constituyen aquellos sectores con mejores condiciones socioeconómicas que residen en la periferia urbana y que se encuentran concentrados a lo largo del eje que une la ciudad con Buenos Aires (Segura, 2008).

Segura (2008) exhibe las diferencias entre los resultados de algunos indicadores en el casco urbano y en la periferia:

Mientras el porcentaje de la población del partido que presenta NBI es de 12,8 %, en el casco urbano dicho porcentaje desciende a 2,1 %. Lo mismo sucede con la totalidad de los indicadores: viviendas deficitarias (12,6 % y 1,4 %, respectivamente), presencia de servicio de desagüe (71,4 % a 99 %), cobertura de seguridad social (62,7% a 79,8%), etcétera.

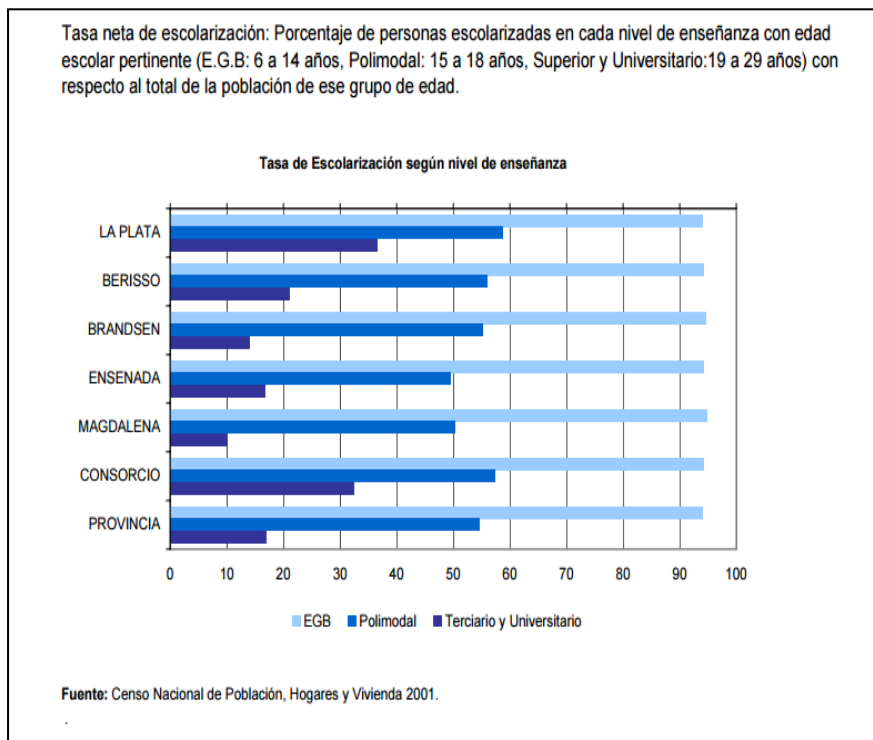
También Pedro Núñez (2010), al caracterizar a la ciudad de La Plata y observar las asimetrías entre el casco urbano y la periferia platense, señala la coexistencia de varias ciudades en una misma ciudad. Abordando específicamente el plano educativo, agrega que la ciudad es uno de los lugares donde mayor vigor adquirió el proceso de privatización de la educación. Asimismo, la configuración espacial repercute en la esfera educativa: en el imaginario educativo platense, la media de las escuelas que se ubican dentro del casco resulta mejor ponderada que la de la periferia.

Como podemos observar en el Gráfico 1, según el censo 2001³⁸, la tasa neta de escolarización superior y universitaria (es decir, el porcentaje de personas escolarizadas en ese nivel de enseñanza con edad escolar pertinente — Superior y Universitario: 19 a 29 años— respecto al total de la población de ese grupo de edad) es para el total de La Plata del 36, 5%, del 21% en Berisso y del 16,7% en Ensenada³⁹:

³⁸Disponible en: http://www.indec.gov.ar/micro_sitios/. Consultado el día: 12/02/2014.

³⁹Disponible en: <http://www.estadistica.laplata.gov.ar/paginas/CENSO/CONSORCIO.pdf>. Página 26. Consultado el día: 12/02/2014.

Gráfico 1. Tasa neta de escolarización



Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, año 2001.

Este dato resulta importante a los fines de comparar la escolarización en la región con la escolarización de los progenitores/tutores de los ingresantes a las escuelas bajo estudio. Como veremos en el capítulo III, el nivel de estudio de los progenitores/ tutores duplica al promedio de la región.

Asimismo, cabe agregar que la provincia de Buenos Aires fue una de las más fieles seguidoras de la Ley Federal de Educación implementada en 1993, ley que reorganizaba la estructura del sistema educativo en una Educación General Básica obligatoria de nueve años y un Polimodal de tres. El hecho de que fuera modificada la morfología del sistema educativo y el actual consenso en torno al repudio a dicha Reforma en cierta parte de la población también incidió en la fabricación de jerarquías en relación con el grupo de escuelas que investigamos, generando una distancia mayor en relación con el resto de las escuelas de la ciudad: así, se forjó una representación en torno a este grupo de

instituciones como aquellas que, gracias a la autonomía universitaria, “se salvaron” de la reforma de los '90, conservándose como puras (por no haber sido reformadas), mejores y más prestigiosas que las demás.

La nacionalización de la Universidad de La Plata en 1905 se produjo, al igual que la de la Universidad Nacional de Tucumán en 1921, en un contexto de modificación del perfil tradicional de esas instituciones. Las características que tornaron peculiar este proceso se relacionaron con la incorporación de los pujantes sectores medios urbanos (Pronko, 1997: 231). De este modo, se diferenciaron de las Universidades conformadas en el marco de la Ley Avellaneda de 1885, de corte liberal según correspondía a la política nacional del momento, que respondían a la función de formación de cuadros intelectuales de la oligarquía y del funcionariado estatal.

La UNLP cuenta con tres niveles: pregrado, grado y posgrado. Al primero de ellos pertenecen cinco establecimientos, cuatro de educación secundaria y uno de primaria, los cuales funcionan como dependencias de la Presidencia de la Universidad: un secundario con orientación agrotécnica se ubica en la Estación Valdés del partido de 25 de Mayo (Provincia de Buenos Aires) y los otros cuatro en la Ciudad de La Plata.

Las tres escuelas medias de “pregrado” presentes en la ciudad se ubican en el casco urbano central de la capital de la Provincia de Buenos Aires donde aun se extienden las diagonales, cuya delimitación puede observarse en los planos que presentamos a continuación (Imagen 1 y 2):



Imagen 2

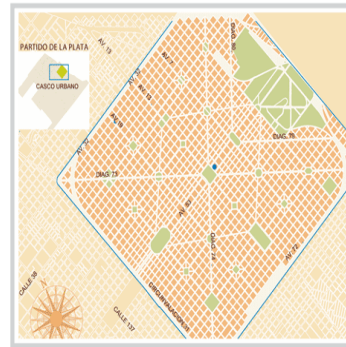


Imagen 1

Dicha ubicación geográfica resulta un dato significativo teniendo en cuenta el contexto de segregación espacial que referimos con anterioridad, es decir la marcada división de la ciudad en centro y periferia y las connotaciones simbólicas que cada uno de los espacios conlleva.

Como indicamos, en este trabajo indagamos dos secundarias de las tres que componen el grupo de escuelas de pregrado pertenecientes a la UNLP situadas en La Plata. La enunciación de estos establecimientos como escuelas de “pregrado” es propia de los actores consultados y pretende distanciarse de aquella otra que las designa como “preuniversitarias”. Así, en varias entrevistas se subraya la idea de que los alumnos “ya son parte” de la Universidad, sólo que no en el nivel de grado ni de posgrado sino en el de pregrado: de este modo, se da cuenta de la construcción de un sentimiento de pertenencia a la institución y de la finalidad propedéutica de la enseñanza que en estas escuelas medias se imparte. Existe, en el mismo mote de “pregrado”, una marcada anticipación de las trayectorias postescolares esperables. Tal como observaba una docente entrevistada en el año 2012 en otra de las escuelas que componen

este grupo⁴⁰ (Escuela 3), incluso quienes ingresan a la escuela primaria dependiente de la Universidad colocan “Universidad Nacional de La Plata” en la opción “pertenencia institucional” en el Facebook. También en relación con la finalidad propedéutica de este grupo de escuelas, unánimemente los entrevistados perciben que, en general, quienes efectivamente consiguen egresar de ellas ingresan al nivel superior y concretan trayectorias exitosas.

El contrato fundacional de estas instituciones estableció, asimismo, el carácter experimental de las mismas y la difusión y aplicación de esas experiencias en otros ámbitos. Con respecto a la cantidad de alumnos, en la Tabla 1 resulta posible observar las variaciones entre los años 2008 y 2011:

Tabla 1. Sistema Preuniversitario: Evolución de Cantidad de Alumnos por Colegio

Colegio	2008	2009	2010	2011
	Total	Total	Total	Total
Escuela1	843	817	797	792
Escuela2	804	803	800	826
Escuela3	1.598	1.628	1.680	1.706
Escuela4	315	308	305	320
Escuela primaria	1.195	1.198	1.203	1.222
TOTAL Colegios	4.755	4.754	4.785	4.868

⁴⁰ En el año 2012, en el marco de la elaboración de la tesina para optar al grado de Licenciada en Sociología, habíamos trabajado sobre la tercera institución de “pregrado”. Si bien intentamos retomar el trabajo allí en el trabajo de campo de la tesis doctoral, el permiso nos fue denegado en agosto de 2013, arguyendo que la institución se encontraba transitando una evaluación externa sobre el proyecto institucional y comenzando un proyecto propio de evaluación. En ese momento y en los años siguientes, el colegio atravesó múltiples conflictos políticos internos y externos en los que los principales protagonistas fueron precisamente los actores que nosotros buscábamos consultar: los docentes. En un caso, los docentes interinos se movilizaron exigiendo la posibilidad de incidir en la elección de las autoridades del colegio. Más adelante, el colegio volvería a tener espacio en los diarios debido a acusaciones por despidos infundados. En conclusión, el contexto general para la realización del trabajo de campo en esta escuela fue, durante los años de realización de esta tesis, adverso.

UNLP				
------	--	--	--	--

Fuente: Prosecretaría Académica— Secretaría Académica UNLP.

De este modo, para las Escuelas 1 y 2 el número total de alumnos entre los años 2008 y 2011 ronda los 800. La Escuela 3, no abordada en el presente trabajo, duplica a las anteriores en cuanto a número de estudiantes⁴¹.

A fin de continuar caracterizando estas instituciones, presentamos algunos datos referidos al abandono⁴² y a la repitencia, comparándolas con las escuelas en el país y en la Provincia de Buenos Aires. La Tabla 2 ilustra la repitencia en las Escuelas dependientes de la UNLP:

Tabla 2. Índice de Repitencia. Sistema preuniversitario UNLP⁴³

Colegio	2006	2007	2008	2009	2010	2011	promedio
Escuela 1	3,70	6,30	9,10	11,50	2,00	2,00	5,77
Escuela 2	2,00	1,60	4,19	2,90	1,50	2,40	2,43
Escuela 3	7,20	6,90	5,10	3,37	1,31	1,89	4,3
Escuela 4	0,60	3,10	4,40	3,50	0,66	0,98	—
Escuela primaria	0,80	0,60	0,83	0,58	0,48	0,65	—
TOTAL	4,30	3,70	4,72	4,37	1,00	1,58	—
Promedio							

Fuente: Prosecretaría Académica— Secretaría Académica UNLP.

⁴¹Este dato colaborará, como veremos más adelante, con la idea de que en las Escuelas 1 y 2 se cuenta con un clima más “familiar” en comparación con la tercera.

⁴² Cabe una aclaración respecto del uso del término “Abandono”. Nos referimos a “Abandono” únicamente porque retomamos la palabra técnica. Sin embargo, urge la necesidad de reformular este concepto en tanto entendemos que, al igual que el término “deserción” (que además agrega la connotación militar), carga las tintas sobre la acción de los sujetos que “se van” y no sobre la acción (o inacción) de las instituciones que los expulsan.

⁴³ Disponible en:

http://www.unlp.edu.ar/articulo/2011/11/18/indic_sistema_preuniversitario_alumnos_2012. Consultado el día 16/12/2015.

Con respecto a la repitencia en la Escuela 1, es posible observar un salto abrupto entre lo sucedido en el año 2009 y lo registrado en el año 2010: se reduce en casi 10 puntos, manteniéndose igual para el año siguiente. Entretanto, la escuela 2 sostiene un índice de repitencia bajo, en promedio el más bajo de las tres escuelas de pregrado presentes en la capital provincial. El salto entre 2009 y 2010 en la Escuela 1 es entendible si tenemos en cuenta que en esos años se activó en la institución el “Plan de Acompañamiento de Materias Previas pendientes de aprobación”, conocido en la escuela como “sistema de previas por promoción”. Según este plan —originalmente propuesto para cinco asignaturas y ampliado para el total desde el cambio de gestión en el año 2014—, los alumnos que hubieren desaprobado la materia quedan habilitados a abordar una cursada en proceso con evaluaciones periódicas sin que deban rendir la materia en un único llamado. Dicho plan se propone, a diferencia de la habitual evaluación de los aprendizajes en una única instancia de examen, acompañar de modo personalizado y paulatino la acreditación. A ello se suma que desde el año 2010, se estableció en los colegios de pregrado de la UNLP la promoción adeudando dos materias del año precedente, cuando anteriormente se promovía adeudando una materia. Es decir que el descenso de la repitencia en la escuela 2 se entiende en un contexto en que el tradicional mandato selectivo imperante para la escolarización secundaria y en particular para estas escuelas es tensionado por uno nuevo que las interpela para que “incluyan”.

A los fines de comparar la repitencia en las escuelas de pregrado con los datos generales del sistema educativo, en la Tabla 3 presentamos la tasa de repitencia para la provincia y para el país:

Tabla 3. Tasa de repitencia 2013

TASA DE REPITENCIA 2013 ⁴⁴								
División	Secundaria —Ciclo Básico				Secundaria —Ciclo Orientado			
Político Territorial	Total	Año de estudio			Total	Año de estudio		
		7°	8°	9°		10°	11°	12°
TOTAL PAIS	11,5 8	7,90	14,64	12,16	6,35	9,90	5,8 6	1,5 9
BUENOS AIRES	12,3 8	11,0 3	14,61	11,30	7,22	10,7 1	6,8 5	2,0 0
Conurbano	11,95	10,38	14,14	11,15	7,53	11,06	7,18	2,05
Resto de Buenos Aires	13,09	12,07	15,39	11,54	6,68	10,07	6,28	1,93

Fuente: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Red Federal de Información Educativa, 2015.

Es posible observar que la tasa de repitencia para el país correspondiente al año 2013 es del 11, 58 en el ciclo básico de la Secundaria y del 6,35 en el ciclo Orientado, arrojando un promedio de 9 puntos para todo el nivel. En cuanto a la Provincia de Buenos Aires, es levemente superior en ambos casos: 12,38 en el ciclo básico y 7,22 en el orientado, es decir que arroja un promedio de 9,8.

Si bien no se trata exactamente de los mismos años, comparando los datos del sistema preuniversitario en La Plata con los de la Provincia de Buenos Aires y el país es posible establecer que las escuelas preuniversitarias cuentan con un promedio de repitencia inferior. El caso más próximo a los datos provinciales y nacionales dentro de las escuelas secundarias de pregrado presentes en la capital provincial es el de la Escuela 1, en donde en el año 2009 la repitencia presenta un “pico” de 11,50 puntos.

⁴⁴Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/indicadores—educativos/>. Consultado el día 16/12/2015.

Con respecto al sistema de repitencia, cabe aclarar que desde el año 2010 fue reformado tanto a nivel nacional como provincial. A nivel nacional, se habilitó la posibilidad de promoción al siguiente año adeudando tres materias del año anterior, cuando anteriormente se podía promover sólo adeudando dos previas. En el caso de los colegios de pregrado de la UNLP, se estableció la posibilidad de la promoción debiendo dos materias del año precedente, cuando anteriormente se promovía adeudando una materia. A continuación presentamos el reglamento para los alumnos de los colegios de pregrado vigente desde 1977 hasta 2010, año en que se impulsa su modificación:

Art 6º: Se fija en veinticinco (25) el máximo de alumnos por cada división. Tendrán derecho a matricularse los alumnos que hubieran aprobado el curso inmediatamente inferior y aquellos que registren **una (1)** asignatura desaprobada.

Art 7º: Se podrá repetir una sola vez en todo el ciclo secundario. La autorización correspondiente queda supeditada a la existencia de vacantes y al juicio de la Rectoría, la que a su requerimiento podrá ser asesorada por el claustro de profesores respectivo.

Por su parte, el reglamento para los alumnos de los colegios de pregrado hoy vigente indica:

Artículo 13º: Alumnos promovidos: Serán promovidos los alumnos que hubieren aprobado el curso inmediato anterior y aquellos que registraren no más de **dos (2)** asignaturas desaprobadas de ese mismo curso.

Artículo 49º: Alumnos que pueden recurrar: Los alumnos regulares o libres que no hubieren sido promovidos al nivel inmediato superior, podrán solicitar al año siguiente recurrar el año en el mismo establecimiento. Se podrá recurrar una sola vez durante todo el ciclo secundario. El último año de la educación secundaria no se recursa⁴⁵.

En ese sentido, en el nuevo reglamento para las Escuelas de pregrado vigente desde el año 2010, el número de asignaturas previas permitido para promocionar al siguiente año es de 2 y no de 1. Asimismo, en el artículo 49 se sostiene la regla referida a que los alumnos pueden recurrar sólo una vez, debiendo luego cambiarse de escuela. Las escuelas se ven obligadas a adaptar sus normas a los nuevos mandatos de inclusión que pesan sobre el nivel secundario a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación que

⁴⁵ Disponible en: http://unlp.edu.ar/uploads/docs/reglamento_colegios_apartado_alumnos..pdf
Consultado el día: 05/01/2015.

promueve la obligatoriedad del nivel medio. Resulta interesante, asimismo, que no se trabaje sobre una modificación del dispositivo “repitencia” sino que en todo caso aquello que se reforma es el número de asignaturas permitidas⁴⁶.

El desgranamiento (entendido como repitencia y abandono) es una de las principales problemáticas que afectan al nivel secundario. La Tabla 4 muestra los datos para este indicador en las escuelas de la UNLP:

Tabla 4. Evolución del Desgranamiento por cohorte por colegios secundarios. 47

Colegio	2001-06	2002-07	2003-08	2004-09	2005-10	2006-11
Escuela1	24,80 %	30,90 %	33,30 %	28,30 %	11,00 %	23,00 %
Escuela2	1,20 %	2,22 %	8,80 %	6,70 %	11,10 %	6,60 %
Escuela3	26,35 %	22,97 %	31,95 %	31,25 %	23,80 %	29,33 %
Escuela4	46,42 %	44,44 %	50,00 %	35,93 %	46,97 %	25,76 %
TOTAL Promedio	24,69 %	25,10 %	31,00 %	25,54 %	23,22 %	21,17 %

(1) La escuela 2 cuenta con un año más, por lo tanto toman la cohorte 2005-11

Fuente: Prosecretaría Académica— Secretaría Académica UNLP.

Así, la Escuela de especialidad artística (Escuela 2) cuenta con un porcentaje de desgranamiento significativamente menor en comparación con las otras tres. Este dato es interesante considerando que esta institución fue la que

⁴⁶ Una excepción al respecto es la propuesta de Bloque académico creada en 2009 en la Escuela 3. Se trató de un trayecto unificado de 24 meses que apuntaba a paliar el desgranamiento entre primer y segundo año proponiendo un año de “Programa Introductorio al secundario”.

⁴⁷ Disponible en:

http://www.unlp.edu.ar/articulo/2011/11/18/indic_sistema_preuniversitario_alumnos_2012. Consultado el día 16/12/2015.

más tardíamente se *aggiornó* completamente al azar, en tanto hasta el año 2015 continuó haciendo uso del examen como modo de selección de una parte del alumnado (la “Evaluación de competencias de los lenguajes artísticos”), combinándolo desde 1985 con el sorteo público —es decir, una parte de los ingresantes acceden mediante examen en 1° y 4° año de la secundaria, y otra mediante sorteo (quienes se preparan en un curso previo de dos años de duración brindado por la misma institución)—.

Con respecto al país y en la Provincia de Buenos Aires, en la Tabla 5 presentamos los datos correspondientes al abandono interanual (es decir, el porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente):

Tabla 5. Abandono interanual.⁴⁸

División	Secundaria —Ciclo Básico				Secundaria —Ciclo Orientado			
	Total	Año de estudio			Total	Año de estudio		
		7°	8°	9°		10°	11°	12°
TOTAL PAIS	8,37	2,52	10,76	12,23	14,51	13,93	9,28	21,71
BUENOS AIRES	8,22	3,13	10,82	11,22	16,65	16,67	11,60	22,99
Conurbano	7,97	2,35	10,52	11,60	17,91	17,29	12,66	25,71
Resto de Buenos Aires	8,63	4,39	11,33	10,60	14,48	15,57	9,79	18,55

Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Red Federal de Información Educativa.

Así, la suma del abandono interanual para todo el nivel secundario en el país arroja un total de 22,88%, mientras que para la Provincia de Buenos Aires asciende a 24,87%.

De este modo, si bien en un caso se mide el abandono de una única cohorte y en el otro se mide el abandono interanual total, los resultados para

⁴⁸Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/indicadores-educativos/>. Consultado el día 16/12/2015.

este indicador son similares en la comparación entre las Escuelas 1 y 3 y los datos correspondientes al país y la Provincia, mientras que en el caso de la Escuela 2 son, por lo menos, cuatro veces menores.

En conclusión, el desgranamiento actúa como factor de selección implícita en los casos de estas escuelas, así como también en la provincia y el país. El caso de la Escuela 2, de especialización artística, emerge como excepcional en tanto presenta un porcentaje de desgranamiento significativamente menor. Como indicamos, este dato es interesante considerando que esta institución fue la que más tardíamente se *aggiornó* completamente al azar, en tanto hasta el año 2014 continuó haciendo uso del examen como modo de selección de una parte del alumnado (la “Evaluación de competencias de los lenguajes artísticos”) para 1° y 4° año de la secundaria, combinándolo desde 1985 con el sorteo público.

El porcentaje menor de desgranamiento sugiere la posibilidad de que existan dos patrones de selección diferentes: abrupta e inicial (mediante evaluaciones de ingreso), o paulatina (mediante un acceso abierto acompañado de un desgranamiento alto). De hecho, como veremos en el capítulo V, muchos docentes consultados en la Escuela 2 establecieron una diferenciación al interior del grupo de escuelas de pregrado señalando que la de especialidad artística es la única en la cual resulta entendible la aplicación de la Evaluación de las competencias artísticas, porque se trata de una modalidad especial de educación y es importante que los alumnos sepan, por ejemplo “tocar el instrumento para el que se postulan” incluso antes de ingresar.

Como ya hemos señalado, que no existan mayoritariamente en el país métodos de selección formales para el acceso no habilita a concluir que no existe selección alguna, sino que en todo caso la misma se produce de modo diferente a aquello que mayoritariamente sucede en los sistemas educativos en el mundo. El país se caracteriza por presentar una selección educativa *sui generis* en relación con su carácter implícito e informal o *soft* (Di Piero, 2014). Según figura en el perfil del país en el Sistema de Información de Tendencias

Educativas en América Latina (SITEAL), si bien el porcentaje de adolescentes entre 12 y 17 años que asisten al nivel medio para el año 2014 es del 94%, un 69,8% entre los jóvenes de 20 y 22 que accedieron consiguen terminarlo (retención). Asimismo, las brechas entre estratos sociales en el acceso al nivel medio ascienden a 14 puntos porcentuales y respecto a la graduación a 32 puntos, en perjuicio de los sectores sociales más desfavorecidos. Es decir que si diferenciamos hacia el interior del grupo que accede, entre los sectores con nivel socioeconómico bajo sólo el 57, 3% efectiviza el egreso, mientras que los de nivel socioeconómico alto lo hacen en un 89, 4%⁴⁹.

Para concluir, siguiendo a Tiramonti, entendemos que dentro de los sentidos diferentes que adquiere la escuela para cada grupo en el marco del proceso de *fragmentación* educativa ya referido, “para los grupos de elite, la escuela es un espacio que permite garantizar cierto orden de sucesiones, en ella se transmite una historia, una genealogía y una cierta concepción acerca del mundo y de los lugares “adquiridos” por las generaciones pasadas” (2004 A: 37), es decir, de reproducción de privilegio. Entre los distintos tipos de instituciones factibles de ser agrupadas en este agregado, la autora ubica a un conjunto de escuelas que organiza su propuesta pedagógica en torno a la tradición humanista, al incentivo de la creatividad individual y el reforzamiento de la autonomía intelectual. Otro grupo es el compuesto por instituciones que se preocupan por la preservación de la tradición religiosa, y un tercero el de aquellas que recrean una simbología asociada al empresario exitoso y cosmopolita. Las instituciones que abordamos corresponden al primero de los grupos mencionados.

⁴⁹Disponible en: <http://publicaciones.siteal.org/perfiles-de-pais/4/argentina> Consultado el día: 17/03/2016.

2.2. La Escuela 1: “No era cualquier señorita”

2.2.1. Orígenes y actualidad: “los señoritos” fueron llegando

La Escuela 1 es uno de los tres establecimientos secundarios de pregrado de la UNLP situados en la ciudad de La Plata. La misma fue creada en 1907, dos años después de que ocurriera la nacionalización de la Universidad provincial, ante la demanda de una educación preuniversitaria femenina frente a la existencia del Colegio Nacional destinado únicamente a varones. En un primer momento esta escuela, cuyo nombre hasta los años ´60 fue Colegio Secundario de Señoritas (CSS)⁵⁰, funcionaba en el piso superior de la Escuela 3. El edificio actual, ubicado en el centro de la ciudad, había sido sede de la Escuela Normal de Maestras (hoy escuela exnormal 1). Como explicaba la directora saliente:

N: es un proyecto que tiene la Facultad de Humanidades, la Sección Pedagógica de Humanidades que la dirigía Víctor Mercante. Joaquín V. González le encomienda a Víctor Mercante que piense en un colegio para señoritas porque ya era como una demanda en la sociedad de ese momento. (...) En un momento estas pocas señoritas, creo que ya entonces se formaliza como colegio secundario, empezó a funcionar en la Escuela 3, en el piso superior. Estaban separados los señoritos [*sic*], como digo yo. Acá recién venimos en el ´31, 1931 porque si bien el edificio era de 1907 estuvo el normal 1 acá también, el normal 1 de la plaza Moreno. Entonces en 1907: ahí se crea como colegio, sí, ahí se crea como colegio secundario de señoritas dependiente de la sección pedagógica (...) funcionaba en un piso, en el piso de arriba de la Escuela 3. (...) hasta el ´57 fue colegio secundario de señoritas, con el plan la coeducación como se llamaba en esa época y ya para el ´57 se le cambia el nombre: Colegio Secundario de Señoritas. Todavía debe haber guardada alguna cortina bordada CSS, entonces le ponen Escuela 1... en el ´60 aparece el nuevo plan de estudios que es un plan para la época muy de avanzada porque tenía optatividades, optatividades que tenían que ver con orientaciones o especializaciones un plan de seis años...: como tenían todos los

⁵⁰Se lo conoció con diferentes nombres desde su fundación: Colegio Secundario de Señoritas (1907-1952 y 1955-1957), Colegio Secundario de Señoritas “Eva Perón” (1953-1955), Colegio Secundario de Señoritas “Víctor Mercante” (1957-1959); y con su nombre actual desde 1960 (por Ordenanza N° 21 de diciembre de 1959), año en que comenzó a ser mixto.

colegios de la universidad. Ahí se crea el Departamento de orientación psicopedagógica, el Departamento de ciencias audiovisuales, una **gestión muy de vanguardia**.

Así, esta escuela adquiriría una particularidad que la diferenciaba de otra de pregrado presente en la ciudad hasta ese momento, inicialmente destinada a varones. La escuela 1, en su origen concebida exclusivamente para mujeres, se tornó mixta a partir del año 1960⁵¹. Es precisamente el género la característica de la matrícula que más profunda y abruptamente se ha modificado en el último cuarto de siglo: en 1983 se registraba un 95% de ingresantes mujeres, porcentaje que desciende al 78% en 1995 y al 50% en 2005⁵². En ese ritmo paulatino con el cual la matrícula se fue tornando mixta es perceptible cierta persistencia en el imaginario de una tradición que colocaba a esta escuela como “la escuela de las señoritas”.

De ese modo, sus orígenes resultan controvertidos puesto que, si bien se proponía atender a una elite, se dirigía a un subgrupo oprimido (teniendo en cuenta la variable género) dentro de sectores socioeconómicamente selectos: las mujeres. Como indicaban sus dos secretarías académicas, ambas egresadas de la institución, “no era *cualquier* señorita”:

S: sí, no obstante ese origen también era bastante interesante porque educar a las mujeres no era lo más corriente... y menos para que estudiaran carreras de grado

R: claro, pero no era cualquier señorita

S: era un pequeño grupo de señoritas, claro

R: y sí en ese momento... era contradictorio en su origen digamos... que la mujer pueda entrar en la universidad pero que al mismo tiempo selecciona

S: a algunas

R: claro, entonces es como una pugna...

(Escuela 1, Rosana y Silvia, secretarías académicas)

⁵¹ En el libro que la escuela escribe sobre sí misma en el año 2001 indican al respecto: “la mesa fue mixta a partir de 1960 con treinta varones; y entre 1967 y 1969 se alcanzó la equilibrada proporción entre los ingresantes comensales de ambos sexos: 246 machitos para 397 hembras” (UNLP, 2001: 32). Se naturalizan y biologizan, así, categorías sociales y culturales.

⁵² Cabe aclarar que este dato guarda relación con que se sortean la misma cantidad de vacantes para mujeres y para varones.

La escuela cuenta con seis años divididos en un “ciclo básico” y un “ciclo superior orientado”, y con tres orientaciones: Gestión de las Organizaciones, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Asimismo, posee siete Departamentos docentes: Artes (subdividido en Sección artes visuales y sección música); Biología; Ciencias sociales y filosofía (Filosofía, Sección Geografía; Sección Historia); Ciencias exactas (Área computación; Física; Sección Matemática; Sección Química); Sección Educación física (Área campamentismo); Lenguas (Sección Francés; Sección Inglés; Sección Lengua y literatura); y Orientación psicopedagógica.

Son 844 los alumnos que al día de hoy componen la matrícula de la escuela, y 150 personas las que conforman su planta docente (alcanza las 200 si se conciben como “docentes” también a los preceptores y ayudantes de los Departamentos, aunque no se desempeñan estrictamente “frente a alumno” ni llevan a cabo una clase). En cuanto a los docentes, cabe recordar, con Daniel Pinkazs (1992), que en el momento de conformación del nivel medio los profesores de los colegios de este grupo definían su profesión legitimándose por la pertenencia al mismo estrato social del cual provenían los alumnos a los que atendían: “la posición del universitario –especialmente la del médico o del abogado— implicaba la pertenencia social a la oligarquía” (1992: 65). Se consideraba natural que los graduados universitarios fueran los profesores de los colegios nacionales, porque se entendía como correcto que los egresados de la universidad fueran quienes instrúan a los alumnos de la escuela “preparatoria” que se concebía como propedéutica, es decir orientada hacia estudios superiores: se trata de colegios cuyo mandato fundacional estuvo signado por la formación “de los mejores”. En la medida en que avanzó el proceso de expansión de la clase media, la función de estos colegios en el contexto del modelo oligárquico empezó a ser cuestionada (Pinkazs, 1992: 65).

Desde el año 1986 el ingreso a la escuela es directo, es decir, sin examen. Así, cuando la cantidad de inscriptos excede las vacantes previamente

establecidas (hecho que va *in crescendo* año a año), se realiza un sorteo entre todos los aspirantes. Ingresan entonces 150 estudiantes distribuidos en 5 cursos de 30 alumnos cada uno, si bien la cantidad precisa de vacantes a sortear depende del número de aspirantes provenientes de la Escuela primaria de la UNLP, quienes poseen prioridad para el ingreso en forma directa a cualquiera de las instituciones medias: el porcentaje de ingresantes provenientes de la escuela primaria de la UNLP para el año 1983 era del 11%, del 8% para 1995 y del 12% para el año 2005. Tal como figura en la página web de la institución:

Desde 1986, el sistema de ingreso se democratizó mediante el sorteo, permitiendo ofrecer la calidad de su propuesta educativa a una franja más amplia de alumnos. Hasta ese momento los aspirantes debían rendir un examen de ingreso eliminatorio. Este cambio ha permitido tener una población altamente heterogénea consecuencia de las diversas trayectorias escolares, sociales, culturales de sus estudiantes.⁵³

De este modo, el relato oficial de la institución describe al sorteo como la bisagra que conllevó la heterogeneización de la matrícula. A la nueva realidad que plantea el ingreso directo se agregan las metas propias de un nivel cuya obligatoriedad queda planteada en la Ley Nacional de Educación y es sostenida por el nuevo estatuto vigente en la UNLP desde 2008, cuando afirma su intención de promover y estimular la finalización de los estudios del conjunto de los estudiantes.

En cuanto al grupo de docentes entrevistado (como mostramos en el “Anexo sobre caracterización de los docentes”), se trata de docentes que son en un 88% mujeres (Gráfico n° 40). Con respecto a los grupos etarios, el 16% de los docentes tiene más de 60 años, el 25% entre 50 y 59 años, el 34% de 40 a 49 años, el 22% entre 30 y 39 y el 3% entre 25 y 29 años (Gráfico n° 41).

Asimismo, cuentan con estudios terciarios en un 9%, con estudios universitarios completos en un 66%, al que se suma un 25% que cuenta con posgrado, dando un total de 81% con estudios superiores (Gráfico n° 44). Un

⁵³ Disponible en: <http://www.escuela1.unlp.edu.ar/institucional> Consultado el día: 04/03/2013

25% de los entrevistados indica, asimismo, haber egresado de la Escuela 1 y a eso se suma un 3% que egresó de otras escuelas dependientes de la UNLP (Gráficos n° 45 y n° 46). Con respecto al nivel de estudios de los progenitores/tutores de los docentes en la escuela 1, cuentan con nivel de estudios universitario completo en un 33% e incompleto en un 5%, terciario en un 1%, secundario completo en un 23% e incompleto en un 3%, primario completo en un 30% e incompleto en un 5% (Gráficos n° 42 y n° 43).

Para concluir, los datos respecto de la composición del grupo docente indican una continuidad en relación con los señalamientos de Pinkazs para el momento de conformación del sistema educativo. Se trata de otra arista de las dinámicas de cierre social que actúan también en el caso del nivel de estudios de los docentes, mostrando la primacía de la “posición de universitario”. Asimismo, resulta significativo que un 28% de los entrevistados sea egresado del mismo grupo de secundarias universitarias.

2.2.2. Recorriendo el edificio



Fotografía 1. Escuela 1. Frente.

El centenario edificio de la Escuela 1, antigua sede de la primera Escuela para formación de maestras con que la ciudad contara, despunta a los ojos del transeúnte que recorre las calles céntricas: fue recientemente restaurado y desde el año 1995 declarado de interés municipal como perteneciente al

patrimonio arquitectónico y urbanístico de La Plata⁵⁴.

El edificio no se erige sobre la vereda, sino que para ingresar es necesario atravesar una reja de color negro, subir luego una leve escalinata y a continuación traspasar una puerta de madera que conduce al hall de recepción. Una vez allí, un portero consulta por el motivo de la visita y habilita o inhabilita la entrada por una puerta de madera menor. Son, de este modo, tres las fronteras físicas (Reygadas, 2004) que separan a la escuela del exterior.

Distanciándose del modelo arquitectónico panóptico adoptado por muchas instituciones educativas, esta escuela no cuenta con un patio central en torno al cual se ubican las aulas, sino que presenta una distribución peculiar dado que las mismas se sitúan en dos pisos a lo largo de pasillos. Todas las aulas son amplias y luminosas, con grandes ventanales propios de las construcciones de principio de siglo XX: cuentan con calefacción y dos pizarrones, uno más grande y otro más pequeño en el que consta “información institucional”. Los bancos son móviles y dobles.



Fotografía 2. Escuela 1. Aula.

Quien recorre los pasillos se lleva una sensación de orden: cada aula presenta un cartel que indica su función. Así, encontramos señalizados los diferentes Departamentos docentes, formato de organización institucional similar al de la universidad. En relación con ello, resulta importante la gravitación que adquiere la **dinámica de funcionamiento disciplinar o por Departamentos** en esta escuela. Como indicaba una de las secretarías académicas entrevistadas, existe una tradición según la cual “cada Departamento es un mundo... los docentes terminan de dar clases y se van a su Departamento, nadie va a Sala de Profesores”. Justamente eso explica que la

⁵⁴Según el decreto 71.95 del Concejo Deliberante.

sala de profesores se encuentre vacía la mayor parte del tiempo, tal como pudimos percibir en las sucesivas visitas. En ese sentido, al realizar las entrevistas, en un primer momento esperamos a los docentes seleccionados al azar en sala de profesores hasta que nos percatamos de que no era ese el lugar indicado. Decidimos entonces trasladarnos hacia cada uno de los Departamentos, utilizando en casos excepcionales (en los cuales alguno de los Departamentos estaba colmado) la Sala de estudios (espacio que presentaremos luego).

Asimismo, al caminar por los pasillos resulta llamativa la presencia reiterada de carteles contra la discriminación o el *bullying* (ver fotografía). Las láminas adquieren un sentido particular atendiendo a la preocupación expresada por varios docentes sobre los casos de discriminación frecuentes en la escuela.



Fotografía 3. Escuela 1. Cartel en el pasillo.

Una docente de informática de 62 años, que dicta clases en 1° y 3° año narraba al respecto:

hubo una alumna cartonera. Ahora es astrónoma. Dos mamás, cuando supieron que era cartonera, vinieron a pedir que la cambiaran a la chica de división para que no se mezclara. Y del otro lado hay un orgullo de los papás humildes porque sus hijos entraron a esta escuela. En los casos de hijos de bolivianos se ve un orgullo de parte de las familias porque sus hijos entraron a estas escuelas... hay un seguimiento familiar.

También hubo un caso de discriminación a un alumno judío: le sacaron todos los trabajos de la carpeta y le escribieron: "judío", y se implementaron medidas desde la escuela. Me dolió la discriminación a ese alumno judío, y también hacia un paraguayo, sobre todo a los de países limítrofes. Por eso en los pasillos está lleno de carteles de bullying [ver fotografía 4]. **Se dividen los grupos de chicas según las lindas, las que son más simpáticas, entradoras, son las perfectas.** Eso se da más entre mujeres. Del otro lado están las gorditas, morochas, sin las últimas zapatillas. Esos grupos se cierran para defenderse, son ignorados. Algunos incluso no arman grupo, prefieren estar solos.

(Docente 27, Escuela 1).

En ese sentido, si bien los carteles manifestaban preocupación frente al bullying, los casos descritos por la docente refieren a situaciones en que el hostigamiento se produce específicamente por racismo apuntado a inmigrantes de países limítrofes (paraguayos), a judíos y por segregación de grupos según criterios de clase social.

La escuela cuenta además con una luminosa y amplia sala de estudios (ver Fotografía 4) que, equipada con juegos de mesa, mesas y sillas de diferentes colores, es utilizada por los alumnos en momentos previos o posteriores a las clases.



Fotografía 4. Escuela 1. Sala de estudios

En conclusión, el recorrido por el edificio deja ver un espacio ordenado, limpio, bien equipado. Un espacio en el que los departamentos docentes ganan protagonismo por encima de la sala de profesores. Un espacio centenario en el que pesa la tradición y la historia. Un espacio en el que irrumpen, también, preocupaciones relacionadas a la discriminación.

2.3. La Escuela 2: el “Bachi”

2.3.1. Orígenes y actualidad

Al igual que las otras dos instituciones secundarias dependientes de la Universidad Nacional de La Plata presentes en la ciudad homónima, también la Escuela 2 se ubica en el casco céntrico de la ciudad. En este caso, situado a dos cuadras de distancia de la Facultad de Bellas Artes de la misma universidad, se trata de un bachillerato con especialidad artística que se propone articular conocimientos de las ciencias humanas y naturales con saberes relacionados con los lenguajes artísticos de la música y de las artes visuales.

Con respecto a la educación artística, Dimatteo (2014) analiza los primeros indicios de organización y formalización del campo artístico en el campo educativo en la Provincia de Buenos Aires en el periodo 1940- 1960. Fue precisamente durante ese periodo, específicamente en 1949, cuando se creó el Ciclo Básico de la Escuela Superior de Bellas Artes en La Plata. El autor entiende que se trató de la pretensión de popularizar —sistema educativo mediante— las obras de arte de la cultura ilustrada, buscando masificar un ámbito elitista: a su entender, el pasaje de la Dirección de Enseñanza Artística de la Dirección de Cultura a la de Educación es parte de un proceso en el que se buscó transformar la cultura exclusiva en cultura de masas.

Como indica Dimatteo, hasta 1949 existían en la provincia escuelas y talleres de arte municipales. El monopolio estatal fue *in crescendo* y las primeras instituciones creadas para la formación artística en la Provincia se fueron agrupando en la Dirección de Enseñanza Artística a fines de la década del '50 (Dimatteo, 2014: 50). En la Ciudad de La Plata se crean en 1948 el Conservatorio Provincial de Música y Artes Escénicas y la Escuela de Teatro, en 1951 la Escuela de Danzas Tradicionales Argentina, en 1957 el Instituto de

Orientación Estética Infantil y en 1960 la Escuela de Danzas Clásicas. Por otra parte, Dimatteo señala que la referencia a lo artístico como las “bellas artes” expresa una idea que relaciona el arte únicamente con la pintura, y con la producción de imágenes bellas: simétricas, equilibradas y armónicas.

De ese modo, la Escuela 2 data de una fundación más reciente que las centenarias Escuelas 1 y 3. Fue establecida por iniciativa de un grupo de profesores de la Escuela Superior de Bellas Artes (hoy convertida en Facultad), quienes posibilitaron la transformación de la Escuela de Dibujo de la Universidad en un Bachillerato especializado. Sus comienzos se remontan al año 1949 con la creación del Ciclo Básico dentro del área de Extensión, que incorporaba alumnos de escuelas primarias en los últimos tres años: los alumnos pasaban primero por el Ciclo Básico, luego por la Escuela de Dibujo y después por la Escuela Superior de Bellas Artes. En 1956 esta configuración se regularizó y fue creada la Escuela 2, que celebra en 2016 sus 60 años.

El primer plan de estudios fue aprobado con tres orientaciones en 1959: Dibujo Técnico, Dibujo Artístico y Música. Ante la preocupación por la salida laboral que la Escuela de Dibujo brindaba con su profesorado "secundario" se creó, entre 1960 y 1961, el Magisterio dentro del Bachillerato. Dicho título habilitó, hasta su eliminación en el año 2014, el ejercicio de la docencia en el nivel primario en las especialidades de plástica y música. En 1974 la Escuela Superior de Bellas Artes fue elevada al rango de Facultad y desde ese mismo año el Bachillerato pasa a depender directamente de la Presidencia de la Universidad.

La escuela se rige por el sistema preuniversitario, al igual que los otros establecimientos de “pregrado”. Esto implica que las asistencias son computadas por horas y no por días de clase, así como también la posibilidad de acceder al establecimiento sin regulaciones de entrada y salida estrictas. En nuestras primeras aproximaciones al trabajo de campo en esta institución experimentamos la libertad para el ingreso y egreso del mismo: la primera vez

accedimos directamente, sin que nadie preguntara el motivo de la presencia allí. Sin embargo, al recorrer los pasillos luego de haber culminado la primera entrevista con uno de los secretarios académicos, dos preceptores consultaron si “se estaba buscando a alguien en particular”. De este modo, este hecho revela que si bien no hay regulaciones en términos formales para el acceso, tampoco es legítima una circulación absolutamente libre por el edificio, sino que en determinado momento probablemente alguien consulte al “extranjero” por el motivo de su presencia en la institución.

Como indica el Plan de Estudios del año 2012, la organización curricular se estructura en dos campos: la Formación General y la Formación Específica. En el primer campo se inscriben las materias referentes a las Lenguas y la Literatura, las Ciencias Exactas, las Ciencias Experimentales y las Ciencias Sociales, mientras que la Formación Específica articula las materias referidas al conocimiento de los procesos de producción, interpretación y contextualización de la Música y de las Artes Visuales, junto con las disciplinas de integración de lenguajes artísticos y otras disciplinas artísticas⁵⁵.

Al igual que la Escuela 1, esta escuela también se encuentra dividida en los Departamentos Docentes de: Lenguas y Literatura (28 docentes) Ciencias Sociales (30), Ciencias Exactas y Experimentales (31), Discursos Gestuales (10), Discursos Visuales (48), Discursos Musicales (68), Especialidad Artística Comunitaria (7), Orientación Educativa (10) y Comunicación Institucional (2). En total suman 234 docentes, de las cuales 166 son mujeres (a ese número restamos, sin embargo, los preceptores, contados como docentes si bien no se encuentran frente a alumno).

Esta escuela secundaria posee varias particularidades que la diferencian de las otras dos de la Universidad. Entre otras, su matrícula comprende una

⁵⁵ Ver “Plan 2012”. Disponible en:
http://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/marco_teorico_plan_2012.pdf Consultado el día:
15/05/2015

extensión mayor en años a la de otros establecimientos: va desde los 10 hasta los 19 años de edad. Asimismo, la institución presenta un régimen académico que incluye “Introducción a la educación artística” para quienes se encuentran en 5° y 6° año de la escuela primaria y han sido favorecidos por el sorteo. Para el sorteo se deducen las vacantes ocupadas por los alumnos provenientes de la Escuela primaria de la UNLP, quienes ya atravesaron una instancia de sorteo para acceder a la primaria, y pueden optar por el ingreso directo.

De ese modo, son dos los años que componen el Ciclo Básico de Formación Estética para quienes fueron sorteados: el mismo se cursaba tres veces a la semana desde las 18 horas en el caso de Discursos Musicales y dos veces en el caso de Discursos Visuales, en paralelo a la educación primaria. Hasta el año 2015, quienes no habían ingresado mediante sorteo podían rendir la “Evaluación de competencias de los lenguajes artísticos”, para el ingreso a la Escuela en 1° y 4° año de la escuela secundaria. Dichas evaluaciones para ingresar en 1° y 4° año procuraban completar las vacantes que se generaban a partir de las deserciones producidas en el ciclo básico de formación estética (1° año) y durante el transcurso de la ESB (4° año).

Los encuentros evaluatorios (que para el caso de Discursos Visuales eran seis y se les solicitaba a los aspirantes que llevaran –desde el primer encuentro para controlar que fueran los adecuados— materiales tales como tinta china, pinceles, témperas, óleos, trinchetas y tijeras) se extendían durante tres semanas y a partir de ellas se establecía un orden de mérito con el cual se cubrían las vacantes producidas. De este modo, hasta el ciclo lectivo 2015 la evaluación convivía con el sorteo para la admisión: a partir de entonces el ingreso a dicha Escuela es exclusivamente mediante el sorteo para el Ciclo Básico de Formación Estética.

Al terminar el Ciclo Básico, quienes ingresan inician la Educación Secundaria Básica que se extiende por tres años. En ese ciclo, además de las

materias propias del nivel, los estudiantes cursan las materias artísticas correspondientes al Lenguaje Música o al Lenguaje Artes Visuales, según cuál haya sido su opción. El último Ciclo es el de Educación Secundaria Superior, que cuenta con cuatro años (es decir, un año más que el común de las escuelas secundarias). El primero de ellos es de introducción, el 5° y 6° año son de desarrollo, y el último de prácticas profesionalizantes. En palabras de una de las dos Vicedirectoras entrevistadas:

M: En quinto grado sigue yendo a la escuela... en quinto grado va a la escuela primaria de origen y viene al contraturno a partir de 17.40 horas hasta las 20.30 hs, vienen al ciclo básico acá tres veces por semana. Si salió sorteado, entonces viene al ciclo básico y sigue yendo a su escuela. Quinto grado, sexto grado. Primer año ya deja su escuela primaria, y ya toda su formación pasa a estar concentrada acá... aprobando el ciclo básico. Porque el ciclo básico no es un taller. Son materias curriculares con evaluación cuatrimestrales, con boletín.

E: ¿En su escuela tiene que aprobar y acá tiene que aprobar?

M: Sí, empieza a ser alumno nuestro en quinto grado. Entonces, es quinto, sexto...en ese pasaje, quinto sexto, esa voz que estaba tal vez un poco atenuada por los padres en la elección que hicieron a los diez años, el chico se empieza a pronunciar. 'No me gusta'. Y cuando es 'no me gusta', acompañamos... para nosotros, el tema de la elección es fundamental, es estructural del plan. La elección. Porque hay un montón de momentos en donde el colegio te obliga a elegir como alumno. Entonces, no puedo ser tan contradictorio de no escuchar cuando un pibe te dice 'no me gusta porque es mucha carga horaria, es muy extenso'... entonces ahí hay vacantes que se producen. Vacantes que a lo mejor se producen también porque el pibe está cansadísimo de tener ese casi doble turno.

(Mónica, vicedirectora, Escuela 2)

Quedarían habilitados a ingresar al primer año de la escuela quienes hubieran resultado sorteados y aprobaran, además, el Ciclo Básico. En el transcurso del Ciclo, algunos estudiantes manifestaban que no les gustaba la opción que habían escogido, y preferían abandonar. Ese disgusto se relaciona, al entender de Mónica, con una cuestión de gusto y también con el esfuerzo implicado en la escolarización por duplicado en el ciclo básico y la escuela primaria de origen. Para pertenecer a la Escuela 2, una de las exigencias era,

hasta 2015, atravesar el Ciclo Básico: recién entonces se obtenía la credencial de pertenencia que habilitaba el tránsito por esta escuela secundaria.

Un docente de guitarra, egresado de la escuela y parte de un conocido trío musical de la ciudad, nos contaba que él había ingresado a la escuela en 1983. En ese año había hecho un “cursillo de ingreso” de una duración de un mes siguiendo la especialidad artística escogida (en su caso había escogido Dibujo técnico, sólo después se inclinó hacia la música). Después del cursillo, había rendido los exámenes correspondientes a Lengua y Matemática. Según nos decía, para estas disciplinas te preparabas afuera, no en el colegio. Refiriéndose también a la experiencia del cursillo de ingreso, la directora de la Escuela 2 contaba que la idea del “cursillo” surgió porque se encontraban con una diferencia entre quienes ingresaban para cubrir bancos vacíos y quienes habían accedido a la escuela atravesando dos años de Ciclo Básico:

Había que evaluar de alguna manera que estos chicos tuvieran conocimientos equivalentes a los que sí habían transitado el ciclo básico. Entonces ahí surge la idea de generar algunos encuentros, a los que no les quisimos llamar en principio curso de ingreso, porque estábamos jugando equitativo por sorteo. Entonces el curso de ingreso como examen de ingreso, como concepto no cuajaba con esta **idea de la equidad**. Entonces empezamos a darle como denominaciones alternativas incluso para nosotros no sentir que estábamos tomando examen de ingreso. Entonces empezó a llamarse cursillo de ingreso.

(Sonia, directora, Escuela 2)

En síntesis, con respecto al modo de admisión, hasta el año 2014 la “Evaluación de competencias de los lenguajes artísticos”, se combinaba con el sorteo público —es decir, una parte de los ingresantes accedían mediante examen y otra mediante sorteo en 5° año de la primaria—. Quienes resultaban sorteados debían realizar el “Curso básico” cursando los dos últimos años de la escolarización primaria en paralelo al “Bachi”, y así conseguían ingresar sin pasar por examen. El siguiente cuadro ilustra el régimen de ingreso vigente hasta 2014:

Ciclo Básico	Acompaña 5° y 6° de la educación primaria	Ingreso directo para quienes proviene de la primaria de la UNLP	Ingreso mediante sorteo público para los externos a la UNLP
Secundaria Básica	1° a 3° año	Ingreso directo para quien aprobó el Curso Básico	Ingreso mediante sorteo y evaluación de competencias en los discursos artísticos
Secundaria Superior	4°, 5° y 6° año	Continuación	Continuación
Prácticas Profesionalizantes	7° año	Continuación	Continuación

Resulta interesante detenerse en este punto porque ilustra varias cuestiones que refieren a la historia de la educación en nuestro país. Como ya hemos indicado, el nivel secundario nace a fines de siglo XIX con propósitos de selección de la población: en ese momento el método de admisión para este grupo de escuelas prestigiosas era el examen de ingreso. En los años '80, con el retorno de la democracia y el “aluvión” de ese significativo en todos los ámbitos, el método de admisión que cobra preponderancia es el sorteo, entendido como un modo de democratización de la composición de la

matrícula. Sin embargo, en el caso de la Escuela 2 encontramos resistencias a su aplicación total, y el sorteo convive con un examen que completa los lugares vacíos y con un Ciclo Básico en el que se evalúan las capacidades artísticas de los ingresantes. En los años '90, esta idea empieza a mostrar contradicciones dado que se trataría de una democratización limitada que estaba a la altura de la idea de justicia como equidad propia del clima de época reinante en los tiempos de la reforma (Tiramonti, 2001): de allí la creación del cursillo de ingreso. Ya en el año 2014, el cursillo de ingreso en el que se evalúan competencias tampoco se corresponde con el mandato de la inclusión promotor de una “nueva secundaria para todos”: en este contexto se pone fin a esa evaluación de competencias y se opta por el sorteo para todo el ingreso. Así, el método de admisión a la Escuela 2 ilustra, con su devenir errático y contradictorio, las transformaciones atravesadas por el país.

Asimismo, otro dato que distancia a esta institución de las otras dos preuniversitarias refiere a que el desgranamiento es el más bajo de las tres escuelas. Como indicamos, en el año 2014 en la Escuela 2 se modificó el Plan de Estudios (modificación que implicó también la eliminación del magisterio⁵⁶) y, en cuanto al régimen de ingreso, se optó por aplicar el sorteo para toda la admisión reemplazando al método anterior en el que se combinaban el azar para una parte de los ingresantes y la “evaluación de competencias de los lenguajes artísticos” para otra. En palabras de Mónica, una de las dos Vicedirectoras:

Los ingresantes antes eran noventa, y se cubría, digamos, de esa deserción que se producía entre quinto y sexto grado, de noventa que entraban quedaban ochenta, ponele. Entonces había diez vacantes. Por examen de ingreso se cubrían esas diez vacantes, que nosotras le llamábamos evaluación de competencias, para ver si estabas en condiciones iguales a la formación que

⁵⁶ Como adelantamos, a principios de los años '60 se creó la orientación Magisterio en la Escuela 2. Dicha orientación subsistiría incluso una vez desaparecidas, en los años '70, la mayor parte de las Escuelas Normales ocupadas de la formación de docentes. Al día de hoy, los estudiantes no egresan con título habilitante para la docencia, aunque siguen contando con un año más de escolaridad en comparación con las otras escuelas.

habían tenido los chicos de dos años anterior. Y ese esfuerzo académico era para que todo el mundo entre en las mismas condiciones a cursar primer año.

Entonces, en ese momento eran noventa chicos los sorteados (...).

Pero también se modificó la reglamentación, ¿en qué sentido? Vos antes hacías un sorteo de noventa pibes, que tenía una vigencia ese orden de mérito del sorteo hasta septiembre del mismo año. ¿Sí? A tu hijo lo sorteaban acá, no entró, pero estaba en lista de espera. Y si se producían vacantes, hasta septiembre (esto es para todos los colegios, eh. Es una resolución de ingreso que firma la presidencia de la Universidad, y que rige el ingreso para todos los colegios), si pasado septiembre se producían vacantes no se podían cubrir, entonces estaba la evaluación de competencias para cubrir esas vacantes.

Entonces ahora es:

108 la entrada en el ciclo básico, y la vigencia es para este año, todo 2015 y hasta 30 de marzo de 2016. Entonces, si vos tuviste pibes que se fueron en el 2015 o que no arrancaron, que se daba mucho (nosotros sabíamos estadísticamente que no arrancaban el segundo del ciclo básico), vos tenés hasta el 30 de marzo para poder cubrir esa vacante del pibe que decidió no venir más. Entonces, de los 108 ponele, te quedaste con 100, podés seguir cubriendo hasta marzo del año siguiente.

(Mónica, vicedirectora, escuela 2)

Es decir que, según nos explicaba, anteriormente el 10% de deserción que se producía en primer año era cubierto con nuevos ingresantes que mostraban estar a la altura de las capacidades artísticas de quienes ya habían transitado un año en la institución, mientras que en la actualidad las vacantes se cubren con el orden arrojado por el sorteo. Sin embargo, una vez dentro se busca acompañar a quienes están ingresando más tarde que sus compañeros:

¿Y qué se hace ahí? Lo que se hace es que el chico que ingresó, después cursa obligatoriamente un TAC, que es una sigla el TAC: Trayecto Artístico Complementario. Entonces, ¿en qué se modifica? Si vos rendías el examen de evaluación y competencias en primer año acá para ingresar... lo que hacía el uso y costumbre de la ciudad de La Plata era mandarte a un taller equis que todos sabíamos quién era o al profesor de música tal que se especializaba en eso, ibas todo un año o dos años, te preparabas y rendías. Entonces, ahí está el

que puede comprar por fuera eso. El TAC remeda esa situación, pero se hace cargo la institución de la formación, no te manda a comprar afuera que te prepares. Yo te ofrezco un dispositivo como para que vos te equipares con la formación que tienen tus compañeros que hicieron ya un año de formación artística (...) Esto es en sexto. Entonces el TAC tiene que ver con la formación que tuvieron estos, en el peor de los casos, digamos, un año. ¿Por qué digo en el peor de los casos? Vos podés entrar durante quinto grado en junio, entonces el TAC es mucho más breve.

(Mónica, vicedirectora, escuela 2)

De ese modo, mediante el dispositivo denominado Trayectos Artísticos Complementarios la institución busca hacerse cargo de las desigualdades generadas por un ingreso desfasado y no mediado por el mérito. La escuela anula, así, la competencia del sector privado representado por profesores particulares que preparaban a los estudiantes para el ingreso al establecimiento.

Otra característica de la institución, visible desde las primeras aproximaciones a la misma, es el clima *familiar* que allí reina. En uno de los primeros acercamientos al trabajo de campo fue posible observar que los estudiantes y el secretario académico se llamaban por su nombre de pila y se saludaban con naturalidad. Entendemos que este dato guarda relación al menos con tres cuestiones. Por un lado, con que la matrícula está compuesta por ochocientos alumnos distribuidos en los siete años de escolarización total. De este modo, el tamaño de la matrícula lo asemeja a la Escuela 1 y lo diferencia de la Escuela 3 que duplica el número de las anteriores. Por otro lado, los entrevistados sostenían que, en cierto punto, el carácter artístico de la escuela también colabora en un tipo de trato más personalizado y cercano:

En la escuela artística se vive otra cosa, yo no te lo puedo explicar qué es. Con la manera de relacionarse, con el respeto a lo diferente.

(Mónica, vicedirectora, escuela 2)

En tercer lugar, los vínculos familiares se reiteran en la matrícula y entre el plantel docente. Además existen numerosos casos en que quienes egresan de esta escuela se reinsertan como docentes o preceptores:

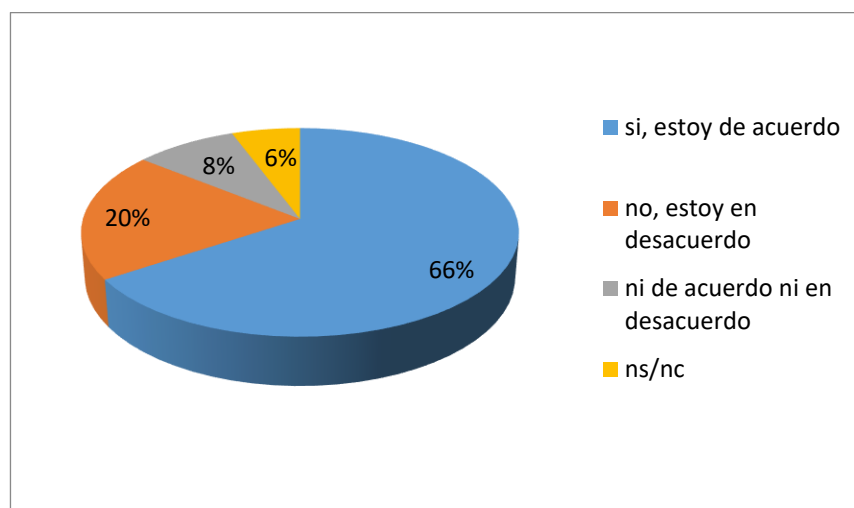
porque muchos de los que estamos en esta escuela, así como la que te está hablando que es egresada, te vas a encontrar con muchos egresados que hemos vuelto a la escuela en distintos roles y, a su vez, te pasa constantemente que te encontrás con alumnos de egresados de la escuela [SIC] o con hermanos de egresados de la escuela, no sé, como una cosa que se replica... y esta cosa muy que en la escuela nos sentimos como una familia, que por ser pocos los chicos no son un número y tienen un nombre y un apellido y que todos cuando nos saludamos sabemos quién es el otro, hace que hace como una mística, que, como, digamos ciertas posibilidades de vincularse, desde lo personal, que suma mucho

(Nina, secretaria de extensión, escuela 2).

Este aspecto era señalado también en la Escuela 1, donde nos indicaban que “hay apellidos que tienen suerte en el sorteo”, en el sentido de que hay familias cuyos miembros se replican en la matrícula. Se trata de la persistencia de un mismo grupo que coloniza estas escuelas mediante mecanismos de “cierre social”. Asimismo, hacia el interior del alumnado es posible observar que la composición femenina duplica a la masculina.

Una última característica propia de la Escuela 2 refiere a los gastos “extra” que implica para las familias, en relación con la compra de materiales destinados a actividades artísticas, ya sea para realizar aquellas propias de los Discursos Visuales (pueden escoger Pintura, Grabado o Escultura), como los gastos que implica la compra de algún instrumento en la rama de Discursos Musicales (pueden escoger Guitarra, Piano, Violín, Flauta travesa, Violoncello, Saxofón o Contrabajo). En relación con este aspecto, solicitábamos a los docentes que indicaran si estaban o no de acuerdo con la siguiente afirmación:

Gráfico 2. Escuela 2. Estudiar en la Escuela 2 implica un gasto adicional para las familias (por la compra de materiales, instrumentos, etc.)



Fuente: elaboración propia

Es decir que un 66% de los docentes consultados acordaba con la afirmación que sostenía que la escolarización en esta escuela implicaba un gasto adicional para las familias. También la directora de la Escuela 1 indicaba con respecto a la Escuela 2:

No hay estadística atrás de lo que te digo, es mi impresión, mi hija va a la Escuela 2... vos ya tenés que tener cierto nivel de ingresos. No enorme, pero mínimo para sostener su actividad artística. Digo... cada ida a la librería, cada compra de materiales, del tablero, de esto, de lo otro, y supongo que para el instrumento será lo mismo. A mí me toca plástica, o sea ese corte ya está más allá de la inquietud cultural que es mandarlo a una escuela artística, que va a tener un año más porque en vez de seis años son siete... o sea que ya ahí hay un perfil social y cultural diferente. Tenés que tener algún dinero que te sobre para sostener la actividad artística, es un montón de plata todo lo que hacen, todo el tiempo, en todas las materias, ¿viste? Y en la Escuela 3 hay un sistema de becas importante pero van muchos chicos de la Escuela Primaria de la Universidad, y para mí y a la composición social de esa Escuela Primaria genera determinado perfil, acá viene muy... muy diverso.

(Directora, Escuela 2)

Así, la directora de la escuela 1 enviaba a su hija a la Escuela 2 y señalaba que precisamente esos “gastos extra”, sumados a un año más de escolarización

(originado en una formación docente ya abandonada), explicaban el sesgo de la matrícula. Ella definía, en ese mismo movimiento, a la Escuela 1 como aquella que presenta una heterogeneidad mayor.

También Nina, la secretaria de extensión de la escuela 2, refería al ser consultada en idéntico sentido:

otra cosa que pasa es que no todos los que ingresan tienen el instrumento en la casa, la escuela tiene, pero esto pasa, desde que yo era alumna pasaba igual, el alumno que no tiene el instrumento, puede o bien llevarse, hay instrumentos que se llevan a las casas, uno se lo puede llevar el fin de semana por ejemplo, y a su vez hay todo el tiempo aulas e instrumentos disponibles, más allá de los que se están usando en alguna materia constantemente, están disponibles para aquel alumno que viene a ensayar a la escuela, que vos podés no tener piano, ni siquiera te pudieron comprar uno eléctrico, pero vos podés venir acá y ensayar acá, eso de las puertas abiertas vuelve ahí también. Bueno, vos no tenés instrumento, bueno, podés venir acá, durante la semana, y si querés te podés llevar el violín, la flauta, el piano no se lleva, creo que el piano, hay un piano eléctrico que en algún momento se trasladó, era más así trasladable, pero los de piano generalmente vienen acá en la semana. Porque el piano eléctrico no da para llevarlo, viste, en el [colectivo] 273, o sea, claro... Ahí es otra movida, pero eso pasa también, el alumno puede no tener instrumento a lo largo de toda su trayectoria...

(...) Chelo además no es un, no podés tener cualquier auto, no entra en cualquier auto, esa es otra, yo cuando veo a los chicos pienso cómo traen eso, ¿cómo tenés eso en tu casa?

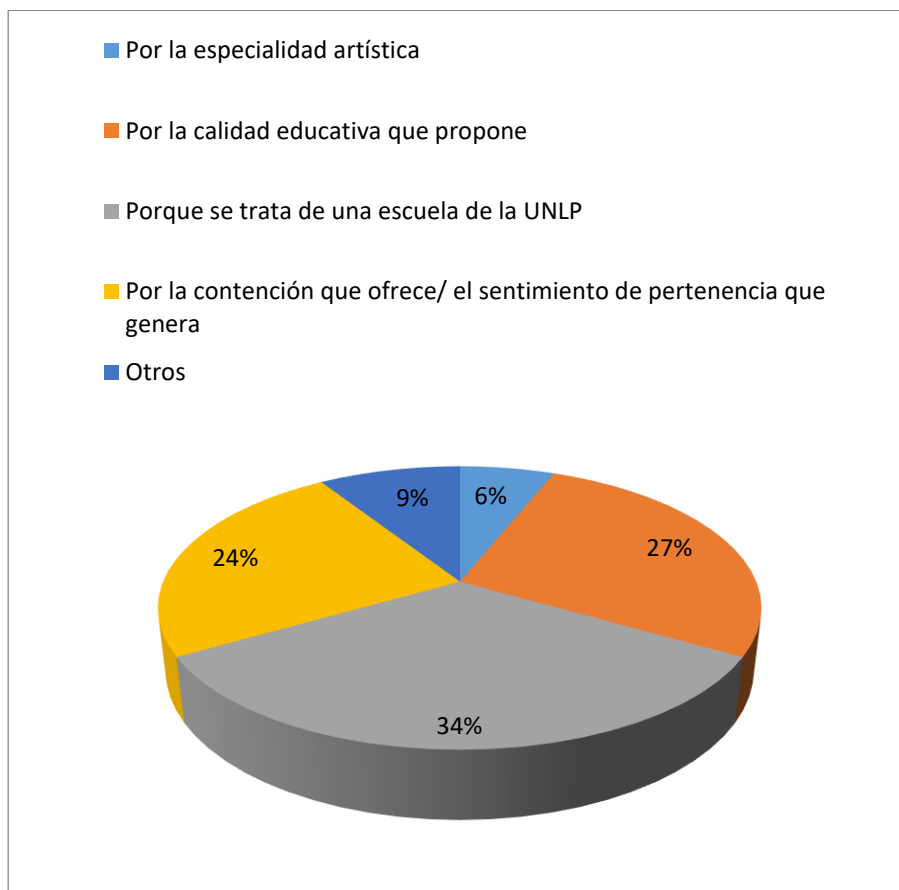
Es lo práctico, decís, ¿cómo llevo un chelo en mi casa, si no tengo auto? no... olvidate, en colectivo tenés que pedir tres pasajes, uno para vos y dos para el chelo [risas]. Y después la parte de plástica que puede que no tengas insumos económicos, hay becas que da la escuela, becas que da la cooperadora, digo, como que hay, es más barato, hay como determinados momentos que el trayecto son, llamémosle más económicos que otros, pasa que después cuando ya empezás con los talleres y con las especialidades que quizás se te pide tal papel...

(Nina, secretaria de extensión, escuela 2).

Así, a la dimensión específicamente económica en relación con los gastos ya mencionada se suma otra que tiene que ver con las dificultades implicadas por el traslado de los instrumentos en transporte público. Por otra parte, Nina diferenciaba entre las dos especialidades: en términos generales, discursos visuales resulta más económica que discursos musicales.

Asimismo, interesa presentar las opiniones de los docentes acerca de las razones por las que las familias inscriben a sus hijos en esta escuela:

Gráfico 3. Escuela 2. Motivos de la elección escolar según docentes.



Fuente: elaboración propia

Llamativamente, sólo un 6% indicó que se trata de familias que se interesan por la formación artística. Mayoritariamente emergió la valoración de la escuela por formar parte del grupo de escuelas de pregrado de la UNLP, seguido por la calidad educativa que propone y por la valoración de la contención que ofrece. En este sentido, al entender de los docentes la elección de esta escuela por parte de las familias no respondería a un interés específico por el arte, sino que la apuesta se relaciona con la garantía de cierta calidad educativa y estatus que el tránsito por un establecimiento de la universidad ofrece.

Para concluir este apartado, nos referiremos brevemente a algunas características del grupo de docentes entrevistado en la Escuela 2, que pueden también encontrarse en el “Anexo sobre caracterización de los docentes”. Se trata de docentes que son en un 66% mujeres (Gráfico n° 47) y en lo referido a las edades, el 11% tiene más de 60 años, el 34% entre 50 y 59 años, el 26% entre 40 y 49 años, un 26% de 30 a 39 y el 3% de 25 a 29 años (Gráfico n° 48).

Asimismo, cuentan con estudios terciarios en un 8%, seguido por un 63% que cuenta con estudios universitarios completos y un 6% con ese nivel incompleto, al que se suma un 23% que cuenta con posgrado, dando un total de 92% con estudios superiores (Gráfico n° 51). Un 11% de los entrevistados indica, asimismo, haber egresado de la Escuela 1 y un 12% egresó de otras escuelas dependientes de la UNLP (Gráficos n° 52 y n° 53). Por último, con respecto al nivel de estudios de los progenitores/ tutores de los docentes, un 35% cuenta con nivel universitario completo mientras que un 10% tiene ese nivel incompleto; el 18% cuenta con nivel terciario completo mientras que un 3% no completó ese nivel; un 16% presenta secundaria completa y un 3% incompleta y, por último, un 18% de los progenitores completó el nivel primario (Gráfico n° 49 y n° 50). También en este caso se reproduce la dinámica de cierre social respecto al circuito universitario de formación docente.

2.3.2. Recorriendo los edificios: diferentes espacios, diferentes especialidades, diferentes ideas sobre la educación

El colegio cuenta con su propio edificio desde el año 2013. Previamente, las actividades se llevaban a cabo en el mismo espacio en el

que funciona la Facultad de Bellas Artes y en un edificio Anexo que continuó funcionando hasta el año 2015. La institución funcionaba en el último de los tres pisos de dicha Facultad, compartiendo el edificio con la Biblioteca de la UNLP. La mudanza es valorada positivamente por todos los actores consultados, quienes subrayan, por ejemplo, el hecho de que “ahora tienen patio”, mientras que anteriormente los recreos transcurrían en los pasillos de la facultad. Actualmente las actividades de la escuela se llevan a cabo en dos edificios. En ambos se respira un aire sereno y ordenado: estudiantes, docentes y preceptores se cruzan casualmente en los pasillos y se saludan con camaradería. Los distintos espacios cuentan, asimismo, con carteles que indican su función.

El edificio principal, denominado “Edificio Noche de los Lápices”, es nuevo y se encuentra en muy buen estado. Fue inaugurado en marzo de 2013 y está localizado en el ex Distrito Militar, en el casco céntrico de la ciudad. Tiene un patio en el que habitualmente los alumnos realizan actividades deportivas tales como vóley o fútbol, y otras veces se reúnen en pequeños grupos y conversan o almuerzan. Cabe agregar que el acceso a la institución se produce atravesando únicamente una puerta de entrada, a diferencia de lo que sucede en la Escuela 1 y en el Anexo, donde el acceso es mediado por sucesivas puertas y rejas. Es decir que el edificio principal de la escuela artística presenta, en términos de Reygadas (2004) fronteras físicas más porosas o permeables en relación con los otros espacios descriptos.

En ocasión de una Jornada del 8 de octubre de 2015, denominada “Extenso”, se exhibieron las actividades de extensión desarrolladas desde la escuela. En el patio fueron ofrecidos para la venta trabajos de Serigrafía (realizados por los estudiantes de la orientación Grabado), exhibidos graffittis en el piso del patio, y un taller de yoga del cual participaba incluso la Directora. Es decir que en esas Jornadas se mezclaban distintos actores

institucionales y en apariencia se abolían las distinciones jerárquicas en un clima de total libertad. Sin embargo, dos observaciones resultan



Fotografía 6. Escuela 2. Pasillo

sugestivas: por un

lado, los docentes “dejan hacer” a los estudiantes, pero eso no implica que no controlen el trabajo que ellos realizan, e incluso les hagan sugerencias o den indicaciones sobre las técnicas puestas en juego; por otro lado, en determinado momento un estudiante hizo un comentario acerca del cuerpo de una de sus compañeras que se encontraba practicando yoga (se trataba de un grupo de veinte personas, compuesto por únicamente dos varones), y una docente le indicó “que se ubique”.



Fotografía 7. Escuela 2. Jornada “In extenso”. Yoga en el patio

El otro edificio, conocido como “Anexo”, es más antiguo y se sitúa a tres cuerdas del principal. En él trascurren principalmente actividades específicas de los estudiantes de la Orientación Discursos Musicales. Desde que nos acercamos a la reja que separa la vereda del patio de la entrada, atravesando luego la puerta de ingreso, diversos instrumentos musicales amenizan el clima. Lo mismo sucede cuando caminamos por los pasillos y recovecos interiores. Como adelantamos, para acceder debe atravesarse primero una reja en la que hay guardias de seguridad que consultan el motivo de la visita, y luego una puerta en general cerrada. Al entrar al edificio, lo primero que encontramos es la Sala de Profesores y de Preceptores.



Fotografía 8. Escuela 2. Sala de profesores. Anexo

En la Fotografía n° 8 es posible observar un recorte de diario del año 2006 ubicado en la Sala de profesores del Anexo. En él, al cumplirse 50 años de la fundación de la Escuela 2, el titular enuncia a este colegio nombrándolo como “un colegio único en el país”, marcando su excepcionalidad. Según pudimos percibir durante la realización del trabajo de campo, las opiniones de los docentes que dictan clases en el Anexo – músicos en su mayoría – difieren de las del Edificio principal, hasta el punto de que por momentos da la sensación de que nos encontramos en dos escuelas diferentes. De hecho, un docente que es a su vez un reconocido

saxofonista de la ciudad contaba que, si bien este edificio está “venido abajo”, la mudanza que deberán afrontar hacia el edificio nuevo les resultará difícil porque siempre han funcionado como dos espacios marcadamente diferenciados y que será “rara la mezcla”. De algún modo, los dos edificios separados materializan las diferencias que los mismos docentes señalan entre el conocimiento artístico y el conocimiento “escolar”. Entre otras diferencias, mientras que la mayoría de los docentes del edificio nuevo se pronunciaban a favor del sorteo como mecanismo de ingreso, en el Anexo esa opinión encontraba matices entre quienes se posicionaban, en muchos casos, a favor del retorno del examen. La fotografía n° 9 muestra una Audición en la cual dos estudiantes son evaluadas en los instrumentos piano y violín ante la presencia de docentes y familiares. En ese marco presenciamos una situación en la cual una estudiante irrumpió en llanto al llegar su momento de subir al escenario, frente a la presión que la situación le implicaba.



Fotografía 9. Escuela 2. Audición (Anexo)

Existe, asimismo, una sugerente tensión entre ambas especialidades. En ocasión de la “Jornada Extenso”, antes mencionada, presenciábamos una escena sugerente mientras nos dirigíamos hacia el tercer piso del Edificio principal. Este piso aún no había sido inaugurado, y sería destinado a las clases de Música: de hecho, la mayoría de las aulas se encuentra revestida con paneles acústicos para paredes. En la escalera se toparon dos docentes, uno de la Orientación Discursos Visuales y el otro de la Orientación Discursos Musicales. El segundo le dijo en tono risueño al primero: “los de música estamos en los mejores pisos, les dejamos los peores a ustedes”. En esa jornada, el ambiente era marcadamente diferente en los espacios ocupados por cada una de las orientaciones. En el ámbito de música reinaba el silencio para oír a los estudiantes que mostraban sus trabajos: se trataba de un contexto más ordenado en el que —mayormente de modo individual y excepcionalmente “a cuatro manos”— tocaban el piano, mientras que en las actividades desarrolladas en el marco de la otra orientación se trabajaba grupalmente, con música en alto volumen de fondo.

En conclusión, también en este caso el recorrido por los edificios deja ver un espacio ordenado, limpio, bien equipado y “creativo”. En el edificio principal, la sala de profesores recupera preponderancia en comparación con lo que sucedía en la Escuela 1. Sin embargo, se trata de dos salas de profesores situadas en dos edificios diferentes: en esta dinámica, la sala de profesores que corresponde a los docentes de música funciona como un reducto cerrado sobre sí mismo y con cierto aislamiento del resto.

2.4. Palabras de cierre

En este capítulo caracterizamos la “cultura escolar” de los establecimientos abordados, teniendo en cuenta aquellas características que perduran y sedimentan en las instituciones. Para ello nos detuvimos especialmente en los aspectos relacionados a su historia y al entorno material de las escuelas, sus aspectos organizativos e institucionales y los modos organizativos formales e informales de funcionar y relacionarse el estudiantado y el cuerpo docente.

En pos de ello ubicamos a estas instituciones dentro del grupo más amplio que conforman las escuelas de pregrado en el país. Nos detuvimos, asimismo, en la presentación de los dos edificios que conforman la Escuela 2 en pos de mostrar algunas características que los distancian y en la descripción de rasgos característicos del cuerpo docente. Por último, mostramos las maneras en que las disposiciones materiales se corresponden con el grado de apertura y regulación del público externo.

Capítulo 3. De escuelas de pregrado y techos de cristal: sobre la preselección de los aspirantes

3. Presentación

La relación con los posibles es una relación con los poderes, y el sentido del porvenir probable se constituye en la relación prolongada con un mundo estructurado según la categoría de lo posible (para nosotros) y de lo imposible (para nosotros), de lo que es apropiado de antemano por otros y para otros, y de aquello que nos está asignado de antemano
(Bourdieu, 2007: 104).

Se ha registrado el caso de familias enteras vinculadas al colegio, en una especie de abanico profesional (...). Como muestra mencionaremos a cuatro hermanos que, sucesivamente, ingresaron por el tamiz del examen –entonces eliminatorio sin atenuantes y que, en una especie de diáspora, ya bachilleres, optaron por facultades varias: son Mariela, arquitecta radicada en Brasil; ... reconocida médica pediatra en Ushuaia; José Pedro, ingeniero en Buenos Aires y habitante de City Bell y Beba, quien para cortar con tanta carrera liberal siguió la abnegada (...) docencia: fue preceptora, después profesora, y actualmente es Jefa del Departamento de Lenguas de la misma Escuela 1
(UNLP, 2001: 52, 53).

En esta tesis analizamos procesos de producción y legitimación de desigualdades socioeducativas en un grupo de escuelas de pregrado. En pos de analizar a la elección escolar como un primer factor de producción de desigualdades, en este capítulo exploramos la composición sociocultural de las matrículas antes y después de la aplicación del sorteo en el caso de la escuela 1, y en dos momentos diferentes del tiempo el caso de la escuela 2 (dado que la modificación total del método de admisión en este caso se produjo recientemente, en el año 2015). En ese sentido, nos preguntamos: ¿quiénes aspiran a transitar la escolarización en esta escuela? ¿Quiénes se inscriben, anhelantes, en el sorteo y encuentran sus nombres en los listados de los favorecidos por el azar?

Las discusiones en torno a la elección escolar recrean un debate clásico en las ciencias sociales sobre la relación agente- estructura, es decir, la pregunta por cuál es el grado de libertad que tienen las personas para actuar sobre los factores macrosociales que las condicionan. En esa dirección, en este apartado problematizaremos la noción de libre elección escolar en tanto entendemos, con Tiramonti (2001: 109), que la idea de un mercado transparente en el que todos los individuos poseen recursos equivalentes para elegir no es más que un supuesto que desconoce que la elección de la escuela para los hijos se halla mediatizada por el capital social y cultural y por los horizontes imaginables por los padres⁵⁷.

En ese sentido, sostenemos que en el momento previo al ingreso a este grupo de escuelas actúa una preselección en relación con los “techos de cristal” (Dubet, 2012) que conducen a ciertas familias a autoexcluirse del sorteo, mientras que otras lo consideran, como vimos, una parte instituida fuertemente en sus “tradiciones educativas familiares”. La noción de techos de cristal, retomada del feminismo, refiere a las fronteras invisibles que resultan definitorias en los momentos de todas las elecciones en general y en particular en el caso de la elección escolar. Se trata de límites autoimpuestos según los cuales el sujeto considera que algo es o no es para él. En palabras de las Secretarías Académicas de la Escuela 1:

S: se internaliza la idea de que este colegio no es para una persona, o no se puede acceder no porque no esté abierto, sino porque no corresponde...esa... esto creemos que ha cambiado porque lo vemos. No sabemos hasta qué punto (...) se está avanzando en que cualquier persona pueda sentir: “yo puedo ir a la Escuela 1” pero no sé... [Sic] sabemos hasta dónde... ¿por qué? Bueno, porque hay que saber

⁵⁷ En la metáfora del mercado escolar, las familias compiten para garantizar las mejores oportunidades para sus hijos, por ello “eligen juiciosamente los establecimientos, redes y apoyos escolares más eficaces (porque son los más selectivos) (...). En el nombre de la igualdad de oportunidades, ¿cómo hacer para que cada uno no busque optimizar las suyas, concentrar todos sus recursos en ellas, distanciándose aún más de los menos favorecidos?” (Dubet, 2012: 84, 85). Como señala Dubet, se desarrolla un mercado escolar tanto en la enseñanza pública como en la privada: todas las escuelas compiten entre sí, y tienen más éxito cuanto más selectivas son. De este modo el sistema se organiza no por la oferta cultural de la educación, sino por la demanda que de los títulos hacen los alumnos y las familias.

cuánto pueden avanzar, hasta dónde les juega en contra las trayectorias así, previas, en fin, o cuánto se puede trabajar para que no les juegue en contra... son multiplicidad de factores

R: todo no se puede manejar pero

S: es la intención

(Rosana y Silvia, secretarias académicas; Escuela 1)

Como indicamos en el capítulo I, el sociólogo noruego Jon Elster (1988)—al discutir con las teorías de la elección racional— indica que ciertas veces existe una adaptación de las preferencias a aquello que se concibe como posible. Incorporando el plano normativo al estudio de las elecciones, plantea una fábula en la que una zorra, al tomar conciencia de la imposibilidad real de alcanzar un racimo de uvas que estaba demasiado alto para ella, acaba creyendo que al fin y al cabo no valía la pena conseguirlo porque de seguro esas uvas estarían amargas. También en el contexto educativo, muchas veces los alumnos y sus familias se autoexcluyen de determinadas escuelas regulando sus horizontes según los vean como más o menos factibles, y según entiendan como más o menos distantes sus propios “techos de cristal” (Dubet, 2012: 46, 47).

Por su parte, en su tesis doctoral Alicia Villa plantea la posibilidad de pensar a la elección escolar como una estrategia familiar de vida. En ese sentido, sostiene: “la elección de una escuela para los hijos e hijas de las familias de elite, como plantemos en esta investigación, puede ser entendida como un aspecto interrelacionado con otras prácticas (laborales, culturales, económicas, etc.) fundamentales para la reproducción del grupo familiar. En dicha elección juega la posibilidad sostener y/o aumentar un conjunto de bienes materiales y simbólicos ya alcanzados a partir de una estructura de opciones determinada por la posición social que ocupan estas familias aunque no necesariamente defina trayectorias obligadas para los miembros” (Villa, 2011: 152). En consonancia, la directora saliente en la Escuela 1 indicaba:

Hay apellidos que tienen suerte en el sorteo, como digo yo, entonces... por ejemplo, profesores de mucha data... Entonces esto de: “yo, estoy acá... de tantos años”, es cierto es una parte de uno el colegio. Yo cuando me vaya el año que viene voy a tener 35 años acá adentro... es un quiebre importante, pero eso no significa que fuera de esto

uno no tenga vida. Y en algún sentido los profesores así de tanta antigüedad de tanta tradición en el colegio es como que se sienten propietarios, en algún sentido.

Ella señalaba como sugestivo el fenómeno de la repetición de los apellidos entre los ingresantes. Dicho fenómeno, que da lugar a la existencia de lazos de parentesco entre algunos miembros de la escuela, estaría mostrando la conformación del paso por este establecimiento en una tradición dentro de algunas familias y la consolidación de un proceso de “fidelización de los docentes” en su relación con la escuela al que se refería Ziegler (2012: 175). Por otra parte, la reiteración de apellidos ilustra el peso de las redes individuales y las relaciones informales que reemplazan a los trayectos formalizados en virtud de la baja institucionalización de los circuitos de acceso a la elite en nuestro país (Tiramonti y Ziegler, 2008). Si bien el sorteo anula la acción directa de las redes informales, éstas se activan igualmente en el momento de circulación de información.

Por su parte, al indagar en las causas que explican la persistencia de las desigualdades entre distintas categorías sociales y preguntarse por qué y cómo se transmiten de grupo en grupo y de generación en generación, Tilly (2000) indicaba la existencia de al menos cuatro mecanismos que coadyuvan en su autorreproducción. Entre ellos, interesa retomar el que denomina como “acaparamiento de oportunidades”⁵⁸, en tanto hace referencia a las retribuciones que obtienen ciertos grupos al apoderarse de recursos en redes segregadas, asegurando una cadena de transmisión de la riqueza (sea del tipo que fuere) a sus herederos. De este modo, la reiterada mención del hecho de que sean siempre las mismas familias las que inscriben a sus hijos o “tienen suerte” en el sorteo para el ingreso a estas escuelas, estaría actuando en el sentido del mecanismo de persistencia de las desigualdades señalado por Tilly: la tradición instalada en algunas familias platenses de enviar a sus hijos a estas escuelas, junto a la norma que establece la prioridad de los propios egresados en la

⁵⁸ Los otros tres mecanismos de reproducción de las desigualdades que menciona el autor son la explotación, la adaptación y la emulación.

ocupación de los cargos, actuaría como un mecanismo de acaparamiento de oportunidades.

3.1. Escuela 1. ¿Cuáles uvas puedo probar yo? Un análisis de las fichas de ingreso

En relación con la preselección de los aspirantes a este grupo de escuelas, presentamos a continuación todos los datos que figuran en las planillas de inscripción de los ingresantes a la Escuela 1 que habilitan una caracterización de la población para los años 1983, 1995 y 2005: el **nivel educativo** de los padres de los alumnos; la **categoría ocupacional**; el **tipo de actividad**; y la **localidad** de proveniencia.

La Tabla n°6 ilustra el nivel educativo de los padres de los estudiantes en años previos y posteriores a la implementación del sorteo:

Tabla 6. Estudios cursados por los progenitores 1983, 1995, 2005.

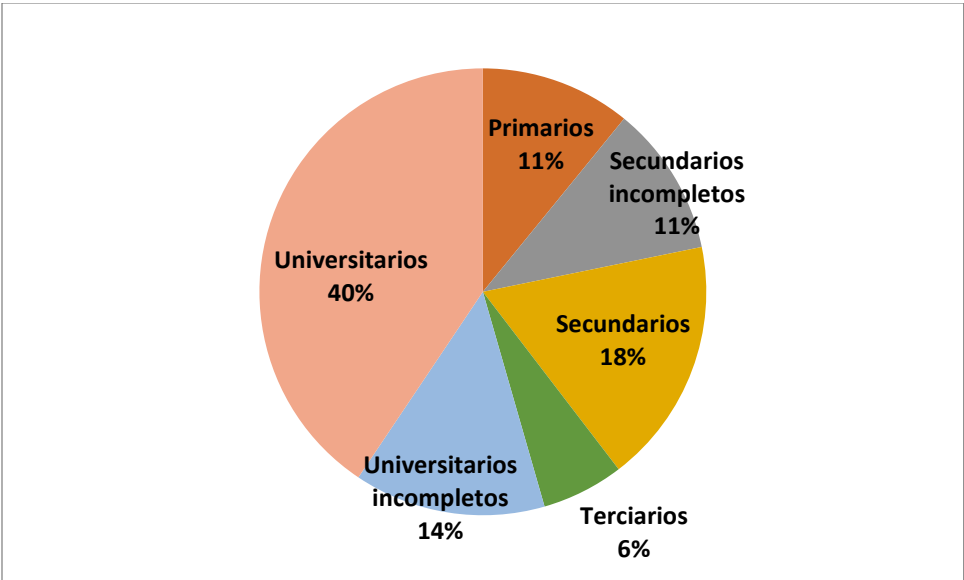
ESTUDIOS CURSADOS	1983		1995		2005		ambos padres		
	padres	madres	padres	Madres	padres	madres	1985	1995	2005
sin estudios	—	—	—	—	1	1	0	0	1
primarios	11	10	8	10	5	6	11	9	5
secundarios incompletos	10	12	9	9	13	8	11	9	10
secundarios	13	23	17	22	16	10	18	20	13
terciarios incompletos					3	4	0	0	3
terciarios	4	8	1	2	8	20	6	2	14
universitarios incompletos	12	15	24	26	20	16	14	25	18
universitarios	50	32	41	30	36	36	41	36	36

Fuente: elaboración propia en base a información en las fichas de ingresantes en el Programa de autoevaluación institucional de los colegios de pregrado de la UNLP.

Escuela 1

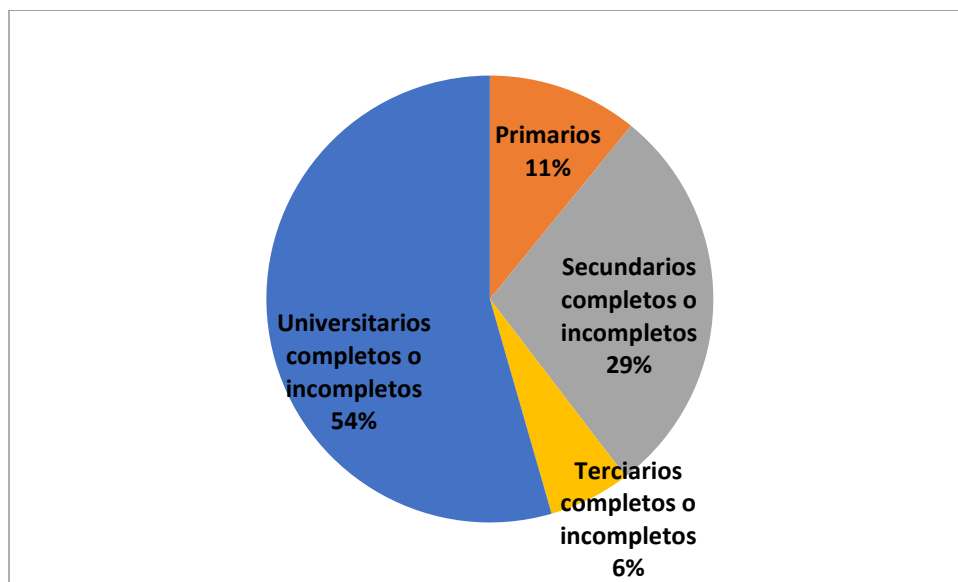
A los fines del análisis resulta conveniente detenerse en los porcentajes y no en los números absolutos dado que la cantidad total de ingresantes ha variado a lo largo de los años. A continuación presentamos gráficos en base a los porcentajes:

Gráfico 5. Nivel educativo de padres y madres de Escuela 1 (en porcentaje). Año 1983



Fuente: Elaboración propia en base a información en las fichas de ingresantes escuela 1. N = 101.

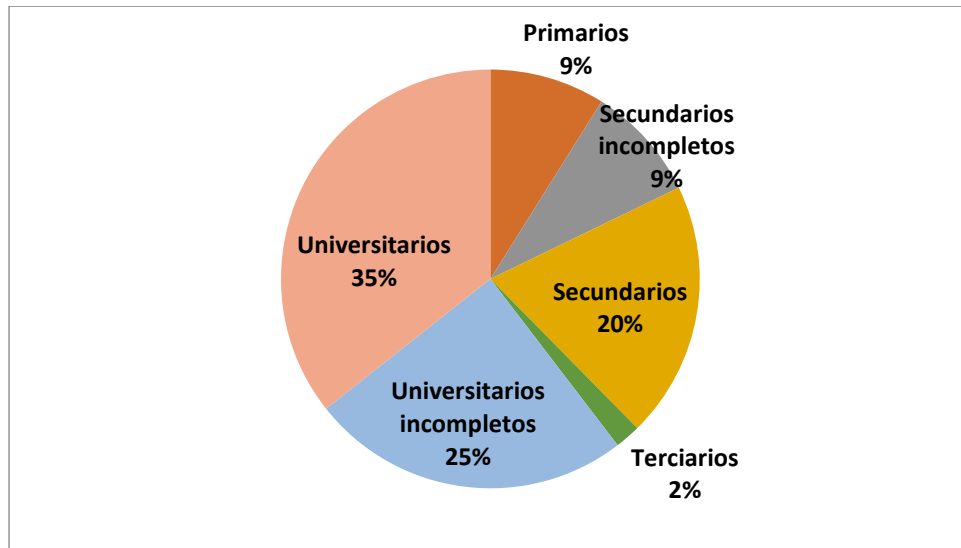
Gráfico 6. Nivel educativo de padres y madres (agregado completo e incompleto) de Escuela 1 (en porcentaje). Año 1983



Fuente: Elaboración propia en base a información en las fichas de ingresantes escuela 1. N = 101.

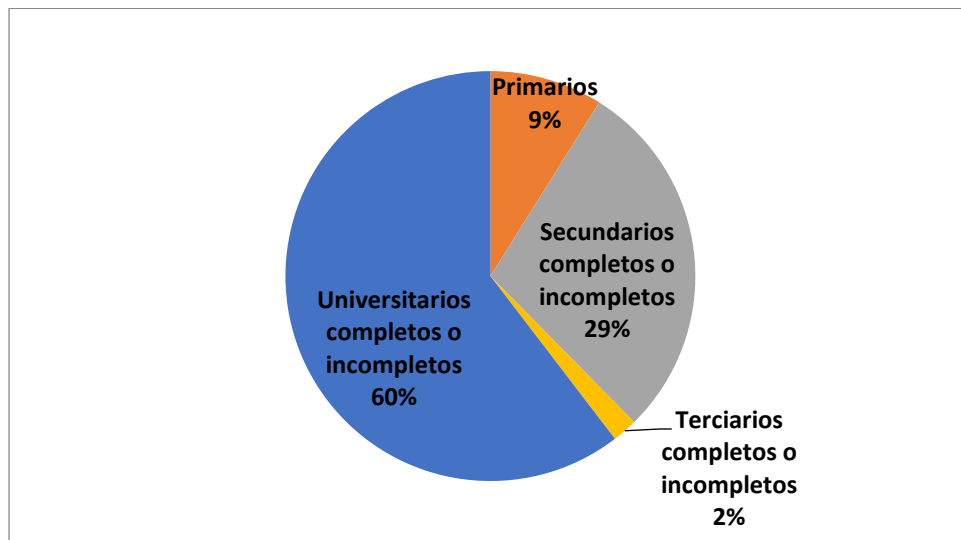
Para el año 1983, el 54% de los padres cuenta con nivel universitario (completo o incompleto), un 6% con nivel terciario (completo o incompleto), un 29% con nivel secundario (completo o incompleto) y un 11% con primario. En cuanto a los porcentajes para 1995:

Gráfico 7. Nivel educativo de padres y madres de Escuela 1 (en porcentaje). Año 1995



Fuente: Elaboración propia en base a información de las fichas de ingresantes escuela 1. N = 101.

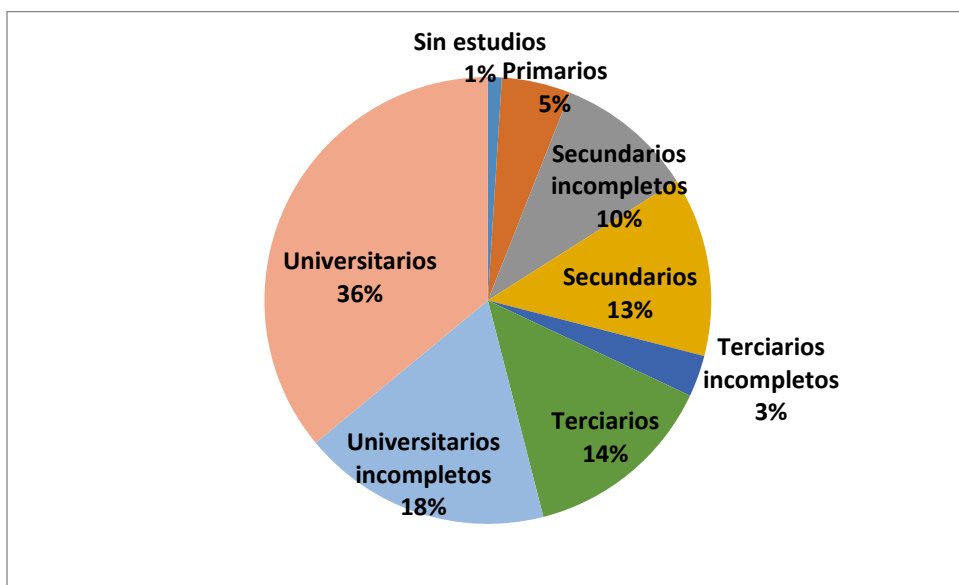
Gráfico 8. Nivel educativo de padres y madres (agregado completo e incompleto) de Escuela 1 (en porcentaje). Año 1995



Fuente: Elaboración propia en base a información de las fichas de ingresantes escuela 1. N = 101

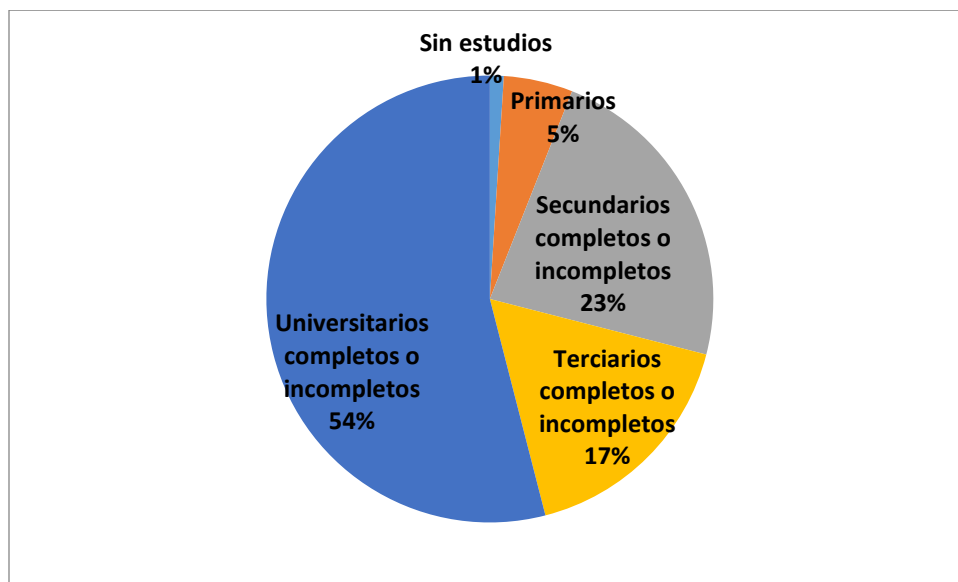
Es decir que para el año 1995, el 60% de los padres cuenta con nivel universitario (completo o incompleto), un 2% con nivel terciario (completo o incompleto), el porcentaje con nivel secundario se mantiene igual (29%) y el porcentaje con estudios primarios desciende del 11% al 9%. Los Gráficos n° 9 y n° 10 muestran los datos para el año 2005:

Gráfico 9. Nivel educativo de padres y madres de Escuela 1 (en porcentaje). Año 2005



Fuente: Elaboración propia en base a información de las fichas de ingresantes escuela 1. N = 100

Gráfico 10. Nivel educativo de padres y madres (agregado completo e incompleto) de Escuela 1 (en porcentaje). Año 2005



Fuente: Elaboración propia en base a información de las fichas de ingresantes escuela 1. N = 100

Es decir que para el año 2005, el 54% de los padres cuenta con nivel universitario (completo o incompleto), el nivel terciario crece 15 puntos porcentuales alcanzando el 17%, el porcentaje con nivel secundario desciende 6 puntos (23%) y el porcentaje con estudios primarios desciende del 9% al 5%.

En síntesis, del análisis de los datos sobre los estudios cursados por los padres de los ingresantes a la Escuela 1 se desprende que en los tres años considerados (1983- 1995- 2005), dos de los cuales son posteriores al reemplazo del examen por el sorteo como mecanismo de admisión (1995 y 2005), cerca del 60% de los padres cuenta con estudios universitarios o terciarios completos o incompletos, y el porcentaje de padres sin estudios o con estudios primarios disminuye del 11 al 6%. Si desagregamos dentro del nivel superior, encontramos que un 54% cuenta con estudios universitarios (completos o incompletos) y un 6% con estudios terciarios (completos o

incompletos) para 1983; un 60% cuenta con estudios universitarios (completos o incompletos) y un 2% con estudios terciarios (completos o incompletos) para 1995, mientras que un 54% cuenta con estudios universitarios (completos o incompletos) y un 17% con estudios terciarios (completos o incompletos) para 2005.

Es decir que, según muestran los datos, no existe una modificación significativa en el nivel educativo de los padres que optan por la inscripción de sus hijos en esta escuela en relación con la variable “método de ingreso”. En cuanto al nivel universitario completo, las variaciones son cercanas a un 5%: así, mientras que en 1983 el porcentaje de padres con nivel universitario completo era del 40%, en 1995 disminuyó a un 35%, aumentando en un punto para el año 2005. Quienes cuentan con nivel de estudios universitarios incompletos llegan a un 14% en 1983, ascendiendo a un 25% en 1995 y descendiendo a 18% en 2005. Para este último año es posible percibir un incremento en las familias que cuentan con nivel terciario: se pasa de un 6% a un 2% para alcanzar luego un 17%, aumento que se produce mayoritariamente entre las madres⁵⁹.

Como puede observarse en la Tabla n° 7, respecto a la **situación ocupacional** de los padres, se produce un descenso en el grupo de empleados y obreros en los años 1995 y 2005 en relación con 1983 (desde un 94 a un 50%) y un ascenso en esos mismos años de la categoría cuentapropista (aunque no se cuenta con el dato de padres insertos en esta actividad para el año 1983):

⁵⁹Resulta posible pensar que esto guarda relación con el fenómeno, iniciado en los años '60, de la mayor participación de la mujer en la vida pública.

Tabla 7. Categoría ocupacional de los progenitores 1983, 1995, 2005. Escuela 1.

CATEGORIA OCUPACIONAL	1983		1995		2005		ambos padres		
	padres	madres	padres	madres	padres	madres	1983	1995	2005
Patrón o empleador	4	4	20	7	5	3	4	14	4
Cuenta propia en local	-	-	7	2	9	5	0	5	7
Cuenta propia		4	32	30	26	15	2	31	21
Obrero/ empleado	96	92	41	61	50	52	94	51	51
Ama de casa	-	-	-	-	0	21	0	0	11
Jubilado	-	-	-	-	2	2	0	0	2
Otra	-	-	-	-	6	2	0	0	4
Desocupado	-	-	-	-	2	1	0	0	2

Fuente: elaboración propia en base a información en las fichas de ingresantes en el Programa de autoevaluación institucional de los colegios de pregrado de la UNLP.

Escuela 1

Los Gráficos 11, 12 y 13 ilustran, con porcentajes, la categoría ocupacional de madres y padres para los tres años seleccionados:

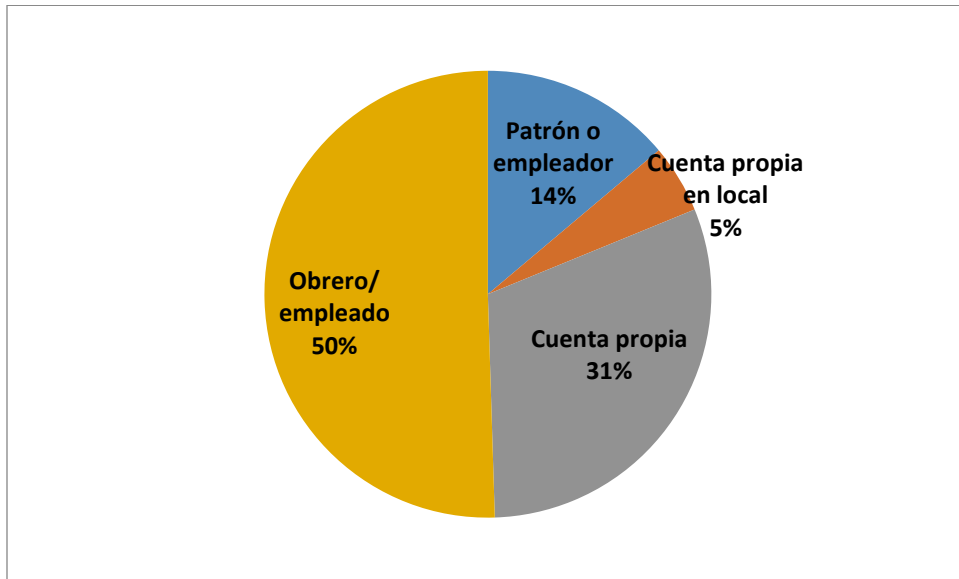
Gráfico 4. Categoría ocupacional de madres y padres de Escuela 1(en porcentaje). Año 1983.



Fuente: Elaboración propia en base a información en las fichas de ingresantes escuela 1. N = 101

Para el año 1983, el 94% de los padres de los ingresantes a la Escuela 1 se autodefinía como obrero/empleado, un 4% como patrón o empleador y un 2% como cuentapropista. Con respecto al año 1995:

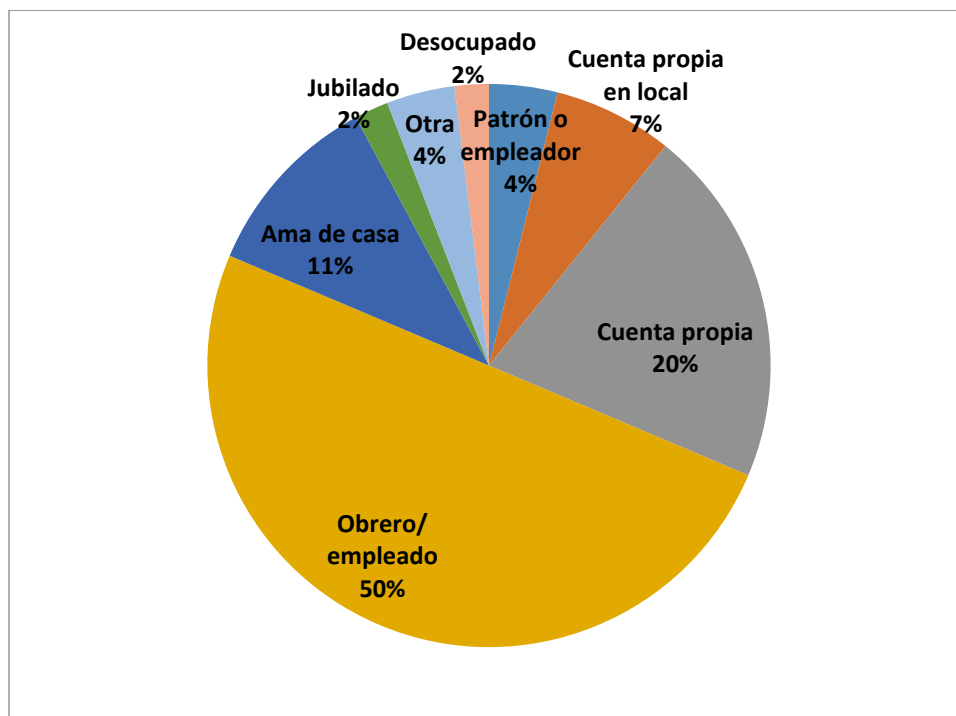
Gráfico 12. Categoría ocupacional de madres y padres de Escuela 1 (en porcentaje). Año 1995.



Fuente: Elaboración propia en base a información en las fichas de ingresantes escuela 1. N = 101

Para el año 1995, el porcentaje de padres que se autodefine como obrero/empleado desciende del 94 al 50%, el porcentaje de cuentapropistas asciende del 2 al 31% seguido de un 14% que se define como patrón o empleador mientras que un 5% afirma trabajar por cuenta propia en local. Con respecto al año 2005:

Gráfico 5. Categoría ocupacional de padres y madres (en porcentaje). Año 2005



Fuente: Elaboración propia en base a información en las fichas de ingresantes escuela 1. N = 100

Es decir que para el año 2005, el porcentaje de padres que se autodefine como obrero/empleado se mantiene en el 50%, el porcentaje de cuentapropistas del 31 al 20% seguido de un 11% que se define como ama de casa mientras que un 7% afirma trabajar por cuenta propia en local, un 4% ser patrón o empleador u “otra” y un 2% estar desocupado. A sólo cuatro años de la peor crisis económica y social que haya vivido nuestro país en su historia reciente, es en el año 2005 cuando por primera vez emergió en esta escuela la figura del padre o madre desocupado.

A continuación mostramos los datos (en números absolutos) referidos al **tipo de actividad** desempeñado por los padres de los ingresantes:

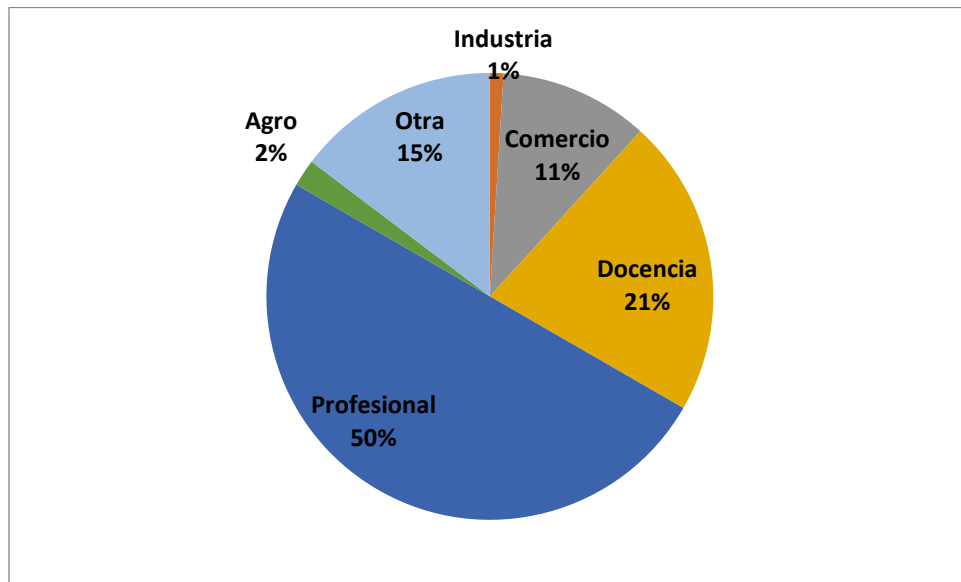
Tabla 8: Tipo de actividad progenitores 1983, 1995, 2005 (en frecuencia). Escuela 1

ACTIVIDAD	1983		1995		2005		ambos padres		
	padres	madres	padres	madres	padres	madres	1985	1995	2005
Sector público	0	0	0	0	22	19	0	0	20
Industria		1	11	2	7	2	1	7	4
Comercio	15	6	18	14	16	8	11	16	12
docencia	6	38	3	17	3	9	22	10	6
profesional	59	42	40	22	15	17	51	31	16
agro	2	1	2	1	17	14	2	2	16
otra	18	12	26	44	20	31	15	3	26

Fuente: elaboración propia en base a información en las fichas de ingresantes en el Programa de autoevaluación institucional de los colegios de pregrado de la UNLP. Escuela 1

Presentados en porcentajes, los datos referidos al tipo de actividad son los siguientes:

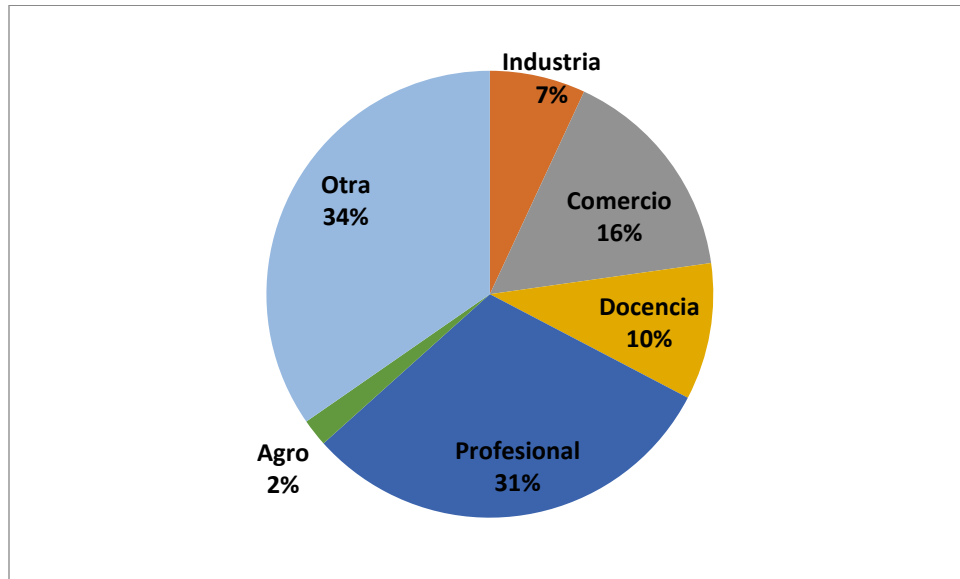
Gráfico 6. Tipo de actividad de padres y madres (en porcentaje). Año 1983.



Fuente: Elaboración propia en base a información de las fichas de ingresantes escuela 1. N = 101.

Para el año 1983, un 50% de los progenitores indicaban desempeñarse como profesionales, seguidos de un 21% dedicados a la docencia, un 15% que señala “otra” opción, un 11% volcado al comercio, un 2% al agro y un 1% a la industria.

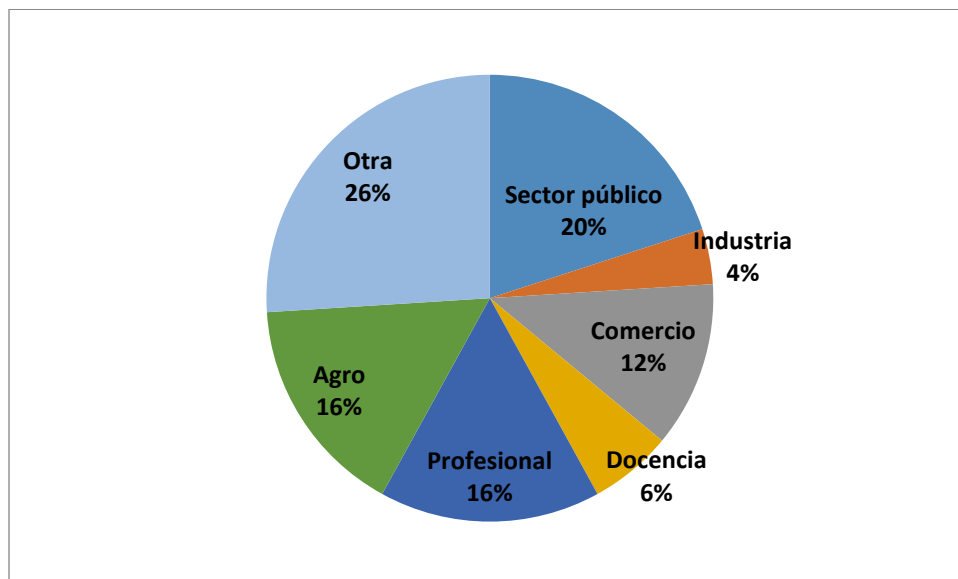
Gráfico 15. Tipo de actividad de padres y madres (en porcentaje). Año 1995.



Fuente: Elaboración propia en base a información de las fichas de ingresantes escuela 1. N = 101.

Para el año 1995, el porcentaje de progenitores que no precisa su actividad se incrementa del 15 al 34%, el de profesionales disminuye desde el 50 al 31%. Quienes se dedican al comercio aumentan del 11 al 16%, los docentes disminuyen desde el 21 al 10%, mientras que el porcentaje dedicado al agro continúa igual y el dedicado a la industria se incrementa del 1 al 7%. A continuación presentamos el gráfico correspondiente al año 2005:

Gráfico 16. Tipo de actividad de padres y madres (en porcentaje). Año 2005.



Fuente: Elaboración propia en base a información de las fichas de ingresantes escuela 1. N = 100.

Para el año 2005, el porcentaje de progenitores que no precisa su actividad disminuye del 34 al 26%, el de profesionales disminuye desde el 31 al 16%. Quienes se dedican al comercio disminuyen del 16 al 12%, los docentes disminuyen desde 10 al 6%, mientras que el porcentaje dedicado al agro se incrementa desde el 2 al 16% y el abocado a la industria disminuye del 7 al 4%. Una novedad está dada por la incorporación de la categoría “sector público”, que agrupa al 20% de los progenitores. Contrariamente a lo que podríamos pensar al observar el incremento del porcentaje de progenitores con estudios terciarios, el conocer el tipo de actividad al que se inclinan permite descartar que se trate de un aumento de quienes se abocan a la docencia.

En conclusión, se observa el descenso del porcentaje de los padres/tutores/progenitores insertos en actividades docentes (21%, 10% y 6% respectivamente) y profesionales (50%, 31% y 16% respectivamente), en pos de actividades relacionadas con el agro (2%, 2% y 16%), aunque también se incrementa la opción “otras” y “sector público”. Es decir que en cuanto al tipo

de actividad sí resulta perceptible una modificación en el sentido del descenso en el grupo compuesto por docentes y profesionales.

Por último, con respecto a la **localidad de proveniencia** de los alumnos, para el año 1983 encontramos en 98% provenientes del Partido de La Plata y un 2% desde Berisso y Ensenada. En 1995 hallamos un 81% de ingresantes proveniente de La Plata, un 4% desde Berisso, otro 4% desde Ensenada, y un 11% desde zonas residenciales de la periferia: 2% City Bell, 7% Gonnet y 2% Villa Elisa. Para el año 2005, encontramos un 85% de estudiantes provenientes de La Plata, un 7% desde Ensenada y un 8% desde las zonas residenciales de la periferia ya mencionadas: City Bell en un 2%, Gonnet en un 5% y Villa Elisa en un 1%. A estas últimas zonas se refería Ramiro Segura (2008) al mencionar el desarrollo del eje que une la ciudad con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como ya desarrollamos.

En conclusión, de los datos presentados se desprende que las mayores continuidades en cuanto al sector que asiste a esta escuela en relación con las variaciones en el tipo de mecanismo de admisión se encuentran en las variables “nivel educativo de los progenitores” y “localidad de proveniencia”.

Con respecto a las otras dos variables sociodemográficas presentadas, es decir la “situación ocupacional” y el “tipo de actividad de los padres”, sí resulta posible encontrar modificaciones.

3.2. Escuela 2. ¿Cuáles uvas puedo probar yo? Un análisis de las fichas de ingreso

A semejanza de la prédica religiosa, la prédica cultural sólo consigue reunir las condiciones de éxito cuando se dirige a los convertidos (Bourdieu y Darbel, 2007: 137).

Los padres de este colegio están relacionados con el arte, o lo hacen, o creen en el arte (Docente 1, escuela 2).

A continuación presentaremos algunos datos recogidos a partir del análisis de documentos que se basan en las fichas de inscripción de los alumnos. En este caso, del Programa de Investigación Educativa sobre la Escuela 2 dirigido por Marcelo Arturi (2008).

Desde un estudio diacrónico y a partir de los datos disponibles en las fichas de inscripción de los alumnos, se describen variables para un periodo de tiempo determinado: el recorte temporal que se extiende entre 1995 y 2005. La selección de estos años se debe a que, a diferencia de los sucedido en las Escuelas 1 y 3, en la Escuela 2 el sorteo terminó de implementarse para el total de los aspirantes recién en el año 2015 (y aún no se encuentran disponibles los datos correspondientes a 2015 y 2016) y no con el retorno de la democracia al país en los años '80.

Las variables abordadas son las siguientes: “Escuela de procedencia de los alumnos” (pública o privada); “Estudios cursados por los padres” (desde primario a universitario); “Actividad de los padres” (agropecuario, industria, construcción, comercio, docencia, profesional, otros); “Categoría ocupacional de los padres” (obrero, encargado, empleado, jefe, gerente/director, cuenta propia sin personal, dueño con hasta cinco empleados y dueña con más de cinco empleados).

La variable “Escuela de procedencia” no sufre modificaciones en el periodo tomado. En promedio, un 71% proviene de escuelas públicas y un 29% de privadas en ambos años de referencia.

A continuación presentamos la tabla que ilustra la situación de la variable “Nivel educativo de los padres”:

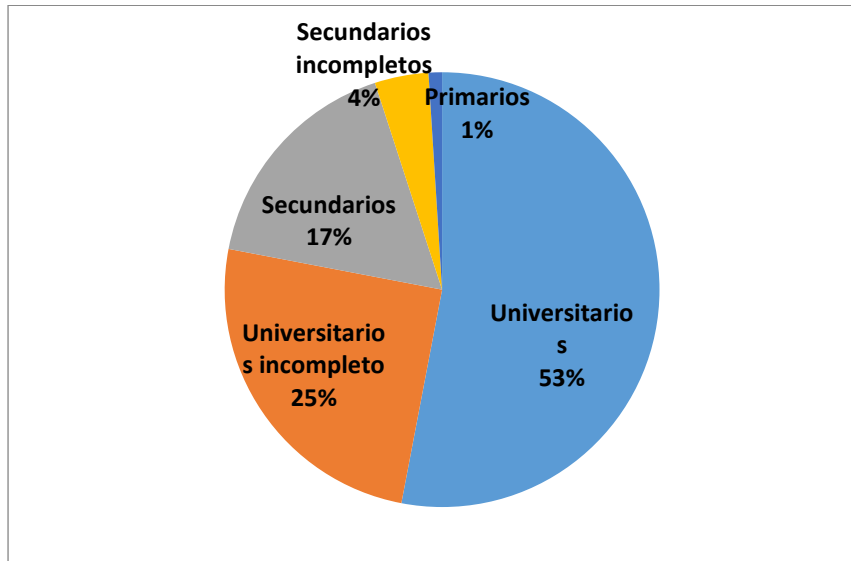
Tabla 9. Estudios cursados por los progenitores, años 1995 y 2005. Escuela 2

ESTUDIOS CURSADOS	1995	2005
sin estudios	—	—
Primarios incompletos	0	0
Primarios	1	0
secundarios incompletos	4	1
secundarios	16	8
terciarios	0	10
universitarios incompletos	24	11
universitarios	51	59
Total	96	89

Fuente: elaboración propia en base a información en las fichas de ingresantes en el Programa de Investigación Educativa sobre la Escuela 2. Escuela 2

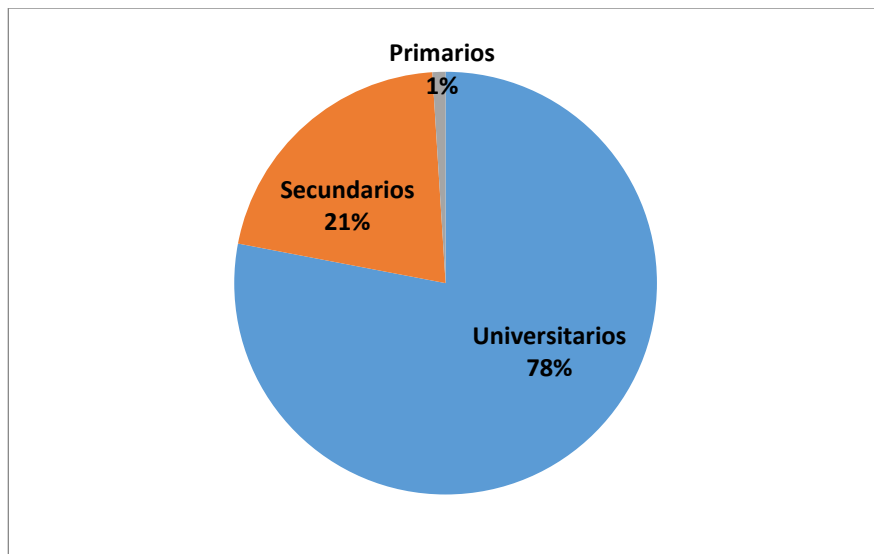
En pos de apreciar las modificaciones de esta variable en términos porcentuales, presentamos los siguientes gráficos:

Gráfico 7. Nivel educativo de padres y madresde Escuela 2 (en porcentaje). Año 1995.



Fuente: Elaboración propia en base a información en las fichas de ingresantes escuela 2. N = 96.

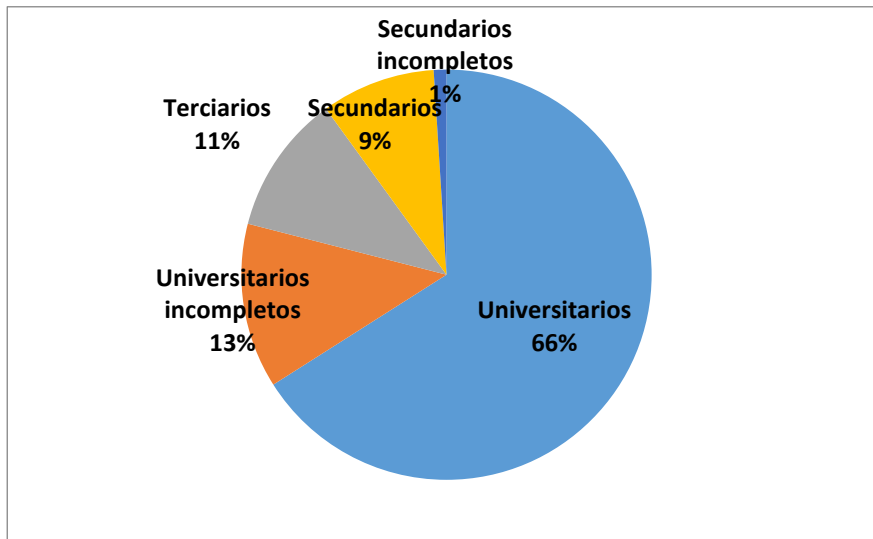
Gráfico 8. Nivel educativo de padres y madres (agregado completo e incompleto) de Escuela 2 (en porcentaje). Año 1995.



Fuente: Elaboración propia en base a información en las fichas de ingresantes escuela 2. N = 96.

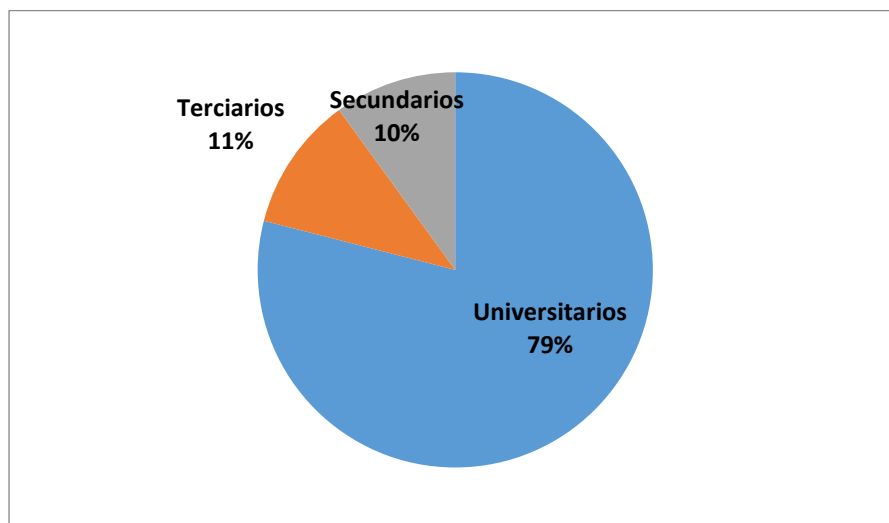
En el caso de la Escuela 2, para el año 1995, el 78% de los padres cuenta con nivel universitario (completo o incompleto), un 21% con nivel terciario (completo o incompleto) y 1% con nivel secundario (completo o incompleto). En cuanto a los porcentajes para 2005:

Gráfico 8. Nivel educativo de padres y madres de Escuela 2 (en porcentaje). Año 2005.



Fuente: Elaboración propia en base a información en las fichas de ingresantes escuela 2. N = 89.

Gráfico 20. Nivel educativo de padres y madres (agregado completo e incompleto) de Escuela 2 (en porcentaje). Año 2005.



Fuente: Elaboración propia en base a fichas de ingresantes escuela 2. N = 89.

Es decir que con respecto al “Nivel educativo de los padres”, en la categoría “Nivel primario” no se registra ningún individuo en el periodo, mientras que sí encontramos 5 casos entre los años 1995 y 1996. La categoría “Nivel secundario incompleto” presenta pocos casos (entre 0 y 4 para toda la década) y “Secundario completo” entre 2 y 16 individuos para ese lapso. El “Nivel terciario” casi no presenta diferencias con el anterior: reúne entre 3 y 17 casos. El “Nivel universitario incompleto” presenta entre 11 y 25 personas, y, mayoritariamente, el “nivel universitario completo”, que presenta entre 51 y 72 registros entre 1995 y 2005. Es decir que, en esa década, el 67% de los padres de los ingresantes poseen nivel universitario completo y el 17% nivel universitario incompleto. En conjunto, es posible afirmar que el 84% cuentan con estudios universitarios.

En cuanto a la “Categoría ocupacional de los padres”, las respuestas que más sujetos agrupan son “Empleado” y “Cuenta Propia sin personal”, con 441 y 344 individuos respectivamente. Le siguen: “Jefe/Director Gerente” con 70 registros, mientras que “Dueño con hasta 5 empleados” cuenta con 53 casos, “dueño con más de 5 empleados”, “Encargado” y “obrero” tienen 5, 2 y 2 casos. De este modo, el predominio de la categoría “Empleado” y “Cuenta propia sin personal” puede asociarse a la “Actividad de los padres”, donde la mayoría son Profesionales y docentes.

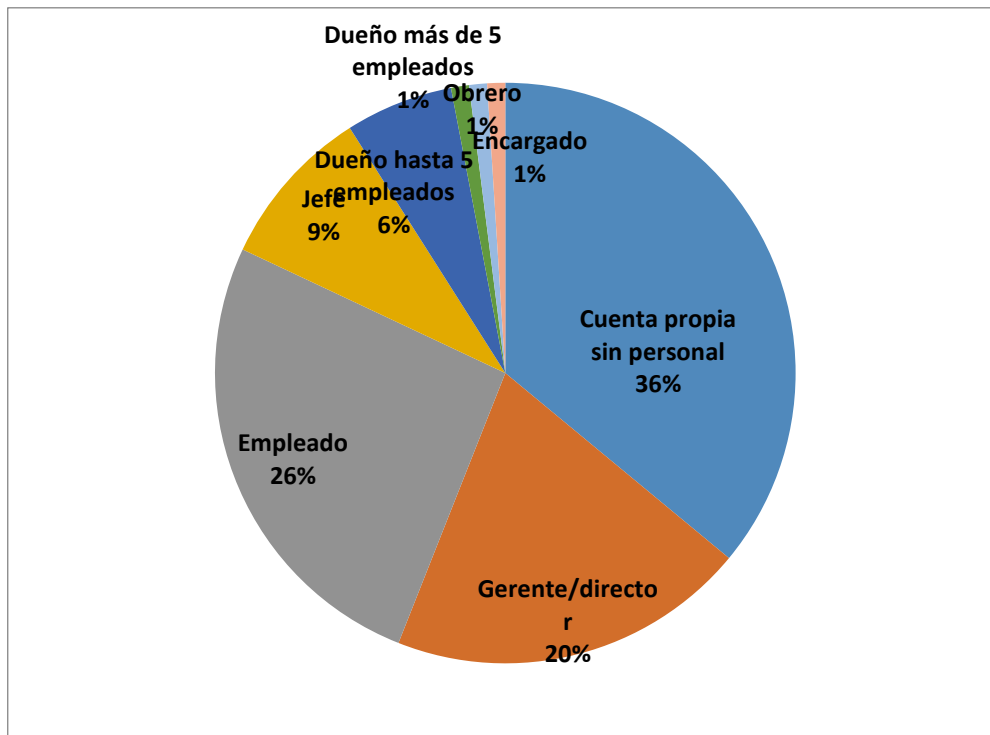
Tabla 10. Categoría ocupacional progenitores, años 1995, 2005. Escuela 2

CATEGORIA OCUPACIONAL	1995	2005
Obrero	1	0
Encargado	1	0
Empleado	25	45
Jefe	8	7
Gerente/ director	19	2
Cuenta propia sin personal	34	24
Dueño hasta 5 empleados	6	6
Dueño más de cinco empleados	1	0

Fuente: elaboración propia en base a información en las fichas de ingresantes en el Programa de Investigación Educativa sobre la Escuela 2. Escuela 2

En los siguientes gráficos podemos apreciar la categoría ocupacional en términos porcentuales:

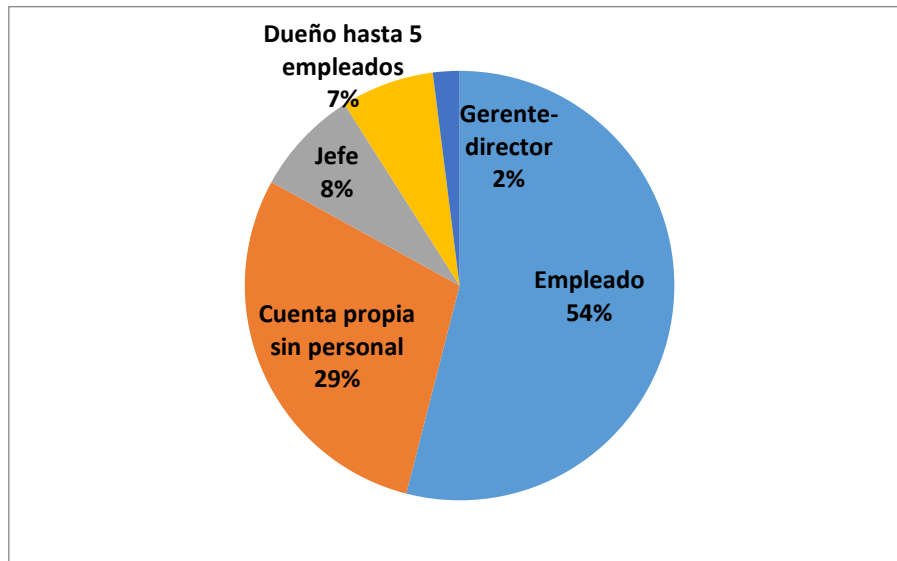
Gráfico 21. Categoría ocupacional de madres y padres de Escuela 2 (en porcentaje). Año 1995.



Fuente: Elaboración propia en base a fichas de ingresantes escuela 2. N = 96.

Para el año 1995, el 36% de los padres se define como “cuentapropista sin personal”, el 26% como empleado y es de 20 puntos el porcentaje de padres que se autodefine como obrero. Un 9% es dueño con más de cinco empleados y un 6% dueño con hasta cinco empleados. Los tres puntos restantes se reparten equitativamente en las categorías de gerente/ director, jefe y encargado. En lo que respecta al año 2005, a continuación presentamos el siguiente gráfico:

Gráfico 22. Categoría ocupacional de madres y padres de Escuela 2 (en porcentaje). Año 2005.



Fuente: Elaboración propia en base a fichas de ingresantes escuela 2. N = 96.

Es decir que para el año 2005, el porcentaje de empleados aumenta del 26 al 54%, el de “cuentapropista sin personal” desciende del 36 al 29%, el de jefe se incrementa del 1 al 8% seguido de la categoría de dueño con hasta 5 empleados que se incrementa en un punto alcanzando el 7% mientras que la de gerente alcanza los dos puntos porcentuales.

Cabe aclarar que cada institución propuso sus propias categorías para el relevamiento y, por ejemplo, mientras que la Escuela 1 no diferenció entre las categorías “obrero” y “empleado”, la escuela 2 sí lo hizo. Esta diferencia es trascendente al momento de analizar la autopercepción ocupacional en una ciudad con perfil administrativo como es La Plata, en la cual la inserción en el empleo público es amplia: prácticamente no existen casos de “obreros” entre los padres de los ingresantes, mientras que la categoría “empleado” reúne un importante número de casos. De este modo, de presentarse unificada esta categoría (como lo presenta la Escuela 1), se

incrementa el número de obreros obturando la posibilidad de diferenciar entre ambos grupos.

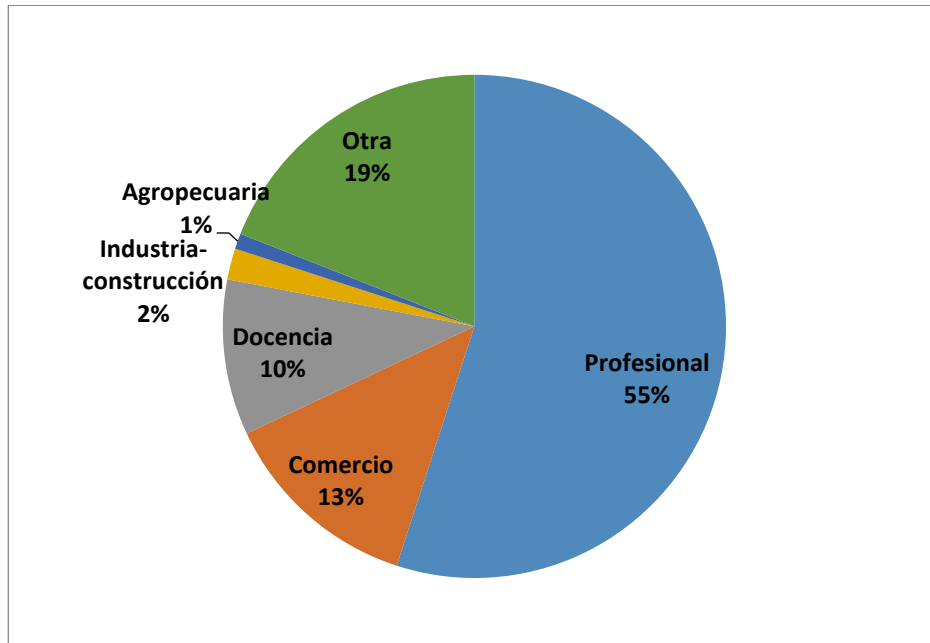
Dentro de la variable “Actividad de los padres” se incluyen las categorías agropecuario, industria, construcción, comercio, docencia profesional y otros. No se registran, tampoco aquí, variaciones importantes para el periodo.

Tabla 11. Tipo de actividad progenitores, año 1995, 2005. Escuela 2

ACTIVIDAD	1995	2005
Agropecuaria	1	1
Industria/construcción	2	5
Comercio	12	9
Docencia	9	19
Profesional	50	50
Otra	17	17

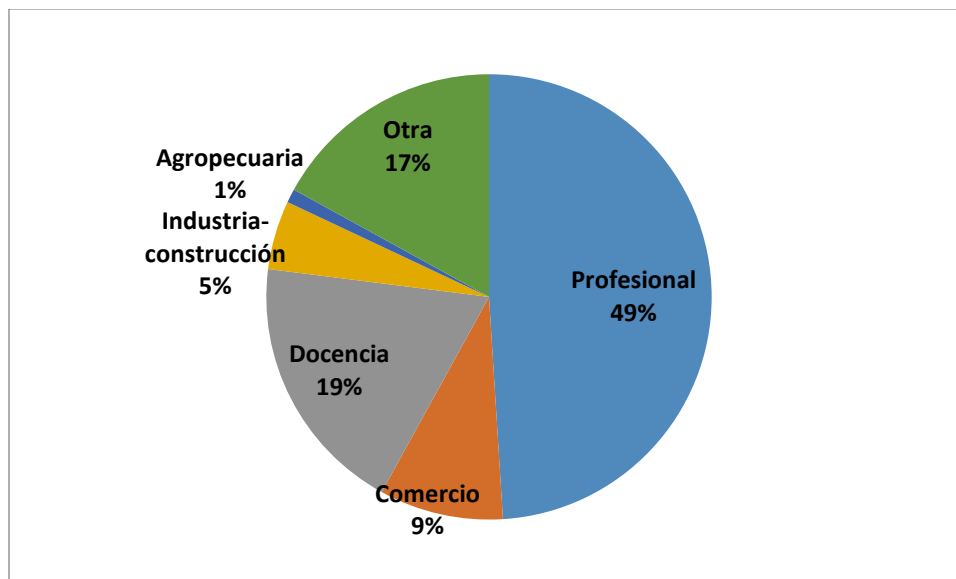
Fuente: elaboración propia en base a información en las fichas de ingresantes en el Programa de Investigación Educativa sobre la Escuela 2. Escuela 2

Gráfico 23. Tipo de actividad de padres y madres (en porcentaje). Año 1995.



Fuente: Elaboración propia en base a fichas de ingresantes escuela 2. N = 96.

Gráfico 24. Tipo de actividad de padres y madres (en porcentaje). Año 2005.



Fuente: Elaboración propia en base a fichas de ingresantes escuela 2. N = 89.

No contamos con la información en detalle de cada año para las categorías “profesional” y “otra”, aunque sí con la sumatoria para el total de los años entre 1995 y 2005. Esta suma posiciona a los profesionales como la categoría ampliamente mayoritaria, por una diferencia que multiplica por cinco a la inmediatamente anterior, “comercio”.

Para analizar el nivel educativo, la categoría ocupacional y el tipo de actividad de los progenitores de los/as ingresantes es fundamental considerar el contexto general del país en cada uno de los años estudiados.

Con respecto al **nivel de estudios**, la tasa de escolarización ha ido in crescendo en el país durante el siglo XX. Según datos de la CEPAL, en Argentina la tasa neta de escolarización aumentó sostenidamente del 42, 2% del año 1980 al 59,3% de 1991 hasta el 73% en 2001, aunque lo hizo de manera desigual de acuerdo al quintil de ingresos (Núñez, 2013: 33). De este modo, en un contexto de “devaluación de títulos”, un 60% de ingresantes con progenitores que cuentan con estudios superiores no representa lo mismo en 1983 que en 2005. Sin embargo, el contraste de las cifras correspondientes al nivel de estudios de los padres en estas escuelas con las del contexto geográfico en el que se ubican muestra que el sector de la población que a ellas accede continúa siendo minoritario en relación con el marco general.

En ese sentido, cabe la observación de los datos arrojados por el censo 2001⁶⁰ en el rango etario que va desde los 30 a los 69 años de edad, considerando que es en ese grupo donde se concentran mayoritariamente los progenitores de los estudiantes. Según dicho censo, para el total del país, el porcentaje poblacional con nivel de estudios superiores universitarios o no universitarios completos o incompletos era del 13, 27%.

Asimismo, según el mismo censo, la tasa neta de escolarización superior y universitaria (es decir, el porcentaje de personas escolarizadas en ese nivel de enseñanza con edad escolar pertinente —Superior y Universitario: 19 a 29

⁶⁰ Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. Dado que trabajamos sobre los datos para los años 1983, 1995 y 2005, consideramos pertinente recuperar información del Censo 2001 y no del 2010.

años— respecto al total de la población de ese grupo de edad) es para el total de La Plata del 36, 5%, del 21% en Berisso y del 16,7% en Ensenada⁶¹. Es decir que, más allá de aquello que el título superior implique según las variaciones históricas, las familias que cuentan con nivel educativo superior en la Escuela 1 duplican al total de la región que posee ese mismo nivel.

De este modo, de manera mayoritaria, quienes asisten a estas escuelas cuentan previamente con cierto estatus relacionado con provenir de “familias universitarias” que los diferencia del resto de la sociedad, estatus que consagran a partir del tránsito por estas instituciones. Se adopta la categoría weberiana de “estatus”, en relación con la posesión de privilegios a nivel simbólico más que el sentido marxista “clase social” en relación con la posesión o no de los bienes de producción: así, es posible ampliar la definición al estudio de elites que no necesariamente gozan de los mayores capitales económicos (como hemos señalado, no nos referimos a la “clase alta”) enfatizando en las dinámicas de cierre social que actúan produciendo un circuito universitario con bajo grado de permeabilidad⁶². A continuación se reflexiona sobre los condicionamientos que actúan en el momento de la elección escolar a partir de los resultados obtenidos.

Con respecto a la **categoría ocupacional** y el **tipo de actividad** de los progenitores, cabe considerar la morfología de la estructura de clases en el país para cada uno de esos años. Dos son los modos como comúnmente se clasifican las clases sociales: sociológico y económico. El primero considera una definición ocupacional de las clases mientras que el segundo se centra en la medición del nivel de ingresos. Partiendo de una definición ocupacional que retoma los aportes de Torrado (2010), para el año 1980 la **clase media autónoma** era del 12,5% (incluyendo industriales —1,3%—, comerciantes —8,4%— y el resto —2,8%—), la **clase media asalariada** era del 34, 9% (incluyendo profesionales —3,4%—, técnicos —9,1%—, empleados administrativos —14,7%— y vendedores de comercio —7,7%—), la **clase**

⁶¹ Disponible en: <http://www.estadistica.laplata.gov.ar/paginas/CENSO/CONSORCIO.pdf>

⁶² Desde la perspectiva de la estratificación social, Weber (1969) diferencia las clases, los grupos de estatus y los partidos en relación con las dimensiones económica, social y política respectivamente. En cuando a los grupos de estatus, los delimita considerando las prácticas sociales diferenciadas que refieren a sus estilos de vida (nivel de estudios, ocupación).

obrero autónoma era del 6,6% (un 2,8% eran artesanos de la manufactura y un 3,8% trabajadores calificados de los servicios), la **clase obrera asalariada** era del 33,6% (un 15% eran obreros de la industria, un 6,4% de la construcción y el resto un 12,2%) y el estrato marginal un 11,5%.

Es decir que, mientras que para 1983 el 71% de los progenitores de la Escuela 1 pertenecía a la clase media en tanto se desempeñaba como profesional (50%) y docente (21%), a nivel país la clase media asalariada era del 34,9%.

Con respecto al año 1991, la **clase media autónoma** en el país era de 11,6% (incluyendo industriales —1,9%—, comerciantes —6%— y el resto —3,7%—), la **clase media asalariada** era del 26,4% (incluyendo profesionales —3,6%—, técnicos —11,5%—, empleados administrativos —8,3%— y vendedores de comercio —3%—), la **clase obrera autónoma** era del 8,3% (un 3,2% eran artesanos de la manufactura y un 5,1% eran trabajadores calificados de los servicios), la **clase obrera asalariada** era del 34,6% (un 10,9% eran obreros de la industria, un 6,1% de la construcción y el resto un 17,6%) y el estrato marginal un 17,9% (Torrado, 2010).

Entretanto, la situación ocupacional de los padres en el caso de la Escuela 1 muestra un descenso en el grupo de empleados/ obreros en 1995 en relación con 1983 (del 94% a un 50%) y un ascenso en esos mismos años de la categoría cuentapropista (del 2 al 36%). En cuanto al tipo de actividad, los profesionales y docentes suman un 41% en la escuela, mientras que la clase media asalariada alcanzaba el 26,4% en el país. Es decir que en este colegio se encuentra sobrerrepresentado este sector considerando el contexto general del país.

Lo mismo sucede en el caso de la Escuela 2, en donde las respuestas que más sujetos agrupan son “Cuenta Propia sin personal” (36%) y “Empleado” (26%), seguido por “Gerente/ Director” (20%). Es decir que, mientras que en el país la clase media alcanzaba un 38%, en el caso de la escuela artística casi la totalidad de la matrícula proviene de dicho sector social.

Para el año **2006**, la distribución de los hogares en las grandes áreas urbanas de Argentina ubica un 45% entre las **clases medias** (3,7% pequeños empresarios; 20,5% profesionales, técnicos y jefes y 20,9 trabajadores no manuales de rutina) y un 51, 9% entre los **sectores populares** (31,2% de trabajadores manuales calificados y 20,6% de trabajadores manuales no calificados y marginales). Es posible observar que en este último año se produce un crecimiento de las clases medias y una notoria transformación en la morfología de la estructura de los sectores populares en tanto crecen los puestos calificados y se contraen las posiciones no calificadas y marginales (Benza, 2016: 119, 120).

Para el año 2005, en la Escuela 1 un 27% de los padres son cuentapropistas y un 50% empleados, lo cual se sostiene en relación con 10 años antes. Sin embargo, al observar el tipo de actividad, el grupo de profesionales y docentes desciende notablemente (22%), aunque se incrementa el de empleados en el sector público (20%). Es decir que, considerando que en el país las clases medias alcanzaban en ese momento el 45%, es posible concluir que la composición de las escuelas espeja la de la sociedad argentina con respecto a la estructura socio-ocupacional.

En el caso de la escuela 2, para el año 2005 el porcentaje de empleados aumenta notablemente, el de “cuentapropista sin personal” desciende algunos puntos y se incrementan el de jefe, dueño con hasta 5 empleados y gerente. En cuanto al tipo de actividad, los profesionales son la categoría ampliamente mayoritaria. De este modo, a diferencia de la escuela 1, en la escuela artística el sector ocupacional de las familias no espeja al de la sociedad, sino que se encuentra una sobrerrepresentación de las clases medias.

En conclusión, en ambas escuelas las clases medias se encuentran sobrerrepresentadas en relación con el contexto general en los periodos considerados.

A continuación se revisan las discusiones sobre elección escolar en tanto, si bien se ha mostrado la presencia mayoritaria de sectores medios más

allá del acceso abierto, nos distanciamos de plantear una homología entre elección escolar y posiciones de clase.

3.3. La elección de los elegidos: revisitando discusiones sobre la elección escolar

Lejos de plantear una homología entre elección escolar y posiciones de clase, sostenemos que la relación entre dicha elección y el nivel socioeconómico no es lineal sino que se encuentra atravesada por una multiplicidad de factores que exceden al puramente económico, tales como las opciones religiosas, políticas, morales, culturales, estéticas o residenciales. De ese modo, es usual que familias pertenecientes a un mismo sector hagan apuestas educativas diferentes: no todas las familias de una misma clase social desarrollan expectativas homogéneas de escolarización para sus hijos sino que habitualmente despliegan un abanico de elecciones escolares heterogéneas. Sin embargo, muchas veces sí sucede lo inverso, es decir que la escuela atiende a un sector social homogéneo.

De este modo, la acción pura del azar se reduce en tanto los datos indican que estas escuelas atienden a un grupo compuesto por familias con padres que poseen, en el caso de la Escuela 1, nivel universitario completo o incompleto en un 60% y, en el caso de la Escuela 2, en un 84%. Como explicaban Villa, Martínez y Seone, se trata de un proceso de “elección de doble vía” (2009: 32, 44) en el que familias y escuelas se eligen mutuamente. Por una parte, las instituciones logran la uniformidad en su matrícula de modo que quienes por ellas transitan experimentan una socialización homogénea y controlada (Tiramonti y Ziegler, 2008); por otra, las familias aspiran a ubicar a sus hijos en escuelas que garantizarían cierto estatus, el tránsito por los estudios superiores y la ocupación de posiciones sociales favorecidas.

En relación con la elección escolar, una integrante del Equipo de Gestión de la Universidad nos contaba acerca de la implementación de una metodología de difusión de estas escuelas e inscripción en el sorteo en barrios periféricos en el año 2014:

En el año 2014, cuando nosotros llegamos, pensamos en esta cosa de preinscripción online (...) Pero desde el CESPI [Centro Superior para el Procesamiento de la Información] nos dicen (...) trabajando la planilla de la preinscripción online vimos la dificultad de que podía guardar una **sombra de elitismo** porque sabemos que estamos en un país pobre y que la alfabetización informática no ha llegado a todos los sectores. Entonces empezamos a pensar creativamente y con esto de que la universidad toma todos los temas vimos que en el área de extensión universitaria, a través de la dirección de políticas sociales, estaban creados los centros comunitarios. Entonces los centros comunitarios son para nosotros centros UNLP (...) Nos reunimos con ellos y combinamos llevar internet móvil donde no la había, llevamos impresoras donde no las había y computadoras donde no las había. Y bueno **solidariamente** cubrimos todo lo que no había en cada centro de extensión comunitaria y los propios equipos de extensión informaban en los distintos barrios qué días íbamos a ir a hacer la inscripción, y entonces bueno... Nadia [directora saliente escuela 1] fue al mercadito con la gente de la escuela 1. Y entonces iba personal del colegio, no sólo de la prosecretaría (...) Se ponían 3 tardes y se inscribían, se hacía la preinscripción, se llevaban las planillas. Y nosotros también hacíamos el registro. **Y así fue como 2 chicos del mercadito se inscribieron en la escuela 1, entraron dos chicos: una chica y un chico.** Y para nosotros fue importante. Bueno, el sorteo dio así, el azar hizo que entraran dos chicos del mercadito a la escuela 1. **Y entonces la escuela 1 rápidamente los puso en una misma división para que pudiese por cercanía trabajar juntos.** Nosotros tenemos un chico del mercadito egresado de la escuela 1. Y eso es una medalla que guarda el proyecto [de extensión] que ahora dirige Eliana R. [docente, investigadora y extensionista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Un logro de varios años de trabajo. Ahora [el chico] está estudiando Arquitectura. Y con estos chicos también nos tomamos un trabajo de seguimiento, porque no podemos generar expectativas y después abandonarlos. Por eso ponemos beca alimentaria, de apuntes. El trabajo académico, bueno, lo harán con los profesores...

(Liliana, Equipo de Gestión UNLP)

El mercadito es un barrio habitado por sectores populares de los alrededores de La Plata. La implementación de un mecanismo de difusión del sorteo en el año 2014 para ampliar el acceso a estas escuelas por parte de estos sectores surge ante un diagnóstico en relación con su inscripción limitada en el sorteo en general, y en particular en el momento en que la opción de inscripción online implicó cierto grado de informatización. Este mecanismo conlleva varios supuestos. En primer término, ratifica que nos encontramos con un sistema educativo fragmentado: desde una perspectiva legitimista, se asume

que este grupo de escuelas es diferente y mejor que el resto y por ello se fomenta el acceso. Asimismo, este movimiento de difusión de la posibilidad de inscribirse en barrios periféricos indica también cierta relegitimación del lugar de privilegio de estas escuelas, en tanto la no inscripción se atribuye al desconocimiento. Por último, también se relaciona con un contexto en el que prima el mandato de la “inclusión educativa” mostrando que—más allá de que, como indicamos, están ubicadas en el casco céntrico de la ciudad correspondiéndose con un patrón de segregación socioespacial—atienden a sectores sociales provenientes de zonas periféricas y socialmente desfavorecidos y habilitan carreras al modo del becario o *boursier* al que referiera Bourdieu: aquel que, a diferencia del heredero o *héritier*, no porta un capital cultural de origen acorde al esperado por la escuela y se abre paso pagando el costo de un proceso de resocialización.

Cecilia Veleda (2007) muestra dos modos diferentes de concebir la elección escolar entre los pensadores franceses en los años ´70. Por un lado, el modelo reproductivista en la pluma de Bourdieu; por otro, el individualismo metodológico en la de Boudon.

Recuperando los aportes realizados por Bourdieu y Passeron (2009) desde el grupo de teóricos de la reproducción⁶³, es posible analizar la elección escolar de los “elegidos” indicando la gravitación que en ella adquiere el origen social, y considerando que es en el momento de los grandes cambios en la carrera educativa cuando se ejerce más fuertemente su influencia:

La conciencia de que los estudios (y sobre todo algunos) cuestan caro y que hay profesiones a las que no es posible dedicarse sin un patrimonio, la desigualdad de la información sobre los estudios y sus perspectivas futuras, los modelos culturales

⁶³ Estas teorías, surgidas principalmente en Europa y Estados Unidos a partir de 1960, representaron una superación ante la pretendida neutralidad social y funcionamiento equitativo del sistema educativo y el abandono de la perspectiva de la escuela como “ilusión emancipadora”, así como también de la visión del éxito escolar como resultado de la inversión en la escolarización propuesta desde las teorías del capital humano (Aronson, 2005). Entendemos que entre las teorías de la reproducción podemos encontrar variantes en tanto se orienten hacia versiones *economicistas* o *culturalistas* (Varela). Las primeras apuntan a captar las relaciones entre la escuela y el mercado de trabajo, mientras que las segundas señalan el carácter ideológico de los contenidos y la imposición de cierto *arbitrario cultural*, mediante un *trabajo pedagógico* continuo (Bourdieu y Passeron, 1998).

que relacionan ciertas profesiones y ciertas elecciones educativas (el latín, por ejemplo) con un medio social, finalmente la predisposición, socialmente condicionada, a adaptarse a modelos, a reglas y a valores que gobiernan la institución... (2009: 28).

Desde esta mirada en esas elecciones, forzadas en parte por la falta de información o de recursos, se manifiesta el pasado social de los alumnos de sectores desfavorecidos en términos de un déficit y, de la otra cara de la moneda, de un superávit en relación con los sectores favorecidos.

De este modo, **la elección escolar puede ser pensada como una de las variables en que se manifiesta el *capital cultural* que portan las familias**, el cual se presenta en tres estados: *institucionalizado*, *objetivado* e *incorporado* (Bourdieu, 1979). Siguiendo a Bourdieu (1979):

En el estado **incorporado**, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado **objetivado**, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado **institucionalizado**, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales⁶⁴.

En su estado *incorporado*, toma la forma de disposiciones duraderas del organismo, es decir, se convierte en parte de la persona, en su *habitus*. Es decir que el concepto de *capital cultural* no puede ser entendido sino en relación con cierto *habitus* que se desarrolla en un *campo* específico. Cuando Bourdieu explica la formación de un “sentido de la práctica define al habitus como sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones (2010: 86)”.

Bourdieu sostiene que la elección es un producto más del habitus, es decir de las disposiciones adquiridas en el proceso de socialización. Entonces,

⁶⁴ Tomado de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Mónica Landesmann. Texto extraído de: Bourdieu, Pierre, “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en *Sociológica*, UAM— Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11—17.

la capacidad de elegir se encuentra desigualmente distribuida entre los diferentes sectores según su capital económico, social y cultural.

Asimismo entendemos que el grado de conocimiento o desconocimiento de las familias sobre el sistema educativo, su *capital informacional*, resulta definitorio al momento de la elección escolar. En ese sentido, en *La Reproducción* (1998) al detenerse en el análisis de las formas de eliminación “sin examen”, Bourdieu y Passeron critican el supuesto en torno a que la abolición del examen de ingreso conllevaría una democratización automática, e indican que para los sectores populares el problema radica más en la *autoeliminación* que en el riesgo de la eliminación por el examen. Como señalan los autores:

Así, para explicar completamente el proceso de selección que se realiza, ya sea por referencia a este sistema, hay que tener en cuenta, aparte de las decisiones expresas del tribunal escolar, las condenas por defecto o por prórrogas que se imponen a las clases populares eliminándose de entrada o conduciéndose a una eliminación diferida cuando forman los canales con menores posibilidades de escapar al veredicto negativo del examen (1998: 212).

De este modo, a la democratización en la forma de reclutamiento no se corresponde necesariamente una igualdad de acceso, sino que también juega un rol importante la autoeliminación ante el condicionamiento objetivo de las esperanzas subjetivas:

Si por lo regular se observa una correlación muy estrecha entre las probabilidades objetivas científicamente construidas (por ejemplo, las posibilidades de acceso a tal o cual bien) y las esperanzas subjetivas (las motivaciones y las necesidades) no es porque los agentes ajusten conscientemente sus aspiraciones a una evaluación exacta de sus probabilidades de éxito (...). En realidad, dado que las disposiciones inculcadas perdurablemente por las posibilidades e imposibilidades, las libertades y las necesidades, las facilidades y los impedimentos que están inscritos en las condiciones objetivas (...) engendran disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones y en cierto modo preadaptadas a sus exigencias, las prácticas más improbables se ven excluidas, antes de cualquier examen, a título de lo impensable (Bourdieu, 2010: 88).

De esta manera actúan las anticipaciones del *habitus* al momento de la elección escolar, a modo de hipótesis prácticas fundadas en la experiencia pasada que (como disposiciones interiores que interiorizan la exterioridad) condicionan la percepción sobre si determinada escuela es o no es “para nosotros”: se trata de esquemas de percepción, de apreciación y de acción que se adquieren mediante la práctica, y actúan a su vez como operadores prácticos (Bourdieu, 2007: 151)⁶⁵.

En sintonía con estos planteos, Andréa Aguiar (2012) investiga las estrategias educativas familiares que utilizan grupos favorecidos y que contribuyen a mantener o aumentar su posición de privilegio, deteniéndose en la elección de establecimiento educativo por parte de las clases medias y elites brasileñas. Observa que hay una relación que aparece como denominador común entre la elección del establecimiento y el conjunto de recursos materiales y simbólicos: “las familias con más capital cultural están mejor dotadas para la elección, ya que consiguen obtener mayor rentabilidad en términos de ganancias sociales” (Aguiar, 2012: 123).

La autora analiza la elección escolar según las diferentes etapas de la escolarización e indica que los criterios preponderantes son la cercanía en el caso del preescolar y las características individuales y las opiniones de los hijos en el caso del nivel medio, mientras que la educación elemental aparece como un periodo de transición. Aguiar sostiene que existen estrategias diferenciadas adoptadas por familias pertenecientes a un mismo sector social y dotadas de capital económico, social y cultural: atribuyen valores desiguales a la felicidad de sus hijos, la autonomía y el conocimiento académico. Sin embargo, afirma que existen usos diferenciados del beneficio de la libertad de elección en los

⁶⁵Por otra parte, Perrenoud (1996) recupera y discute la noción de capital cultural. Busca distanciarse de cualquier semejanza con el traspaso de nociones económicas al campo cultural o educativo, y señala que el capital cultural no puede ser cuantificado al modo de un capital monetario, sino que constituye la memoria del individuo, sus adquisiciones. Un capital es resultado de una acumulación: se trata de algo más que un simple bien porque se puede poner en acción, se puede “hacerlo trabajar para asegurarse nuevas ventajas sin que merme la cantidad inicial”.

diferentes sectores sociales que acaban promoviendo formas incluso más profundas de segregación.

Considerando estos factores es posible entender por qué son mayoritariamente familias ligadas a la universidad quienes apuestan a la escolarización de sus hijos en estas escuelas. En palabras de una docente de 60 años, Licenciada en Química:

Es el azar, pero dentro de un grupo homogéneo que es el que se anota, aparece algún caso excepcional. El sorteo hace una distribución al azar de los alumnos que vas a tener, aunque en realidad los que traen los papeles para participar del sorteo ya tienen vinculación con el colegio.

(Docente n° 20; Escuela 1).

Otra docente de inglés, platense, de 57 años, expresaba:

Aunque quienes eligen inscribirse en esta institución saben que van a tener que esforzarse, actuar con responsabilidad, es decir, consideran en general, a la educación como un factor esencial en su desenvolvimiento futuro.

(Docente n° 31; Escuela 1).

En otro caso, una docente de 39 años, Licenciada en Historia, decía:

Hay un estallido de la diversidad y la heterogeneidad en las nuevas generaciones. Pero hay dificultad de retención. **Hay una diversidad acotada.** No aparecen casos de chicos con drogas o embarazo adolescente. Las familias que vienen a anotar al hijo acá ya tienen otras expectativas. Hay una diversidad acotada que tiene que ver con las expectativas en los colegios de pregrado. No hay diversidad del chico del country con el de la villa.

(Docente n° 18; Escuela 1).

De este modo, los docentes indicaban que si bien el sorteo da lugar a la selección por azar, la misma se produce dentro de un grupo acotado de familias platenses, grupo que realiza una apuesta al optar por la escolarización en las escuelas de pregrado. Como indica Dubet, ninguna decisión es tomada sin más a partir del cálculo costo- beneficio, sino que “la injusticia es doble ya que la oferta de mayor calidad se reserva a los más afortunados, pero sobre todo a los mejor informados, a aquellos que conocen el rol de la escuela y su

funcionamiento” (2004: 33). En el caso de la Escuela 2, serán los “mejor informados” quienes inscriban a sus hijos en los instrumentos menos demandados incrementando, así, las probabilidades de que salgan sorteados. Serán también los “mejor informados” quienes, más allá de preferir la escolarización en la Escuela 3, inscriban a sus hijos en el sorteo realizado más tempranamente en la Escuela 2 para tener así doble posibilidad de pasar por la instancia de sorteo en caso de no resultar beneficiados en la primera ocasión. En palabras de la secretaria de extensión de la Escuela 2:

Yo me enteré el año pasado porque xx [nombre de su hija] cuando quiso dijimos, bueno, a ver qué te gustaría, y, flauta... dijimos: es uno de los instrumentos que además se inscribe poca gente, fíjate a qué nivel de estrategia quiere uno utilizar para que el chico ingrese, decís bueno, lo voy a inscribir donde no haya mucha competencia, sobre todo si ella no estaba muy parada, muy identificada en un instrumento. Era más entrar a la escuela que, y bueno, flauta, de flauta, violín, chelo, son las más vacías siempre en la lista, de hecho hubo un año que se inscribió un chico y había un lugar para chelo, o sea, un año y al año siguiente hubo cuatro, para uno, o sea, para uno es un montón que haya cuatro, uno dice hay cuatro inscriptos en chelo no es nada, pero para que ingrese uno, para que haya una sola vacante, cuatro es un porcentaje, a dos, entonces por ahí parece que son pocos, bueno, pero en violín se inscribieron 20, no es nada, pero bueno, para el cupo que hay en violín, por ahí para violín hay tres, hay cinco, qué sé yo, porque ya hay violines en primer año, ya hay violines...

(Nina, secretaria de extensión, escuela 2).

Así emerge la cuestión de las estrategias que las familias ponen en juego en el momento de inscripción al sorteo: dado que el sorteo en la Escuela artística se rige por cupos según los diferentes instrumentos, se produce un cálculo estratégico por parte de quienes mejor conocen las reglas de juego a partir del cual se inscribe a los hijos en los instrumentos menos solicitados. Tal es el caso de flauta: la inscripción en un instrumento poco demandado incrementa la probabilidad de superar el sorteo.

Es decir que, más allá del señalamiento en relación con la existencia de una diversidad “acotada”, se constituye cierto sentido común que indica que quienes

inscriben a sus hijos en el sorteo conforman un grupo de familias con nivel educativo alto que poseen como rasgo distintivo la realización de una apuesta fuerte a la educación como factor para el ascenso o para la permanencia en cierto sector social. Se trata de familias que, habiendo transitado la universidad, aspiran a una educación “a su imagen y semejanza” para sus hijos.

Cecilia Veleda presenta un segundo enfoque para pensar la elección escolar: en la pluma de Raymond Boudon, el elemento crucial en la elección no está en las disposiciones heredadas sino en la anticipación del futuro en función de las limitaciones impuestas por la situación presente. A diferencia del planteo de Bourdieu, la hipótesis de Boudon supone un actor dotado de intenciones conscientes, capaz de elaborar estrategias y calcular costos y beneficios. El autor sostiene que la causa principal de las desigualdades educativas responde a un factor psicológico constituido por las elecciones de las familias.

También Magdalena Cafiero (2008) permite pensar un matiz en relación con planteos más deterministas sobre la elección escolar. En su tesis *Experiencias escolares en familias de sectores populares. Fragilidad y valoración de la escuela en las representaciones de los padres* demuestra que las familias de sectores desfavorecidos están lejos de resignarse o de desconocer sus condiciones adversas, y construyen estrategias para encontrar en el circuito educativo las mejores opciones:

En el caso de nuestra investigación, los relatos de padres entrevistados expresan una alta conciencia sobre las diferencias y desigualdades entre las escuelas, que se sustenta ya sea en las experiencias escolares actuales de los hijos, en sus propias trayectorias escolares, o en el recuerdo de que ‘las escuelas de antes eran mejor’, con un tono más bien nostálgico (Cafiero, 2008: 88).

Por su parte, en su análisis de la elección escolar de familias de clase media, Crozier (2008) señala que incluso en esos sectores los padres manifiestan que no tenían “ninguna opción” de la escuela porque no podían pagar la educación privada y “las mejores” escuelas comprehensivas tenían o bien un exceso de solicitudes o estaban fuera de su área de influencia. Sin embargo, el autor concluye que la mayor parte de los padres en la muestra

manifestaba tomar de forma consciente la decisión de enviar a sus hijos a su escuela local integral.

De ese modo, Crozier pone de manifiesto que los condicionamientos en el momento de la elección escolar no son exclusivos de los sectores populares en el Reino Unido. Es decir que tampoco otros sectores sociales cuentan con absoluta libertad en el momento de la elección escolar sino que se encuentran condicionados y muchas veces quedan obligados a elegir entre unas pocas escuelas que les corresponderían por su grupo social de pertenencia.

Por su parte, en su libro *Choisir son école* Agnès Van Zanten (2009) analiza la elección escolar en Francia y sostiene que constituye una estrategia de cierre social. Sin embargo, distanciándose de cualquier reduccionismo, la autora muestra que las elecciones no están guiadas solo por objetivos individuales ni puede pensarse que sean interesadas, sino que muchas veces se asocian a ideales en relación con la igualdad y la integración. Asimismo, la socióloga muestra que la elección escolar no es reductible a la información o desinformación sobre los establecimientos, sino que los padres escogen teniendo en cuenta también vulgatas originadas en saberes expertos.

Por nuestra parte, coincidimos con la perspectiva de Boudon (retomada por Cafiero desde el ámbito local) en cuanto a la intención de visibilizar las estrategias que los sectores desfavorecidos activan en el momento de la elección, de modo de no subestimar sus decisiones. Así, los análisis que entienden las elecciones escolares de los sectores favorecidos como productos de su libertad y las de los sectores desfavorecidos como productos de la necesidad caen en una visión que analiza las decisiones de los sectores populares desde la carencia y no desde su positividad. De este modo, buscamos evitar la caída en visiones miserabilistas y legitimistas ligadas a cierto sociocentrismo de clase media universitaria según el cual el investigador entiende que si no se toma la decisión que él tomaría es porque se desconoce esa opción y entendemos, con Crozier, que tampoco las clases medias o altas cuentan con absoluta libertad de elección.

El momento de la elección escolar es atravesado por otras variables relacionadas con la opción por el sector público o el sector privado. A su vez, dentro del sector privado, por la opción por el catolicismo o por el laicismo aunque implique abonar una cuota más alta a causa de la falta de subvención, por la búsqueda de la calidad y el evitamiento de aquellas escuelas en las que se “pierden días de clase” ya sea por el ausentismo docente o por los paros (días que las escuelas privadas garantizarían dado el control mayor de la gestión), la opción por una educación bilingüe o por la doble jornada escolar adaptada al horario de trabajo de los adultos, la distancia de la escuela en relación con el domicilio o con los lugares de trabajo de las familias, la mayor o menor seguridad que se asocia al barrio donde la escuela se asienta y a situaciones de violencia en la escuela misma, las particulares situaciones y singularidades de cada uno de los hijos, entre otras cuestiones. Así, también las clases medias y altas son atravesadas por barreras simbólicas que indican que una escuela provincial de barrio no es “para nosotros”. Es decir que se trata de una elección compleja atravesada por múltiples componentes superpuestos y nunca reductible al origen socioeconómico: las opciones educativas de los sectores favorecidos no pueden interpretarse sólo a la luz de la libertad en oposición a la necesidad para el caso de los desfavorecidos.

Dicho esto, tampoco consideramos que todos cuenten con idéntico margen de libertad independientemente de su condición social: no existe igualdad de recursos en momento de la toma de decisiones. Sin ir más lejos, padres de sectores desfavorecidos no puede aspirar a enviar a sus hijos a una de las escuelas bilingües laicas de la ciudad dado el inalcanzable costo de la cuota. Sí consiguen, por ejemplo, optar por la educación confesional en una escuela privada del barrio. Es decir que si bien el margen de libertad es acotado en cualquier sector social, en algunos lo es más que en otros.

En el caso que estudiamos, si de modo mayoritario cierto grupo de familias platenses relacionadas a la universidad consigue efectivamente colonizar las escuelas abordadas, este hecho no es siempre atribuible a una falta

de deseo de otros sectores de acceder a las mismas. Por el contrario, si bien en este caso la cuota no es un impedimento, sostenemos que inciden, por un lado, los horizontes imaginables en el sentido de techos de cristal que indican cuáles escuelas son o no son “para nosotros” y, por otro, el capital informacional con el que las familias cuentan coadyuvando con las dinámicas de cierre social.

Por último, entendemos que la elección no es reductible al plano individual sino que se articula con tramas sociales en las que estas escuelas son fabricadas como instituciones prestigiosas y en el que el ideal de la educación pública cobra preponderancia conjugado con el de la calidad educativa. A ello se suma que las escuelas no permanecen pasivas en el momento de seleccionar a sus públicos sino que se activan procesos de afinidad electiva entre escuelas y familias: las familias buscan determinado tipo de escuela que, a su vez, las busca, dando como resultado una elección escolar atravesada por múltiples procesos de cierre social.

3.4. Palabras de cierre: ¿Libre o socialmente determinada? Sobre la elección escolar

En el capítulo 3 analizamos la composición sociocultural de la matrícula de las escuelas en dos momentos diferentes de la historia para el caso de la escuela 2, y antes y después de la aplicación del sorteo para el caso de la escuela 1. Concluimos que existen modificaciones en todas las variables exceptuando el nivel de estudios de los progenitores, que continúa siendo mayoritariamente universitario (completo o incompleto) en ambas instituciones.

Si bien nos distanciamos de un enfoque miserabilista que obturaría la posibilidad de concebir que los sectores populares cuenten con cierto margen para elegir las escuelas de sus hijos, tampoco caemos en el romanticismo que sostiene la igualdad en el momento de la elección escolar independientemente de los condicionamientos y recursos en relación con la posición social ocupada.

En ese sentido, una primera instancia de cierre social opera a través de la selección informal de la matrícula que se produce mediante dos condicionantes actuantes en el momento de la elección escolar: por un lado, la selección se encuentra en relación con el *capital informacional* con el que cuentan las familias; por otro, con los *techos de cristal* y horizontes imaginables que actúan en ese momento. De ese modo, el momento de la elección escolar se convierte en uno de los factores que explica la producción de desigualdades ligadas a dinámicas de cierre en el grupo de escuelas de pregrado analizadas.

En este capítulo hemos analizado qué tipos de familias se acercan a estas escuelas, en el próximo veremos cuál es el tipo de estudiante que las escuelas esperan recibir.

Capítulo 4. El tipo de estudiante esperado: “sálvese quien pueda... ser autónomo”

4. Presentación

La libertad absoluta lleva al aprovechamiento de esta desigualdad por parte de los aventajados, de los inteligentes frente a los más tontos, de los fuertes frente a los débiles, de los atrevidos frente a los tímidos (Simmel, 2003: 114).

En pos de comprender cómo se producen las desigualdades en el grupo de escuelas de pregrado estudiadas, otra línea que nos interesa desarrollar refiere a la problematización de la noción de autonomía. En ese sentido, nos preguntamos qué tipo de sujeto se busca construir y qué sujeto se espera acceda a dichas escuelas.

Más de un siglo atrás, Simmel señalaba la existencia de una antinomia entre libertad e igualdad. La necesidad de libertad del individuo, que se sentía limitado y deformado por el devenir histórico de la sociedad, llevaba una contradicción interna. El sociólogo alemán advertía que la libertad es realizable si la sociedad se compusiera sólo de individuos dotados de las mismas fuerzas, pero esa condición no se cumple, y dado que las fuerzas son desiguales:

La libertad absoluta lleva al aprovechamiento de esta desigualdad por parte de los aventajados, de los inteligentes frente a los más tontos, de los fuertes frente a los débiles, de los atrevidos frente a los tímidos. Cuando todos los obstáculos externos están eliminados, la diferencia de las potencias internas debe expresarse en una diferencia correlativa de las posiciones externas: la libertad que otorga la institución general se vuelve nuevamente ilusoria por las condiciones personales, y como en todas las relaciones de poder la ventaja ganada facilita la obtención de otras –de lo cual la obtención de capital es sólo uno de los ejemplos—, la desigualdad de poder se ampliará en rápidas progresiones y la libertad de los así aventajados se desplegará siempre a costa de la libertad de los oprimidos (Simmel, 2003: 114).

Los orígenes de la noción de autonomía se retrotraen al debate liberalismo-comunitarismo y al contrapunto entre Kant y Hegel. Kant sostenía que la máxima realización del ser humano era posicionarse como sujeto autónomo, mientras que Hegel argüía que ésta derivaba de la integración de los individuos a la comunidad. Entendemos que la libertad absoluta es, precisamente, el problema que conlleva la opción por la autonomía en el grupo de escuelas abordado. En ese sentido, se busca un “alumno autónomo” que autogestione su propio aprendizaje, conduciéndolo, por un lado, hacia la metacognición, una instancia que supone que sea consciente de sus propias operaciones de pensamiento y, por otro, hacia la autorregulación de sus conductas según lo que la institución espera.

Como señala un grupo de profesoras de la Escuela 2, “en verdad, tantas posibilidades de opción y tal diversidad de asignaturas (con la complejidad que cada una de ellas presenta) exige un perfil de alumno especial y, por sobre todo, comprometido con su vocación y también con la institución a la que pertenece” (Acevedo et al., 472). De este modo, implícitamente se da lugar a un aprovechamiento de la desigualdad por parte de los más aventajados, allanando el camino para que inteligentes, fuertes y atrevidos triunfen sobre tontos, débiles y tímidos.

4.1. Una propuesta escolar con fuerte anclaje en la autonomía: el tipo de estudiante que se forma, el tipo de estudiante que se espera

Lejos de haber sido abandonada, la pretensión de homogeneización de la población escolar presente en el normalismo propio del momento de conformación del sistema educativo argentino persiste en muchas instituciones en la actualidad. En el caso del grupo de escuelas de pregrado de la UNLP, la promoción de una socialización con fuerte hincapié en la autonomía de los sujetos aparece como el modo en que se tramita la tendencia homogeneizadora. Aunque resulte paradójico, el proceso de homogeneización del estudiantado en estas escuelas se realiza a partir de propiciar y promover la individualización.

En ocasión de la realización de las Jornadas Extenso en la Escuela 2 en el año 2015, dos profesores exponían en una mesa de presentaciones en la cual se desarrollaban los resultados del trabajo en el año en tres disciplinas. Los docentes indicaban que existía una crisis en la sociedad y que eso se relacionaba con que el alumno desconocía el motivo de su retención en el sistema educativo. El alumno debía reconocer que es su propia voluntad de transformarse para seguir en el sistema educativo, y que “el que no quiere, tiene derecho a no querer”. Por otra parte, indicaban que “retener no es contener”. De ese modo, también estos docentes apelaban a la decisión autónoma de los propios estudiantes en relación con la permanencia o abandono de la institución, y entendían que la obligación de la escolaridad atenta contra el derecho a elegir no escolarizarse.

Los gráficos que presentamos a continuación exhiben, agrupadas en porcentajes, las respuestas de los docentes cuando les solicitamos que definieran a un buen estudiante de la escuela. En el caso de la Escuela 1:

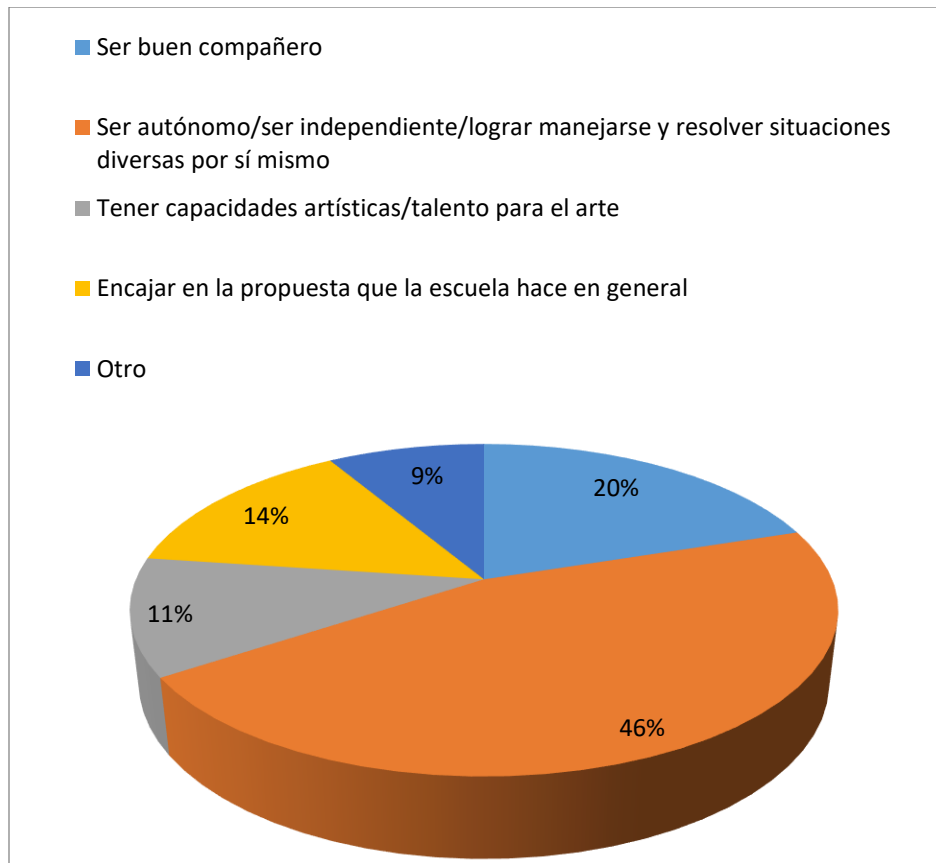
Gráfico 25. Escuela 1. Aspectos que definen a un “buen estudiante”



Fuente: elaboración propia

Así, el 65% de los docentes en el bachillerato común indicaba que un buen alumno debía ser autónomo. En cuanto a la Escuela artística:

Gráfico 26. Escuela 2. Aspectos que definen a un “buen estudiante”



Fuente: elaboración propia

Como muestran los gráficos, un “buen estudiante” en estas escuelas es definido primordialmente por su grado de autonomía: así lo indica el 65% de los docentes consultados en la Escuela 1 y el 46% de los docentes en la Escuela 2. Resulta interesante que en este caso la responsabilidad por el éxito o fracaso escolar recaerá en los estudiantes y en el grado de autonomía y de organización de sí mismos que hayan o no hayan desarrollado. En ese sentido, la autonomía entendida como premisa normalizadora es otro de los aspectos que incide en la producción de desigualdades. De ese modo, un docente de Historia de 37 años de la Escuela 2, señalaba que la escuela pretende autonomía por parte de los estudiantes:

El que no logra la autonomía porque no encajó en la propuesta que la escuela les hace, se termina yendo. Esta escuela implica un compromiso grande por parte de los alumnos
(Docente 12, escuela 2).

Bourdieu y Darbel (2007) refieren a la autonomía al analizar el público asistente a los museos de arte en Europa. En ese caso, indican que la ausencia de toda indicación o guía que facilite la visita presupone un público culto. La existencia de flechas, tablas, guías, conferencistas y recepcionistas daría el derecho de ignorar y de estar presente como ignorante, o el derecho de los ignorantes de estar presentes, contribuyendo a minimizar el sentimiento de inaccesibilidad de la obra y a que el espectador no se sienta indigno (2007:84). Los visitantes menos cultos ejercen la autovigilancia teniendo cuidado de llamar la atención por alguna incongruencia, incluso si deben realizar alguna pregunta a algún conocedor.

En palabras de una de las vicedirectoras de la escuela artística:

Tiene que tener autonomía y poder adecuar el nivel de respuesta a la expectativa que le propone en general el colegio y cada profesor en particular. Y poder detectar qué es lo que importante en cada campo disciplinar para poder tener una respuesta ajustada a eso (...). La idea del bolillero que se te juega la vida si sabés o no sabés, eso sigue estando. Entonces, más allá de que nosotros podamos hacer un montón de estrategias, el final es que el alumno tiene que saber el programa. Y eso sigue estando. Entonces eso es lo que nos genera muchísima contradicción, porque además nosotros adherimos a que los chicos tienen que salir sabiendo, el tema es el camino que vamos tomando, ¿no? en esa cuestión. Y entonces ahí el alumno, hay un punto en el que está solo. (...) Y entonces, **un alumno de la universidad lo que tiene que lograr es esa autonomía**, para en cada una de las disciplinas o en cada uno de los campos en donde se tiene que mover produciendo, siendo evaluado, siendo calificado, y aprobado o desaprobado... es una construcción llegar a entender todas estas lógicas. Y desde eso que sería lo fundamental hasta, bueno, el horario en donde es mejor ir a sacar fotocopias. Entonces ahí hay un montón de cosas, de aprendizajes subsidiarios, que hacen también al todo y que tienen que ver con dominar la escena. Y que hacen que vos, qué sé yo, después vayas a la facultad a inscribirte, entres a ese mundo que no entendés, pero que lo vas a entender rápidamente. Porque ya te volviste un estratega conociendo la reglas del juego. Y acá sí, tomamos Bourdieu también, es decir, cómo yo entiendo cuál es el capital que está en juego, cuáles son las reglas. Las reglas de... este profesor me banca que no le entregue el trabajo y se lo entregue la semana que viene, pero este no. Y hasta

dónde... Entonces empezar a entender eso para poder ir ganando lugares en ese campo. Ganando lugares antes era ser el mejor alumno, entrar a la facultad en las mejores condiciones. Hoy los pibes tal vez juegan más a poder sobrevivir. Y tal vez el esfuerzo lo hacen hasta ahí. Y hay otros que no. Para nosotros lo básico sería conocer las reglas del juego, y que se pongan en condiciones de tener una trayectoria más o menos saludable y armónica, y ahí estamos todos contentos.

(Mónica, escuela 2)

De ese modo, Mónica se refería a que el alumno de esta escuela debe tener capacidad de “sobrevivir” adaptándose a las diferentes situaciones que los docentes le van planteando.

Como indica Ulrich Bröckling al referirse a la figura del self emprendedor contemporáneo, cada uno debe arreglárselas para convertirse en empresario del sí mismo, el capitalismo de nuevo espíritu crea un régimen de subjetivación que establece cómo gobernar y autogobernarse. El self emprendedor que resulta de este régimen de subjetivación se mueve en un cosmos de proyectos, en una sucesión discontinua de acciones emprendedoras. El “proyecto yo mismo” no es como una alfombra de retazos sino que es como un caleidoscopio que muestra, después de ser movido, un nuevo diseño (2015: 282). Los mantras de este tiempo serían: “¡sé activo! ¡Toma tu vida en tus manos! ¡Sé tu propio presidente del directorio!” (2015: 285).

Uno de los ejes vertebradores de la propuesta de las escuelas es el empeño por inculcar ciertas pautas de socialización en el alumnado, pautas que permitan formar “estudiantes autónomos”. Según indicaba Mónica:

M: lo de la elección es algo recurrente. Nosotros tenemos algunos ejes que atraviesan todo el plan de estudios. Uno de ellos es la elección... la elección digamos, de alguna manera, de la mano de lo que significa la libertad... la producción básicamente en lo artístico, ¿no? La producción artística. Lo esperable sería que en todas las disciplinas se pueda organizar la propuesta académica desde la idea de la producción: la producción personal, la producción de cada uno. Y el otro eje es el desarrollo de competencias comunicativas. Esos serían como los pilares de la cuestión.

E: Sería: elección, libertad, producción y desarrollo de...

M: Competencias comunicativas. (...) Lo que sí tiene es un alto grado de optatividad todo el plan de estudios. Entonces por ejemplo en séptimo año tiene un paquete de diez horas, que los pibes lo eligen. Es decir, esas diez horas vos podés elegir cursarlas en ciencias exactas experimentales, podés elegir cursarlas en lengua, podés elegir cursarlas en ciencias sociales, o en el espacio de arte.

(Mónica, Vicedirectora, escuela 2).

Así, la vicedirectora hacía hincapié en la importancia de la libertad tanto en el momento de la elección de la escuela como durante el tránsito por la misma. También la secretaria de extensión de la Escuela 2 indicaba en ese sentido:

Esta escuela lo que ofrece es mucha posibilidad de elección para el alumno en su recorrido curricular, y esa capacidad hace que haya más de cuarenta modelos de analítico al finalizar cada promoción

(Nina, escuela 2).

De ese modo, se somete a los individuos a la coerción de la elección y la individuación. Al entender la autonomía como una premisa con la cual los estudiantes deben contar, las instituciones dejan a los alumnos “libres” para “fracasar” en la resolución de cómo autoadministrar su “libertad”: “los estudiantes de la universidad, y particularmente de las facultades menos controladas, se diferencian entre sí desde el punto de vista del grado de autodisciplina, del self- government y de ascetismo que saben demostrar en función de su socialización familiar y escolar anteriores” (Lahire, 2004: 98). En ese sentido y en concordancia con el tipo de “promoción desregulada” al que se refería Ziegler (2011), desde estas escuelas se espera que sus alumnos cuenten con esa autonomía previa.

Lahire (2004) propone el concepto de “repertorios de hábitos” para discutir con la noción de habitus elaborada por Bourdieu, entendida como los sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones (Bourdieu, 2010: 86). Al entender de este autor, las distintas situaciones

sociales se constituyen en activadores de los compendios de las experiencias incorporadas. Sin embargo, Lahire aclara que puede suceder que las fuerzas actuantes en los distintos contextos exijan cosas que no podemos darles, por no encontrarlas en los repertorios de esquemas de acción acumulados. Según cuáles sean los contextos que atravesamos, deberán reprimirse o inhibirse algunas competencias, maneras de decir y hacer que acarreamos: como indica Lahire, el grado de represión será mayor en el caso de niños con éxito escolar poco probable.

Leyendo en esta clave el tipo de estudiante mayoritariamente esperado desde de las escuelas de pregrado, entendemos que la autonomía se exige a los estudiantes como parte de su stock y, a su vez, opera como una premisa normalizadora.

Finalmente, no se interpela a los “alumnos” como sujetos heterogéneos sino como seres monolíticamente autónomos. En ese sentido, se cae en un reclamo adultocéntrico de autonomía sin considerar las diferencias que los estudiantes traen en sus biografías, así como también, sobre todo en el caso de la Escuela 2, las distintas edades de quienes transitan la escolarización (que en ese caso van desde los 12 hasta los 19 años). Así, se predica sobre los alumnos, infantes y jóvenes, como si exclusivamente se tratara de la franja etaria de 18 a 19 años. De este modo, se recrea la categoría moderna de alumno como un sujeto único, indiferenciado y monolítico.

4.2. Del auge de la autonomía como clima de época

Antón Pirulero, cada cual que atienda a su juego,
y el que no lo atienda, pagará una prenda
(Canción popular infantil).

En este apartado sostenemos que la autonomía que estas instituciones exigen a sus alumnos se encuentra en sintonía con un clima epocal específico.

A fines de siglo XX, Robert Castel (1995, 2004) analizaba la crisis del trabajo como forma de integración social y su impacto en la vida de los sujetos en relación con el deterioro en las condiciones de vida a raíz de la redefinición del lugar del Estado y la erosión de las formas como se había construido el lazo social⁶⁶. Se trataba, a su entender, de la corrosión de la ingeniería social de la protección que había caracterizado a las “sociedades salariales”⁶⁷, basándose en la centralidad del trabajo como integrador de la vida social y en el rol del Estado de Bienestar como garante de derechos y protección asociadas al status de trabajador. Estas transformaciones redefinen la cuestión social y plantean el problema de cómo incluir a los supernumerarios en la sociedad.

Asimismo, el autor indica que la pérdida de la centralidad del trabajo conlleva la existencia de procesos de “desafiliación” en los que cada individuo debe afrontar su situación social con sus propios recursos, dado que no existen regulaciones que lo protejan. De ese modo, se responsabiliza a los individuos

⁶⁶Zygmunt Bauman (2000) también se ha referido a estas transformaciones diferenciando dos tipos de modernidad en relación con los modos como se conciben el espacio y el tiempo. En relación con el espacio en la Modernidad Sólida o pesada, es decir, del capitalismo hardware, sostiene que la ciudadanía iba de la mano del sedentarismo y la falta de un domicilio fijo o la no pertenencia a un Estado implicaba la exclusión de la comunidad. Entretanto, en la era de la Modernidad Líquida o liviana, es decir del capitalismo software, la mayoría sedentaria es gobernada por una élite nómada y extraterritorial. En cuanto al tiempo, durante la modernidad sólida, el tiempo era un medio que requería ser cuidadosamente manejado. Asimismo, la rutinización mantenía el lugar íntegro, compacto y sometido a una lógica homogénea. Durante la modernidad líquida, por el contrario, el tiempo es insustancial e instantáneo (sin consecuencias), es la idea de plasticidad y del tiempo como satisfacción inmediata en paralelo a la desaparición del interés. En la era de la liquidez, el espacio se torna irrelevante, ya no limita la acción ni sus efectos, ha perdido su valor estratégico. El valor último es la instantaneidad: como todas las partes del espacio pueden alcanzarse en el mismo lapso, ninguna parte es privilegiada, ninguna tiene valor especial. Si es posible acceder a cualquier parte del espacio en cualquier momento, no hay motivos para llegar a ninguna parte en ningún momento en particular. Asimismo, Bauman encuentra una analogía entre esos dos tipos de capitalismo y los liderazgos diferenciados de Rockefeller a Bill Gates. En la era del capitalismo sólido las relaciones capital- trabajo estaban teñidas de compromiso mutuo, el trabajo estaba encarnado, la ciencia gerencial vigente era la de la conservación de la mano de obra, y existían compromisos duraderos y planificación a largo plazo. Entretanto, con el capitalismo líquido cristalizado en la figura de Bill Gates se inaugura la era del des compromiso, la elusividad y la huida fácil, el trabajo es desencarnado (y permite al capital no atarse, ser extraterritorial, volátil e inconstante). Asimismo, la liviandad del capital se transforma en fuente de incertidumbre mientras que el arte gerencial en boga es el de deshacerse de la mano de obra.

⁶⁷ En Argentina se ha nombrado al Estado social desarrollado durante el primer gobierno peronista como Estado intervencionista (Sidicaro, 2002) o Estado de Bienestar “a la criolla” (Golbert, 1988).

por las consecuencias de sus actos: el nuevo mandato indica que cada quien debe “hacerse cargo de sí mismo”.

En ese sentido, los procesos de descolectivización- individualización impactan de modo diferente en los distintos sectores sociales. Quienes cuentan con una posición social medianamente asegurada, pueden asociar la individualización con un incremento de la independencia. La individualización se torna negativa cuando los individuos ya no cuentan con las antiguas protecciones, pero tampoco tienen recursos o sostenes propios.

De ese modo, como señala Svampa (2000) para Argentina, existe una brecha entre quienes viven positivamente la radicalización de la individualidad y quienes padecen el acrecentamiento de la vulnerabilidad.

Por otra parte, la responsabilización individual por los propios actos es uno de los aspectos que Castel, Kessler, Murard y Merklen (2013) señalan como parte de los “procesos de individualización” en auge: “ser uno mismo”, asumir una actitud activa, examinar la propia vida, se tornan exigencias en un contexto de “promoción del individuo”.

Por su parte, Boltanski y Chiapello (2002), cuando desarman algunas de las críticas realizadas al Estado de Bienestar desde perspectivas que aparecen como anti autoritarias y hedonistas, indican que tales cuestionamientos acaban siendo funcionales a aquello que denominan, parafraseando a Weber (1969 A), “nuevo espíritu del capitalismo”, en relación con el movimiento de la “nueva gestión empresarial” emergido en los años ´90. Desde estas posturas se rechaza el modelo de empresa del período anterior y se deslegitiman aspectos tales como la jerarquía, la autoridad formal, el taylorismo, las carreras dentro de una misma firma en el transcurso de la vida, la rutina, la rigidez y la planificación, en tanto la preocupación está puesta en promover la autonomía, la capacidad de adaptación, la flexibilidad y la creatividad, introduciendo criterios relacionados con la personalidad y las relaciones personales. Se aboga, dejando de lado los servicios especializados, por el trabajo en equipos pluridisciplinarios dotados de un coordinador en lugar de un jefe: se considera que el verdadero patrón es el

cliente (Boltanski y Chiapello, 2002). A diferencia de la ciudad industrial, en la que actividad era equivalente a trabajo remunerado, en la ciudad por proyectos que describen los autores desaparecen las diferencias entre trabajo y tiempo libre: estar activo significa generar proyectos o integrarse en proyectos generados por otros.

Al preguntarse por las modalidades de control que promueve la nueva gestión empresarial, Boltanski y Chiapello observan el lugar preponderante que adquiere el desarrollo de autocontroles individuales, controles ejercidos de forma voluntaria sobre uno mismo. De ese modo, se induce a los asalariados a autocontrolarse y los nuevos dispositivos tratan de acrecentar la autonomía de las personas: el toyotismo de los '80 llegaba para derribar la idea de la organización taylorista en la cual se suponía una separación entre la concepción, el control y la ejecución. Los obreros se ven progresivamente encargados del control de la calidad y de ciertas operaciones de mantenimiento, se los responsabiliza por la calidad y cantidad de la producción.

Asimismo, Pierre Rosanvallon indica que la nueva configuración adquirida por el capitalismo desde 1980 se distingue del anterior en su modo de organización del trabajo: “la movilización del obrero- masa de la era fordista dio paso a una valorización de las capacidades individuales de creación, y las cualidades de reactividad suplantaron el sentido de la disciplina” (2012: 270). De ese modo, en la era del “capitalismo cognitivo” la creatividad se convirtió en el principal valor de producción, reduciéndose la distancia entre el trabajador ordinario y el artista, e incrementándose la presión psicológica:

Ya no basta con que los asalariados se adapten mecánicamente a prescripciones generales para cumplir con sus tareas. Deben estar en condiciones de tomar iniciativas, de responder a lo imprevisto resolviendo los problemas que surgen de ejercer su
responsabilidad

(Rosanvallon, 2012: 271).

Así, el trabajador debe conseguir movilizar sus propios recursos e involucrarse autónomamente en su tarea.

Por último, en *La autoridad*, Richard Sennet problematiza la noción de autonomía en relación con la autoridad: en este caso refiere a este concepto como la posibilidad de tener autoridad sobre uno mismo. Señala que la persona autónoma es la que se domina a sí misma, y por ello infunde respeto: la autonomía es, a su entender, la heredera del individualismo del siglo XIX. La persona autónoma puede decir a los otros lo que deben hacer porque la estructura de su personalidad hace que no busque la aprobación de los demás, existe un desequilibrio que lleva a que los otros necesiten más de la persona autónoma de lo que ésta de ellos, y eso instala una situación de dominio. Son cuatro las facetas de la autoridad autónoma que contempla el autor: la disciplina; el vínculo que establece la persona autónoma con un subordinado; cómo los controles de las personas autónomas sobre los otros están más velados en las burocracias actuales; y la creencia en la autonomía como una forma de la libertad.

Así, entre otras cuestiones, el autor muestra cómo se modifica el tipo de control ejercido sobre los empleados por parte de los jefes en la actualidad, en relación con que desaparece la imagen del capataz duro y brutal y llega, en su lugar, la voz blanda del supervisor “orientado hacia las relaciones humanas”. Así, indica que la nueva ideología del trabajo se centra en lo que siente el trabajador: en los nuevos modos de gestión empresarial, a influencia parece venir de la nada, pero el empleado se ve, sin embargo, muy motivado.

En este punto resulta importante traer a cuento la diferencia que Robles (1999) desarrolla entre los procesos de **individuación y de individualización**. El autor diferencia la construcción de la individualidad en sociedades con mayor y menor grado de desarrollo, y sostiene que con el concepto de individualización se hace referencia a la construcción de la individualidad en sociedades desarrolladas, en las cuales dicho proceso recibe asistencia por parte del Estado. Entretanto, en las sociedades periféricas se da lugar a procesos de individuación en los cuales se masifica la exclusión de un modo desregulado de la acción estatal. Para el caso de las escuelas abordadas existen, de un lado, quienes experimentan positivamente la radicalización de la individualidad y la

exigencia de autonomía y, de otro, quienes la padecen y se caen del sistema por no contar con las competencias necesarias para sostenerse por sí mismos en sus “stocks”.

De este modo, es posible pensar que la propuesta educativa de las escuelas de “pregrado” posee “afinidad electiva” con la formación de un sujeto acorde a un nuevo tipo de capitalismo *software*. En este capitalismo de *nuevo espíritu* la autonomía, la flexibilidad y la creatividad resultan fundamentales para el tipo de control y autoridad propuesto por la “nueva gestión empresarial” (Boltanski y Chiapello, 2002; Sennet, 1982). Sin embargo, como ya hemos mencionado, existe una brecha entre quienes sacan provecho de esa radicalización de la individualidad y quienes la padecen viviéndola como un acrecentamiento de su vulnerabilidad (Svampa, 2000) y afrontan dificultades en su escolarización.

Finalmente, entendemos que tales discursos apologéticos de la autonomía individual y el *empowerment* invisibilizan, tal como indican Castel, Kessler, Murard y Merklen (2013), un etnocentrismo de clase: son los mejor posicionados los que reclaman mayor autonomía y libertad (Di Piero, 2014 A: 383).

4.3. Palabras de cierre

En este capítulo nos propusimos analizar el tipo de estudiante esperado en las instituciones entendiéndolo como otro de los mecanismos que producen desigualdades. La exigencia de un alto grado de autonomía a los ingresantes demanda la presencia en sus “stocks” de habilidades relacionadas a la adaptación y flexibilidad.

Así, en pos de dar lugar a la libertad se promueven trayectorias desreguladas y desiguales en tanto cada quien queda librado a sus propios recursos para permanecer. La autonomía como exigencia es individualizante y, a su vez, descansa en una ideología meritocrática en tanto está íntimamente relacionada con la capacidad de mostrar la propia capacidad de adaptación invisibilizando el peso de los soportes colectivos y las socializaciones previas.

A su vez, entendemos que este tipo de estudiante “autónomo” esperado dialoga con un tipo de sujeto adaptable, creativo y flexible propio del capitalismo de nuevo tipo.

PARTE 2. Procesos de legitimación de desigualdades

Capítulo 5. Nosotros y los otros: de la fabricación de distancias que legitiman

5. Presentación

En este capítulo invitamos a conocer los procesos de construcción de jerarquías y de afirmación de distancias asimétricas con respecto a “los otros” presentes entre los actores clave y docentes de las escuelas abordadas. Como veremos, se trata de procesos de “autolegitimación por distanciamiento” que les permiten distinguirse y “producir el grupo” (Latour, 2008) mediante la subalternización de sus “otros”.

Siguiendo a Chiriguini (2006), las indagaciones acerca de cómo nos representamos a nosotros mismos y cómo nos representan los demás son cuestiones que nos vinculan con la noción de identidad. Una primera aproximación a su definición nos dice que la identidad es un proceso de identificaciones históricamente apropiadas que le confieren sentido a un grupo social. Las identificaciones implican un proceso de aprehensión y reconocimiento de pautas y valores sociales a los que adscribimos y que nos distinguen de otros que no los poseen o comparten (Chiriguini, 2006: 64). Así se constituyen los límites que marcan el sentido de pertenencia y las diferencias entre lo propio y lo ajeno. La identidad implica pertenencia a un algo (nosotros) y simultáneamente la diferencia con un algo que no somos (un otro) que conforma un universo cultural distinto. La identidad se constituye en el momento en que tomamos conciencia de otro diferente (que también es parte de un conjunto social), de otro que representa características ajenas a la propia, una alteridad (Chiriguini, 2006: 64).

Es importante destacar que la representación de una identidad colectiva no supone sino ficticiamente la homogeneización interna de todo el grupo o de los sujetos que comparten una identidad común. Los imaginarios que se construyen sobre los otros enmascaran las diferencias internas, en tanto cualquier representación es elaborada a partir de ciertos rasgos y prácticas sociales que son seleccionados en la dinámica social; es decir, la representación

de la identidad colectiva homogeneiza simbólicamente la diversidad y desigualdad de los sujetos que adscriben a la misma (Chiriguini, 2006: 67). Como sostiene la autora, las fronteras que separan las diferentes identidades son construcciones culturales emergentes de las relaciones sociales y no de atributos sustancializados.

A continuación invitamos a conocer los procesos de fabricación de jerarquías y de afirmación de distancias con respecto a “los otros” presentes en las escuelas abordadas. Como veremos, los distanciamientos se yuxtaponen y por momentos la homogeneización y el disimulo de diferencias internas dejan paso a las distancias incluso hacia el interior del grupo de escuelas de pregrado y entre las especialidades dentro de las instituciones.

5.1. Ni provincial ni privado: universitario. Distancias entre escuelas de la UNLP, escuelas de provincia y escuelas privadas

Como somos pocos y nos conocemos mucho en esta ciudad chica, encuadrada entre avenidas y cruzada por sus diagonales, [la Escuela 1] a través de su gabinete psicopedagógico, ha dispuesto el seguimiento de sus alumnos por las aulas y perdidos corredores de las facultades. (...) Y con mucho asombro ha confirmado a través de una aparatología infernal de encuestas y entrevistas lo que todos sabemos: el bachiller de la escuela 1 se adapta a cualquier circunstancia, resuelve con solvencia los problemas y se destaca entre sus pares. Una pinturita. (...) En sus 53 años de colegio de señoritas y sus 40 de [Escuela 1], colegio mixto, se puede ufanar de haber sido un semillero intelectual, un vivero de peces coloridos; porque entre la fauna y la flora de sus egresados brillan los galardones, los becarios, los investigadores exitosos y los descubridores a nivel internacional, sin retaceos

(UNLP, 2001: 46).

Sus palabras son pocas pero claras, y dichas con un rigor que las vuelve verdaderas. Se refieren a lo que significa el Colegio Nacional de Buenos Aires en la historia de la República Argentina y a lo que implica, en consecuencia, ser alumno del colegio. Hacen historia...

(Kohan, 2014: 38).

Retomando los aportes de Amy Siych y Julia Colyar (2013) antes presentados, partimos de evitar binarismos al examinar la relación nosotros-otros, dado que no existe un único otro del cual los actores de estas escuelas buscan diferenciarse. Sostenemos, por el contrario, que las distancias construidas son múltiples y se superponen: los “otros” son las escuelas provinciales, las escuelas privadas, las otras escuelas dentro del conjunto de escuelas de pregrado, e, incluso, los miembros de la otra especialidad al interior de la escuela artística. En este sentido, no puede pensarse que las fronteras estén fijadas de una vez y para siempre, sino que se trata de límites móviles que demarcan los grupos en cierto momento y en oposición a un “otro” determinado. Es decir que no existe un “nosotros” fijo y homogéneo sino que la figura de “el otro” se delimita en función de la producción del propio grupo

(Latour, 2008) y puede ser, incluso, parte del nosotros en un tiempo y espacio dados.

Es posible analizar el esfuerzo de los docentes y actores clave consultados en las Escuelas 1 y 2 en pos de diferenciarse de aquellos a quienes instituyen como sus “otros”. Dicho trabajo les resulta necesario para performar asimetrías que los afirman en su propio lugar; el “otro” en este caso está constituido por tres frentes: por un lado, por las escuelas privadas; por otro, por las escuelas “de provincia”; por último, por las otras dos escuelas que conforman el grupo de establecimientos de pregrado. En ese sentido, este grupo de escuelas se autoconstituiría como superior en tanto reúne los rasgos que se suponen más buscados en los otros dos: la calidad educativa, la excelencia y el orden (verificable por ejemplo en la continuidad de los días de clases) que se considera ofrecen las escuelas privadas, y la opción por lo público que brindan las escuelas provinciales. Denominamos a estos procesos en los que se pone en juego la producción de asimetrías como procesos de “autolegitimación por distanciamiento”.

Examinando la construcción de la relación nosotros- ellos, Norbert Elías (1998) estudia una comunidad urbana llamada Winston Parva. Se trata de una comunidad caracterizada por la división entre dos grupos de residentes: un grupo obrero establecido hace más tiempo en relación con un nuevo asentamiento de obreros en su vecindad. Los “recién llegados” eran estigmatizados como personas de valor humano inferior. El autor señala que era posible observar en esa pequeña comunidad un tema humano universal en miniatura “en todos esos casos el grupo más poderoso se ve a sí mismo como gente mejor, como dotado de una especie de carisma de grupo, como poseedor de un valor que comparten todos sus miembros mientras otros carecen de él” (1998: 82). En esa pequeña comunidad, el autor encuentra una regularidad de las relaciones establecidos- marginados. Entre los residentes de ambas zonas no había diferencias en cuanto a nivel educativo, ocupación, ingresos, etnia. Sólo se distinguían porque un grupo se componía de residentes establecidos allí

hacía dos o tres generaciones, y el otro era un grupo de recién llegados. Elías se pregunta entonces ¿qué fue lo que llevó a un grupo de personas a postularse como superior? ¿Qué recursos de poder los habilitaban para consolidar su superioridad? En ese caso era posible observar que la sola antigüedad era capaz de generar cohesión grupal y conciencia de pertenecer a un grupo superior.

El autor señala que cualquier teoría que explique los diferenciales de poder exclusivamente en relación con la posesión monopólica de objetos no humanos como armas o medios de producción resulta limitada. Uno de los grupos era estrechamente integrado, el otro no: hay diferenciales de cohesión e integración. La complementariedad de carisma del propio grupo y la deshonra del otro forma parte de los aspectos más importantes de las relaciones entre establecidos y marginados. Sin duda, las barreras emocionales son una razón muy fuerte de la

frecuentemente extrema rigidez de las posiciones de los establecidos frente a los marginados, de la tabuización duradera y a veces prolongada a lo largo de generaciones, de todo trato social más estrecho, aun cuando su superioridad social, es decir su excedente de poder, se vaya mermando. (...) así, puede que la legislación estatal en la India anule la situación de parias de los intocables de antaño, pero todavía no desaparece por ello el rechazo que sienten los miembros de las castas superiores contra el contacto con aquellos (1998: 93).

Parte de las familias de Winston Parva tenían un pasado en común, mientras que los recién llegados no lo tenían: habían vivido un pasado que atravesaba el presente y se proyectaba hacia el futuro, hay una dimensión diacrónica del grupo a tener en cuenta. En Winston Parva se podía observar en miniatura cómo un grupo nuclear de familias viejas vigilaba a la manera de un establishment central la particular superioridad y reputación de todos los habitantes del sector viejo, y cómo estos en calidad de establishment de segundo orden cerraban filas firmemente contra los habitantes de la parte nueva que consideraban menos respetables y de valor humano inferior (1998: 122 y 123):

Un claro ejemplo es, hoy, la imagen de “nosotros” y el ideal “nosotros” de naciones antaño poderosas que han perdido su superioridad en relación con otras (...)

El brillo de su vida colectiva como nación se ha acabado; su poder superior en relación con otros grupos, que para sus emociones había sido el signo también de su superioridad humana frente al valor inferior de otros grupos, está irrevocablemente perdido.(...) En este sentido, la autoimagen fantasiosa puede tener algún valor de supervivencia (1998: 126).

Como indica Elías, puede pasar mucho tiempo hasta que la conmoción que causa la realidad llegue a penetrar. La gratificante fe en la excepcional virtud, la gracia única y la misión de su grupo, puede proteger por generaciones a los miembros de grupos establecidos del pleno reconocimiento de su posición cambiada, de la conciencia de que los dioses han fallado y que el grupo no ha correspondido a su ideal: “Hay grupos (...) de los cuales muchos miembros parecen vivir, sin saberlo, en un estado de duelo por su grandeza perdida” (1998: 129).

El caso analizado por Elías resulta sugerente en tanto explica los procesos de distinción que se generan a partir de las diferencias de antigüedad. A continuación nos detendremos en los factores de distinción que se activan en los casos de las escuelas abordadas y que dan lugar a procesos de autolegitimación por distanciamiento.

Con respecto a la diferenciación en el caso de las escuelas privadas, aflora una dimensión ideológica y moral cuando se subraya que la educación no es un servicio a ser “mercantilizado”: los entrevistados sostienen que no “gastarían” en educación, puesto que el Estado debe asegurarla en tanto como ciudadanos pagan los impuestos. Así, para el caso de la Escuela 1 la directora, profesora de Historia a quien llamaremos Juliana, egresada de la UNLP e hija de profesionales, al ser consultada por la relación con las escuelas privadas, indicaba:

es más ideológico, como en el caso mío, yo no mandarí a una escuela privada de ningún tipo porque me parece que la escuela es pública y que el plus que da la escuela pública... aunque tengan el mejor aire acondicionado, el último plasma, último modelo con toda la tecnología digital para ver... hay cosas que no te da el gueto de la escuela privada...

(Juliana, directora, Escuela 1)

En estos discursos los entrevistados aparecen, como indicaba Crozier (2008) al analizar la elección escolar de la clase media blanca en el Reino Unido, como los “campeones de la educación pública”. Se trata, sin embargo, de un tipo particular de educación pública en el que, al igual que indican los padres entrevistados por el autor, no es necesario recurrir a escuelas privadas siempre y cuando se mantenga una masa de familias de clase media. Crozier refiere a padres que monitorean la situación cayendo en lo que denomina “una ambigüedad moral de clase media” en tanto pretenden, por un lado, ser igualitarios y, por otro, mejorar su posición social.

En los años ’90, en un contexto de creciente deterioro de las instituciones educativas estatales en el país en el que las mismas se encontraron subdotadas de recursos y sobrecargadas de funciones y actividades (Tenti Fanfani, 2011:146), se produjo el abandono masivo de este tipo de establecimientos por parte de los sectores medios de mayor poder adquisitivo, impulsando el fenómeno conocido como *boom* de los establecimientos privados. Si bien el incremento de la escolarización en el circuito privado había comenzado en los años ’60 en un proceso de diferenciación que acompañaba al contexto de ampliación de la escolarización general (Acosta, 2012), en los años ’90 la lógica del mercado ganó espacio, dando lugar verbigracia al surgimiento de la consultoría y el *marketing educativo* (Villa, 2008): las escuelas se transformaron en mercancías adquiridas por las familias según su capacidad de consumo. Precisamente de esta lógica buscan diferenciarse en sus discursos los entrevistados en estas escuelas.

Asimismo, estas narrativas en las cuales los entrevistados se pronuncian contra la educación privada remiten a la preocupación de Walzer (1993) por bloquear algunos intercambios mercantiles. En su análisis de las esferas de la justicia, sostiene que la distribución desigual de bienes dentro de una misma esfera no tiene por qué ser objetable, sino que la injusticia surge cuando los bienes se convierten en otros bienes, mediante una transgresión de esferas. En

la concepción de Walzer, unos pueden ser más ricos que otros, el problema es cuando esa fortuna les sirve para obtener, por ejemplo, una mejor educación.

También una de las integrantes del Equipo de Gestión de la UNLP, a quien llamaremos Liliana, se refería a este punto. Ella nos contaba que había estudiado en una de las tres ex escuelas normales de la ciudad y cuando era estudiante universitaria había ingresado como preceptora en la Escuela 1. Ya antes de recibirse de su carrera de grado, había comenzado a dictar clases en Florencio Varela al tiempo que era ayudante *ad honorem* en la Universidad. Luego fue docente en la escuela 1, y también en la escuela 3 hasta 1993. Asimismo, se desempeñó como docente en la escuela 2 hasta el año 2005 y en la actualidad ocupa un cargo de gestión y ofrece un taller en la escuela primaria de la Universidad. Al diferenciar a las escuelas de pregrado de las escuelas privadas, Liliana señalaba:

La educación pública tiene para mí esta virtud de que recibe lo que el Estado decide en su conjunto como educación para todo el país, y la escuela es el Estado y hace un lazo con el Estado y vive dentro del Estado, como ciudadano, y eso es algo bueno. No hay ninguna... bueno... dentro de lo privado uno podría diferenciar entre laico y religioso, pero no hay ninguna idea que esté direccionando la formación del alumno: no hay una sola idea. Uno podría encontrarse con escuelas privadas que no son religiosas pero que plasman un paradigma de enseñanza. Bueno, si uno está muy consustanciado con eso... pero el alumno debe tener la posibilidad de tomar sus propias decisiones. Y cuando el padre lo inscribe a los 13 años porque le cae bien esa idea que presentan en la escuela privada, bueno... es una decisión del padre que no sabe si el chico va a querer. Pero de alguna manera modela. Yo tuve una formación plural (...). Eso hay que vivirlo. Una escuela que permite experimentar distintos modos de acceder al conocimiento... (...) una escuela plural te prepara para la vida

(Liliana, Equipo de Gestión de la UNLP).

Así, la Prosecretaria destaca la pluralidad como uno de los rasgos específicos de estas escuelas que la diferencian de las privadas en donde existe, en su visión, un único sentido monolítico otorgado a la educación.

Asimismo, la Prosecretaria indicaba una diferencia en relación con la desigualdad de recursos:

La otra gran diferencia es esto: contamos con infraestructura, contamos con cargos, esa es una gran diferencia con provincia y también con la privada. Porque yo te puedo decir que mi hijo terminó la primaria en una escuela privada laica y no había biblioteca, no había departamento de orientación escolar. Y es una escuela privada muy muy muy buena, que es el Colegio C. Y, cuando mi hijo se iba, empezaron a armar una biblioteca... decime: no había biblioteca, no hay DOE [Departamento de Orientación Educativa]. Fijate. No tengo nada que decir de esa escuela. Era contenidista, clásica. Yo lo tuve que sacar del normal 1. Yo fui al normal 3, pero a él lo tuve que sacar. La maestra me manda una nota en un cuaderno y tenía 9 faltas de ortografía (...). Entonces: tiene 9 faltas ortográficas en 8 renglones. ¿Qué querés que haga? Entonces al chico en cuarto grado lo saqué. Entonces yo te digo: hay servicios, oferta, personal, que no está ni en el privado ni en la provincia.

(Liliana, Equipo de Gestión, UNLP)

En ese sentido, la mayor disponibilidad de recursos con que cuentan las escuelas de pregrado emerge como otra de las características que las diferencian de las escuelas privadas: sostiene que, incluso dentro del sector privado, no hay quien las iguale en cuanto a recursos. Asimismo, resulta interesante detenerse, dentro del argumento de Liliana, en la encrucijada entre los valores republicanos e igualitarios y los intereses en torno a la educación de su propio hijo.

En el caso de las estrategias de autoproducción y de diferenciación **en relación con las escuelas provinciales**, los docentes y actores clave consultados subrayan en reiteradas ocasiones ocho características de las escuelas de pregrado que operan como factores de distinción y que a continuación desarrollaremos.

Una primera característica distintiva del grupo de las escuelas de pregrado al entender de sus miembros es que el ciclo lectivo comienza después y termina antes, pero es, en sus términos, más “intensivo” o de “mejor calidad” en comparación con el de las escuelas provinciales. En ese sentido, una docente de informática de la Escuela1, de 62 años, describía a las escuelas provinciales como “guaderías, en las que se da recuperatorio de recuperatorio y donde los chicos van para zafar”. Otra docente de la

Escuela 1, de 67 años, profesora en Ciencias Naturales y de origen porteño, indicaba, en idéntica sintonía:

Es heterogéneo pero los que llegan son siempre los mismos, necesitan estar apoyados y contenidos. **Esto no es la provincia de Buenos Aires, acá el chico se tiene que esforzar, y a veces terminan pensando: si acá me exigen, mejor me voy a la de provincia que no me exigen**

(Docente n° 22; Escuela 1).

De este modo, se construye una distinción en la cual estas escuelas se ubican como más demandantes de esfuerzo por parte de los estudiantes en comparación con las provinciales. Asimismo, al preguntarles por las causas del abandono en las escuelas de Provincia, los docentes descartaban que la exigencia que plantean fuera importante, mientras que este factor sí contribuía en el caso de los alumnos de las Escuelas de pregrado. Nadia, la directora saliente en la Escuela 1 indicaba:

sí, pero además —igual acá por ejemplo las clases no terminan el 17 el 20 de diciembre no sé cuándo terminan en provincia, acá terminamos en noviembre. Tenemos otros sostenes, otras formas de evaluar la cantidad [de días] a mí no me termina de preocupar, pero eso sí es un factor central en los padres, la cantidad de días...

(Nadia, Directora saliente, Escuela 1)

En ese sentido, Nadia desestima la incidencia del número menor de días de clases efectivamente dictados en estas escuelas dado que entiende que este punto es secundario en comparación con la calidad superior de la enseñanza brindada. Por su parte, Juliana, integrante del equipo de gestión de la Escuela 1, indicaba:

También, esto sí, chicos sobre todo de sectores sociales más vulnerables, incluso más periféricos geográficamente hablando... ahí son las maestras las que incentivan a los padres a que se inscriban acá, como que ellas de algún modo, al conocer las instancias de estas escuelas, los incentivan... acá yo tengo dos alumnas, una es argentina pero sus padres son bolivianos, las dos, los padres son bolivianos, **y vienen de la periferia: eran muy buenas**

alumnas en sus escuelas, acá les va recontramal... y además todo el tema de cómo eso pega en la autoestima ¿viste? Y esas son sus maestras, las que les hicieron conocer esta escuela... bueno pero nosotros no podemos darnos el lujo de que eso se vaya, digo, eso es imperdonable, colegios que tienen... primero que tenemos el mandato de la ley, segundo que queremos que esto sea así, y la universidad quiere que sea así, y nosotros en particular queremos que sea así, tenemos los recursos económicos para hacerlo, y humanos, acá la libertad que te da la autonomía... nadie te dice que no puedas hacer tal o cual cosa. Podés ensayar, y eso es la parte que hay que aprovechar...

(Juliana, directora, escuela 1)

Ciertamente, su preocupación en relación con que a algunas estudiantes que presentaban los mejores promedios en una escuela provincial “les va mal” en la Escuela 1 hace eco de la tesis que señala la fragmentación (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004) existente entre establecimientos educativos que se consolidan como mundos autocentrados. Como muestra Saraví (2015), el sistema educativo tiende a un proceso de exclusiones recíprocas e inclusiones desiguales que supone que se transiten experiencias sólo vinculadas a lo conocido y entre sectores sociales similares.

También desde la Escuela 2, una docente ubicaba a estas escuelas en un lugar de jerarquía, e indicaba:

porque son escuelas que están por encima de las demás, el nivel es más alto. Es necesario que se ganen el lugar... para preservar el bienestar del grupo, el interés de los alumnos

(Docente n° 18, escuela 2).

También en relación con la diferencia de calidad entre las escuelas de la UNLP y las de provincia, una docente de Discursos Visuales de la escuela 2 señalaba:

un ingreso tiene que haber. No para descalificar sino para nivelarlos. Sé, porque estoy en [escuelas dependientes de la] provincia, que hay una diferencia tremenda entre los que salen de la UNLP y el resto

(Docente n° 9, escuela 2).

Retomando a Aguilar, las elites se encuentran en todo ámbito en el que resulte posible jerarquizar a los individuos en virtud de ciertos criterios, y dicha

jerarquización se sustenta en una autocomprensión de las propias elites como superiores (2011: 205). En este caso, los miembros de estas escuelas se consideran superiores a un conjunto en principio homogéneo definido como “las demás” o “el resto”.

Así, en el imaginario educativo de cierto sector social platense las escuelas de pregrado emergen como islas que promueven una escolarización de alta intensidad. En palabras de la directora saliente en la Escuela 1:

y, por el otro lado, me parece que tendríamos que articular un poco más con ese afuera. No para darle cátedra a las escuelas de provincia, sino para poder transferir, para poder trabajar lo que acá da resultado y no da resultado, porque los pibes son diferentes porque los profesores son diferentes... porque se pueden hacer sí seguro otras cosas que la currícula de provincia como viene prescripta y demás...

(Nadia, Directora saliente, Escuela 1)

También la Secretaría de Extensión de la Escuela 2 se refería a la calidad educativa que las familias procuran en esta Escuela:

es como lo que te ofrece este colegio que no te ofrece ni los otros dos de la universidad, ni te ofrece el Normal 1, por decir alguna otra escuela de provincia... también tiene que ver con que las situaciones entre lo privado y lo público como, digamos, que lo privado ha crecido, como una respuesta a cierta manera de verse debilitado las clásicas instituciones públicas, no solo la escuela, y me parece que los colegios de la universidad también es, o sea, dentro de lo público, una currícula, una manera de educarte que consolida todavía, tiene un nivel, o una estructura o una manera de abordar no sólo lo curricular sino a las personas que están ahí, el **nivel de formación** de las personas que trabajan ahí, que me parece que esto también, no sólo en el imaginario sino en las instituciones hay como una concentración bastante fuerte de determinados formaciones profesionales que están...yo porque también lo veo, porque trabajo en la facultad, digamos esa mirada de, si me animo a trabajar en secundario, en cualquiera no voy a trabajar, voy a trabajar en los colegios de la universidad, como esa garantía de que hay un andamiaje en los colegios de la universidad que te permite también... no sé, son construcciones, ¿no?

(Nina, Secretaria de Extensión, Escuela 2).

Asimismo, una de las dos vicedirectoras señalaba en relación con los motivos de la elección de la Escuela 2 por parte de las familias:

Yo no creo que todas las familias elijan la escuela 2 por lo mismo. Si hay un denominador común, sería que en el imaginario, las concepciones, la calidad de la prestación educativa que tienen los colegios de la Universidad en general, es algo que aspira a que su hijo transite, tenga una trayectoria educativa en una institución que sea de alta calidad académica, es una opción

(Mónica, Vicedirectora, escuela 2).

Así, la elección de estas escuelas se relaciona con que en el imaginario educativo platense ocupan un lugar de superioridad en relación con las otras escuelas presentes en la ciudad: en la elección de estas escuelas se juega el “elegir una buena escuela” para los hijos.

Una segunda característica distintiva de este grupo de escuelas es el hecho de que cuentan con un presupuesto mayor en comparación con las escuelas provinciales. La directora electa en la Escuela 1 indicaba al respecto:

es cierto que tenemos más plata que el resto: eso es una realidad material objetiva, sobre todo en este último tiempo hay más dinero. Entonces eso te permite hacer más cosas, hasta te permite estar mejor estéticamente. Mi hijo, yo tengo mellizos... uno va a la Escuela 3, a primer año, y otro va al normal. Vos entrás al normal y te da ganas de sacarlo: las ventanas no tienen vidrio, las puertas no tienen picaporte, sus pizarroncitos... acá materialmente, eso, la escuela está pintada, el baño funciona, tienen papel higiénico, tienen pizarrón nuevo, tienen fibrón eh... entonces primero la realidad material es la primera diferencia.

(Juliana, directora, escuela 1)

Por su parte, una de las integrantes del Equipo de Gestión de la Universidad señalaba respecto a esta diferencia:

Hay una diferencia básica entre nosotros y la provincia de Buenos Aires que es la infraestructura... Pasillos tabicados con machimbre para dar clases. Pero bueno... la anterior directora de secundaria [de provincia] siempre nos decía: “necesito un piso de presupuesto que no tengo”. Entonces eso ya te hace una diferencia fundamental, el ambiente... entonces nosotros no tenemos problemas de ambiente, no tenemos problemas de recursos, no tenemos problemas de servicios de internet, no tenemos problemas de conectar igualdad, ¡no tenemos problemas! Tenemos becas de transporte, de apuntes, alimentaria, ¿qué problema tenemos? Tenemos personal de apoyo, tenemos departamento de orientación. ¿Por qué tenemos deserción? Y no lo puedo soportar, yo no puedo soportar que no todos terminen la escuela, que terminen con bancos vacíos. Pero bueno... Yo creo que eso es porque aún no terminamos de ponernos de acuerdo. Hay una disputa ideológica. La otra gran diferencia, como te decía, es esto: contamos con infraestructura, contamos con cargos, esa es una gran diferencia con provincia

(Liliana, Equipo de Gestión de la UNLP).

La prosecretaria sostenía, así, que el único modo de explicar el abandono en estas instituciones es la existencia de una disputa ideológica, dado que, a diferencia de la situación en provincia (y, como ya señalamos, incluso de los privados), en las escuelas de pregrado se cuenta con recursos de todo tipo para evitar esta problemática. En sintonía con ello, podemos agregar que en la escuela 1 es entre los docentes de Lengua donde encontramos más posturas a favor del retorno del examen y donde más alta es la tasa de desaprobación.

Un tercer rasgo particular de las escuelas de pregrado es que a partir del Reglamento vigente desde el año 2010, los estudiantes pueden repetir sólo una vez, debiendo luego cambiarse de escuela, restricción inexistente en las escuelas provinciales (Reglamento del año 2010).

En cuarto término, también a partir del Reglamento vigente desde el año 2010, la repitencia de los estudiantes se produce al adeudar dos asignaturas “previas”, y no tres como sucede en las escuelas provinciales (Reglamento del año 2010).

Estas dos últimas características actúan juntas como una doble vía de legitimación que se distancia del “mandato inclusor”. Por un lado, colaboran con la legitimación de estas instituciones como más exigentes y de mejor

calidad educativa. Por otro, con la legitimación de sus egresados como quienes consiguieron vencer obstáculos y exigencias que serían mayores en estas escuelas que en las demás.

En quinto lugar, en estas escuelas se cuenta con mayor libertad para la innovación pedagógica. Como señalaba Juliana, la directora electa en la Escuela 1:

Y además la libertad que te da el ser... la autonomía universitaria hace que uno pueda ensayar estas cosas que aunque sean dispositivos simples, desde dispositivos de acompañamiento a los pibes, desde talleres extra... tener plata y recursos y posibilidad de tener un taller extra programático, de hacer un proyecto interdisciplinario sin tener que pedir mucho permiso a nadie

(Juliana, directora, Escuela 1).

De ese modo, ella resaltaba dos de las características que entendía como distintivas de esta institución: por un lado, la autonomía que permite la innovación y experimentación y, por otro, la posesión de recursos mayores. En ese sentido, se trata de una escuela que sostiene un “discurso de sí” (Martínez, Villa y Seoane, 2009: 50) en el cual se proyecta como colegio de “vanguardia pedagógica”. Se consideran a sí mismos, junto a las otras escuelas de pregrado, como parte de una “elite pedagógica”, en tanto pueden experimentar e incluso transferir experiencias exitosas a escuelas provinciales que cuentan con menos recursos y, por ende, con menos capacidad para experimentar e innovar. De ese modo, la recepción de mayores recursos es legitimada mediante la narrativa que los coloca como exportadores de experiencias educativas. Del otro lado, las demás escuelas activarían el mecanismo que, al analizar las desigualdades persistentes, Tilly (2000) denomina “emulación”, en el sentido de copiar lo más fielmente posible algunas características de otros.

Desde la Escuela 2, la jefa del Departamento de Letras subrayaba la superioridad pedagógica de las escuelas de pregrado:

Todos tienen que tener la oportunidad, son colegios muy elegidos. Lo importante es tener la oportunidad, porque son pocos los cupos. A veces traen cosas de otras escuelas que son conceptos erróneos. Te vienen con “oración unimembre”: esa no es la perspectiva que usamos acá. Están desactualizadas las otras escuelas. Prefiero que vengan como “*tabula rasa*” y no con conceptos erróneos

(Docente 7, Escuela 2).

Como indica Oscar Aguilar (2011) al delimitar el concepto de elite, se trata de quienes *han sido elegidos* y llamados a ejercer una influencia mayor a la del resto de los individuos en una comunidad. El autor retoma los estudios clásicos de los denominados teóricos de las elites: Pareto, Mosca y Michels. Entre los actores consultados prima una narrativa que sostiene que quienes forman parte de estas escuelas constituyen una minoría que tiene la función de direccionar a las demás escuelas. Se trataría de un grupo privilegiado desde el punto de vista de su capacidad de incidir en la educación al exportar experiencias exitosas.

Por otra parte, dicha libertad para experimentar se materializa por ejemplo en la existencia de asignaturas optativas, en el criterio del cómputo de inasistencias por materia y no por día, en la posibilidad de realizar pasantías en la universidad, en la implementación de un sistema de materias previas por promoción en la escuela 1, en el trabajo interdisciplinar (observable en la existencia de asignaturas que combinan, por ejemplo, la Literatura y la Historia o la Geometría y el Arte), o en la creación de un bloque académico entre primero y segundo año en la Escuela 3⁶⁸.

En el caso de la escuela 1, la experimentación pedagógica se relaciona también con su historia como institución: el establecimiento nace ligado a las ideas de Víctor Mercante, exponente del positivismo argentino, y a la sección pedagógica de la Universidad de La Plata. Esta última, organizada por

⁶⁸ Esta innovación buscó revisar el sistema de promoción y acreditación en esta escuela secundaria en pos de dar lugar a experiencias inclusivas (Camaño y Santucci, 2012).

Mercante a pedido de Joaquín V. González⁶⁹, fue basamento de la actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Como indica Finocchio (2001) al estudiar la historia de dicha Facultad, uno de los ejes de la innovación propuesta por González para la Universidad al momento de su origen en 1905 se encontraba en la formación pedagógica, orientada al desempeño de profesores de enseñanza secundaria en el Colegio Nacional, la Escuela Normal y la Escuela Primaria de la Universidad y profesores de enseñanza superior universitaria. En el año 1906 se organizó la Sección de Pedagogía que contó con una autonomía relativa con respecto a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, pues a diferencia de la Sección de Filosofía y Letras se dispuso establecer una dirección propia a cargo del Dr. Víctor Mercante. La Sección de Historia, Filosofía y Letras se constituyó definitivamente en 1909: dependía directamente del decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y complementaba la acción de la Sección Pedagógica en la formación del profesorado. La creación de la Facultad de Ciencias de la Educación se produjo en 1914, fundándose en el pensamiento positivista de Augusto Comte y sus seguidores en nuestro país, como Víctor Mercante, decano de la Facultad entre 1914 y 1920.

En sexto término, estas escuelas se distinguen de “las otras” porque en ellas rige el “sistema preuniversitario”, constituido, como hemos adelantado, por la existencia de materias optativas en el último año, por la posibilidad de realizar pasantías en la universidad y por el régimen de asistencias computadas por materia y no por día:

por el otro lado, las articulaciones que nosotros como alumnos les hacemos hacer a los chicos con pasantías académicas en la facultad.

Bueno, después todo el tema de una currícula flexible donde pueden elegir

⁶⁹González fue uno de los representantes del grupo que Zimmermann denomina “*liberales reformistas*”, en referencia a los abogados y médicos volcados a actividades intelectuales y políticas que entre fines de siglo XIX hasta la primera Guerra Mundial pensaron en el país una vía intermedia entre el socialismo y el *laissez faire*. Bajo sus directivas, la UNLP nació con una fuerte impronta en la dirección de vincular la Universidad con la reforma social.

materias y talleres, digo, esa posibilidad de elección, el preuniversitario con esas faltas por materia...

(Nadia, Directora saliente, Escuela 1).

Además del entrenamiento en la posibilidad de armar el propio recorrido de asignaturas a cursar, la existencia de optatividades habilita una “sociabilidad ampliada” al promover la mezcla de estudiantes que, perteneciendo a distintas divisiones o cursos, escogen las mismas materias por tener intereses compartidos. En el énfasis colocado en la posibilidad de que escojan sus propios trayectos reaparece la figura del estudiante autónomo como aquel “tipo de estudiante ideal” acorde a esta institución. No obstante, la idea de asistencia por materia y la idea de optatividad no implican una novedad en relación con el carácter graduado, jerarquizado y de trayectoria única que presentan el común de las escuelas.

En séptimo término, otro rasgo propio de estas escuelas es la existencia de un plantel docente con una formación actualizada y de nivel universitario. Esta composición del plantel se debe, en parte, a la implementación de un sistema de concursos para el acceso a los cargos que obliga a los docentes a mantener un determinado nivel de actualización. Se trata, asimismo, de un plantel docente que cuenta mayoritariamente con títulos universitarios e incluso, en varios casos, los docentes consultados indicaron encontrarse cursando en el nivel de posgrado.

Finalmente, otra característica distintiva señalada por los actores de estas escuelas es el peso que en ellas cobra la dinámica disciplinar o departamental. En ese sentido, nos fuimos encontrando con “culturas departamentales” que se superponen a las “culturas escolares” de ambas instituciones, en relación con concepciones compartidas en torno a la admisión más justa.

Para concluir, Obiols y Di Signi (1993) designan como “escuelas promedio” a escuelas que atienden mayoritariamente a hijos de padres con estudios secundarios o terciarios y cuyos docentes tienen por lo general

título terciario no universitario. De ellas se distanciarían simbólicamente las escuelas que constituyen nuestro objeto de estudio.

5. 2. Distancias dentro del fragmento: diferencias entre Escuela 1, Escuela 2 y Escuela 3

Los procesos de construcción identitaria por vía de la diferenciación se multiplican y se superponen. Además de los ya analizados, otro es el que se produce **al interior mismo del grupo de escuelas de pregrado.**

En relación con las otras dos secundarias de pregrado presentes en la ciudad, los miembros de la Escuela 1 subrayan que el tamaño menor de este establecimiento lo constituye en “un espacio más *familiar*” que aquel que ofrece verbigracia la Escuela 3: en la Escuela 1, como indicaban sus secretarías, “muchas cuestiones se resuelven en un encuentro casual con algunos docentes en el baño”.

La Secretaria de Extensión en la Escuela 2 también refería al carácter familiar de los vínculos y al fuerte sentimiento de pertenencia a la institución que se genera:

Es una escuela relativamente chica, que todos nos conocemos, que todos tenemos una identidad. Alumnos, docentes...Y que eso hace que digamos, tenga como una pertenencia, ¿no? Muy fuerte, particular. Todas las instituciones generan pertenencia, pero en este caso, bueno, tiene particularidades. La extensión del estar acá tanto tiempo. Y los pibes se siguen quedando. Si vos te quedás, vos a ver que son las siete de la tarde y hay pibes que son de la mañana todavía jugando al fútbol. Es un lugar que convoca, de alguna manera convoca.

(Nina, Secretaria de Extensión,
Escuela 2)

Ella destacaba que el vínculo que entablan los estudiantes con la escuela es fuerte hasta el punto de que deciden permanecer horas extras además de las exigidas por la institución. Se genera, así, un modo de habitar el espacio y el tiempo en el que se pone en juego el placer de estar en la escuela.

También la directora de la Escuela 2 se refería al sentimiento de pertenencia a la institución:

Por otro lado, hay una tradición bastante visible en la conformación de la matrícula del colegio que tiene que ver con que vienen **hijos de egresados** de la escuela. Una escuela que genera un fuerte sentido de pertenencia, bueno, por su biografía institucional, por su historia, por las redes de afecto, de convivencia que se generan. Es una escuela que siempre se caracterizó por una cursada bastante extensa durante la semana, y entonces el estar en la escuela también genera una serie de relaciones sociales, vinculares, muy fuertes. Esto de que muchos padres querrán que sus hijos pasen por la misma experiencia, ellos tienen un fuerte sentido de pertenencia con este Bachillerato y probablemente quieran que sus hijos también tengan acceso a... más que a una educación, a una institución de esas características

(Sonia, Directora, Escuela 2).

De este modo, ella señalaba a un mecanismo que evidencia cierto “acaparamiento de oportunidades” (Tilly, 2000) en relación con la reiteración de hijos de egresados en la matrícula del colegio e indicaba, asimismo, que los padres escogen esta escuela más allá de aquello que la escuela misma representa. Es decir que la eligen teniendo en cuenta no únicamente la calidad educativa, sino aquello que implica en su totalidad, como institución formadora de un tipo particular de subjetividad y habilitadora de la sociabilidad con cierto sector social de la ciudad.

La especialidad constituye, por otra parte, el elemento que más claramente diferencia a la Escuela 2, de modalidad artística, de las otras que componen el grupo de establecimientos de pregrado. En palabras de la flamante directora de la Escuela 1:

La Escuela 2 tiene su identidad definida artística. Entonces la Escuela 2 es la música, es la plástica, son las exposiciones, los violines, y la Escuela 3 es la escuela de la universidad, histórica. Nosotros siempre quedamos ahí en el medio; me parece que está emergiendo como una identidad particular en la Escuela 1, que tiene que ver con ser la escuela más pública y más popular si se quiere... (...) A mí eso me agrada, es más parecida al resto de las escuelas

públicas en cuanto a su población. Después bueno están todos nuestros intentos desde la enseñanza y desde la gestión de ofrecer una variedad distinta

(Directora, Escuela1).

Hay en sus palabras un juego entre la autopercepción y la heteropercepción: en la medida en que define y se distancia de los otros se define a sí misma. En su autopercepción se trata, en comparación con las otras dos escuelas de pregrado, de la más similar a las de gestión provincial en cuanto a la composición de su matrícula, pero a su vez se distingue de éstas por “ofrecer una variedad distinta” en relación con la enseñanza. A modo de hipótesis, es posible pensar que el hecho de que ésta sea la institución que cuenta con la mayor heterogeneidad en lo que refiere a origen de los ingresantes entre las tres de pregrado, guarde relación con que, al mismo tiempo, sea la que cuenta con la tasa de deserción más alta: a menor selectividad inicial, mayor selectividad interna.

Así, como sucede en todo proceso de construcción identitaria en la dinámica de funcionamiento de los grupos sociales, también en este caso resulta posible percibir el esfuerzo realizado por los actores en el proceso de fabricación de distancias que los separan de los otros. De este modo, se persigue la demarcación de la propia identidad mediante la diferenciación en relación con un “ellos” al que se concibe en algunos casos como inferior (y en esos casos se refuerza la distancia), en otros como superior (y en esos casos se aspira a emularla).

Las representaciones referidas a los sectores sociales atendidos también constituyen otro punto de distancia, en tanto se considera que la escuela artística atiende un porcentaje menor de sectores desfavorecidos en comparación con la Escuela 1:

Hace que la universidad tenga otro lugar en la comunidad, permite que sea una posibilidad para quienes antes no lo era. En la escuela 1 hay demanda de sectores vulnerables e inmigrantes. En la Escuela 2 no tanto, son clases medias profesionales.

Acá [en la escuela 2] los chicos traen discursos políticos de sus casas

(Docente 5, Escuela 2).

En cuanto al proyecto institucional de la Escuela 1, ante la preocupación por el desgranamiento se prevé una franja horaria con apoyo para las materias en las cuales los alumnos presentan dificultades durante el primer año, separando a quienes demuestran un buen desempeño de quienes no lo hacen: los alumnos con dificultades se dirigen a apoyo, mientras que los más avanzados van a una “aplicación” de matemática, lengua, estética.

Asimismo, como hemos indicado, la Escuela 1 cuenta con un sistema de “previas por promoción” implementado ante la preocupación por los alumnos que no conseguían egresar. Como señalaba una de las ayudantes de las Secretarías Académicas —también egresada de la escuela— 6° y 1° son los años más flexibles, y sobre todo 1° año presenta un carácter *sui generis* por los rasgos ya mencionados. Ella indicaba que 2° y 3° son los años más impenetrables en cuanto a la caja tradicional del formato escolar, en donde persiste fuertemente el formato humanístico clásico. Eso explica, en sus palabras, que 4° año sea el que muestra el mayor índice de desgranamiento.

Por parte de la Escuela 2, los docentes se posicionan ubicándola en un lugar de superioridad en relación con las otras dentro del fragmento de escuelas de pregrado:

La escuela 2 es la mejor de las 3 escuelas de la UNLP, por la formación global que tiene, la mirada holística, son los alumnos más creativos.

(Docente 12, escuela 2)

Para concluir, la “cultura escolar” (Viñao Frago, 2002) en las instituciones abordadas está atravesada por un rasgo común que refiere a una tradición selectiva que algunos de sus miembros reivindican y otros impugnan. Al interior de este grupo de escuelas, las Escuelas 1 y 2 presentarían un “espacio más familiar” y, entre ellas, la Escuela 2 presenta la característica de que los estudiantes eligen permanecer en el establecimiento incluso en tiempo extraescolar. El aspecto que distingue a la Escuela 2 de las demás es, claramente, la especialidad artística. Con respecto a las nociones sobre los sectores sociales atendidos, la Escuela 1 considera que atiende a sectores con

una heterogeneidad mayor mientras que, en general, los docentes señalan que la escuela artística concentra grupos favorecidos. Por último, desde la Escuela 2 se sostiene un “discurso de sí” que indica que es allí donde se ofrece la educación más completa y donde se forman los sujetos más creativos.

5. 3. Distinción sobre distinción o la elite de la elite: diferencias al interior de la Escuela 2

Música es más exigente. Es otro target... los de Discursos Visuales son más vagos
(Docente n° 32, escuela 2).

Otro proceso de diferenciación que se superpone con los anteriores se produce al interior de la Escuela 2, entre las dos especialidades que ofrece. Como hemos indicado, esta escuela Secundaria de Modalidad Artística Especializada habilita dos tipos de bachillerato: Bachiller en Música y Bachiller en Artes Visuales. A su vez, cada orientación presenta tres tipos de especialidad, como es posible observar en la siguiente tabla:

1-Bachiller en Música - Guitarra/ Piano/ Violín/ Flauta traversa/ Violoncello/ Saxofón/ Contrabajo - Especialidad Producción Instrumental
2- Bachiller en Música - Guitarra/ Piano/ Violín/ Flauta traversa/ Violoncello/ Saxofón/ Contrabajo - Especialidad Producción en Composición Experimental
3- Bachiller en Música - Guitarra/ Piano/ Violín/ Flauta traversa/ Violoncello/ Saxofón/ Contrabajo - Especialidad Artística Sociocomunitaria
4- Bachiller en Artes Visuales – Pintura/ Grabado/ Escultura - Especialidad Producción Proyectual
5- Bachiller en Artes Visuales - Pintura/ Grabado/ Escultura - Especialidad Producción en Composición Experimental
6- Bachiller en Artes Visuales - Pintura/ Grabado/ Escultura - Especialidad Artística Sociocomunitaria

Al indagar sobre las nociones de los docentes en torno a los factores que ellos consideran explicativos de que la mayoría de los estudiantes escogiera la

especialidad “Discursos Visuales”, algunos aludían a que el cupo de vacantes disponibles es mayor en esa especialidad, pero varios referían a que se trata de una orientación más “fácil” que “Discursos Musicales”. Una docente, jefa del Departamento de Ciencias Sociales, señalaba:

[Discursos Visuales] es más fácil frente a lo que puede ser un instrumento. Aunque la escuela maneja la posibilidad de que aprenda el instrumento...

(Docente n° 3, Escuela 2).

Varios de los docentes consultados indicaban, asimismo, que la especialidad música implica un grado de disciplinamiento mayor y más trabajo y esfuerzo en comparación con Discursos Visuales:

Discursos visuales les cuesta menos, es menos exigencia

(Docente n° 22, escuela 2)

Sucede algo similar dentro de discursos musicales, con violín. Discursos Visuales es la orientación menos especificante, la que requiere menos disciplinamiento

(Docente n° 10, escuela 2)

Se piensa que para ir a instrumento el alumno tiene que haberse preparado con anticipación. Para dibujo también, pero menos

(Docente n° 9, escuela 2).

Porque se cree que lo otro es más difícil. Pero no es dibujar por dibujar. Los otros también fracasan. Hay técnicas también

(Docente n° 14, escuela 2).

Es más accesible, no tienen que tener un instrumento ya aprendido desde niños. Se da desde el jardín. Piensan que música va a ser más difícil, pero dibujo después tampoco es tan fácil

(Docente n° 15, escuela 2).

Porque Discursos Visuales es más fácil. Es algo que tiene que ver con la exigencia. En más fácil entrar con ese asunto del dibujo, te lo enseñan en la primaria

(Docente n° 32, escuela 2).

Otro de los aspectos que los docentes indicaban como explicativo de la opción mayoritaria por Discursos Visuales se relacionaba con el trabajo grupal

que esta especialidad ofrece, en contraste con el trabajo individual propio de quienes deben aprender a dominar un instrumento:

Siendo estricto, música implica mucho más trabajo. En Discursos Visuales sociabilizan mucho, trabajan con compañeros, hacen trabajos manuales. Es música trabajás de forma solitaria, mucho más tiempo. Es como un deporte de alto rendimiento. Mostrarle a tu profe que tocás, demanda un entrenamiento diferente

(Docente n° 22, escuela 2).

Porque la carga que implica para un niño desarrollar habilidades musicales es muy comprometida a nivel emocional. Hay que enfrentarse a limitaciones, a una lucha por mejorar. En lo visual, en cambio, no se pierde el sentido de lo grupal, de la clase. Lo visual es menos desafiante

(Docente n° 20, escuela 2).

Otros argumentos que también aparecían tenían que ver con que en el caso de música era necesario, o bien tener un instrumento estudiado previamente, o bien tener “talento” para iniciarse en ello. Entretanto, en Discursos Visuales no era necesario conocer técnicas de dibujo o manualidades de antemano, sino que se trata, por un lado, de cuestiones que cualquier persona está potencialmente capacitada para hacer y, por otro, de habilidades que es posible ir desarrollando durante la escolarización:

Para música tienen que tener predeterminado que haya un instrumento o algo de interés para anotarte. En cambio en Discursos Visuales unos tienen interés y facilidad en plástica y otros que no tanto pero se pueden desarrollar sin haberlo estudiado previamente. El que se anota en guitarra ya estudió de antes. Y además en Discursos Visuales hay más vacantes

(Docente n° 25, escuela 2).

Es más general, para música tienen que tener real vocación para la música. Todo el mundo tiene una veta para el arte manual. Pero igual antes se daba que los de música eran mejores y más retrotraídos, ahora están más parejos

(Docente n° 28, escuela 2).

En cierto sentido se construye un lugar de superioridad de los estudiantes de música de la escuela y de los músicos en general, pensándolos como provistos de un talento especial, como formando “la elite de la elite”.

Como indica Dimatteo (2014), desde este enfoque se concibe a los artistas como héroes solitarios y disciplinados que sacrifican otros placeres de la vida “por amor al arte”: de este modo se los idealiza, sacralizándolos y considerándolos genios. Un aspecto llamativo es que ese proceso de idealización sucede únicamente con los estudiantes de música y no con los de Discursos Visuales, quienes serían más cercanos al común de los mortales.

La visión que considera que Discursos Visuales implicaría un grado mayor de facilidad se sustenta, en ciertos profesores, en la idea de que nos encontramos en un momento histórico en que reina la imagen, por lo cual todos tenemos potencialmente conocimientos sobre el tema. En relación con esta idea, Lipovestky y Serroy (2015) denominan “capitalismo artístico” a este periodo en que el diseño, la publicidad, el cine, la decoración, el marketing, la moda, se organizan en base a consideraciones estéticas que conllevan una superabundancia de estilos, imágenes y diseños. El arte se incorpora, en la visión de estos autores, a los modos de producción económicos: refieren, así, a la “estetización del capitalismo” en tanto se mezclan arte, comercio y consumo.

Otro grupo de docentes indicaba que la opción por “Discursos visuales” se debe a un cálculo estratégico realizado por las familias en el momento de la elección escolar, dado que en esa orientación existe un cupo mayor al existente en “Discursos musicales”:

Porque es un cupo que ya existe. A veces se inscriben en un instrumento que nadie quiere para tener más chances para entrar. El sorteo se hace por instrumento

(Docente n° 8, escuela 2).

Porque en Discursos Visuales tienen más posibilidades de entrar. Además, se considera que música es más difícil

(Docente n° 19, escuela 2).

Porque hay cupos. Entrar a la escuela por sorteo es complicado. También por eso hay más pianistas que guitarristas, porque saben que en piano se inscriben menos entonces hay más cupo: si te anotás en los que nadie quiere, es más probable que entres

(Docente n° 30, escuela 2)

Cuando uno puede hacer cualquier cosa en el nivel que uno pueda llegar. Hay más cupo en Discursos Visuales, anotarse ahí es estratégico

(Docente n° 35, escuela 2).

En ese sentido, inscribirse en la especialidad Discursos Visuales habilitaría una probabilidad mayor de ser favorecido en el sorteo en comparación con Música, a la vez que, como vimos, postularse para ciertos instrumentos musicales ofrecía una probabilidad mayor en comparación con otros. Este cálculo estratégico de probabilidades de ingreso también se ponía en juego entre las distintas escuelas de la UNLP: algunos docentes contaban que los padres y madres se inscriben para el sorteo en la Escuela 2 porque éste se produce cuando sus hijos se encuentran en 5° grado de la escuela primaria y cuentan, entonces, con la posibilidad de volver a probar suerte una vez que se da lugar al sorteo para las escuelas 1 y 3, recién en el último año de la primaria. Asimismo, algunas de las familias que ingresaban a la escuela artística lo hacían también de modo estratégico buscando, una vez insertos sus hijos dentro del circuito de escuelas de pregrado, “pasarlos” hacia cualquiera de las otras dos escuelas que son bachilleratos comunes.

En consonancia con lo antedicho, al consultar a los docentes si consideraban que los mejores alumnos estaban concentrados en la orientación música o en la orientación Discursos Visuales, notamos que, si bien mayoritariamente se inclinaron por indicar que “los discursos escogidos no clasifican según mejores o peores alumnos”, en los casos en que señalaron otras opciones coincidieron en que los alumnos de música son mejores justificando esa respuesta del siguiente modo:

Porque la música pide disciplina en cuanto al ensayo, la práctica instrumental. Disciplina, organiza. Se llevan menos materias los de música. Son mejores los de música en gramática y en matemática. Hay un basamento lógico en la música que no está en los DV

(Docente n° 14, escuela 2).

Música es más exigente. Es otro *target*, lo de Discursos Visuales son más vagos

(Docente n° 32, escuela 2).

En ese sentido, Dimatteo (2014) muestra cómo, al crearse la mayoría de las instituciones artísticas a mediados de siglo XX en Provincia de Buenos Aires, a la música en las escuelas también se le atribuían funciones relacionadas con el disciplinamiento y el orden⁷⁰.

En conclusión, los procesos de autolegitimación por distanciamiento se multiplican, se solapan y se superponen produciendo distinciones incluso al interior mismo de las instituciones. Específicamente en el caso de la Escuela 2 se habilita un juego de heteropercepciones y autopercepciones del cual resulta que una de las especialidades es considerada superior en comparación con la otra a partir de que se le atribuye mayor dificultad, exigencia y rigurosidad.

⁷⁰En un artículo citado por Dimatteo se expresaba que: “la música es un medio eficaz de disciplinar el espíritu, el carácter, la voluntad, acostumbrándolos (a los alumnos) desde pequeños al orden y la armonía”. Granata, Teresa: “La música en nuestras escuelas” en Revista de educación. Septiembre- octubre de 1943.

5.4. Palabras de cierre

En este capítulo analizamos los procesos de fabricación de jerarquías y de afirmación de distancias con respecto a “los otros” presentes en las escuelas abordadas. Como hemos visto, estas instituciones activan procesos que les permiten legitimarse mediante el distanciamiento y la subalternización de sus “otros”. Así, el reforzamiento de las asimetrías respecto de los otros no hace más que afianzar su posicionamiento en un lugar de superioridad dando lugar a procesos de autolegitimación por distanciamiento. Hemos analizado, por otra parte, cómo dichos procesos, lejos de distribuirse según la dicotomía arriba-abajo, se multiplican y yuxtaponen incluso al interior mismo del grupo de escuelas estudiadas y también hacia dentro de las instituciones. En ese sentido, hemos mostrado que no se trata de un cuerpo perfectamente integrado ni de un grupo que ejerce superioridad sobre las demás escuelas articuladamente sino de un campo en disputa en que en el que se invoca un “espíritu de cuerpo” (Bourdieu, 2013) cuando es preciso tomar distancia de las “otras escuelas”, sean provinciales o privadas.

Como ha indicado Max Weber (1969), la desigualdad necesita ser legitimada y esto implica que quienes ocupan un lugar de superioridad trabajen en pos de tornar las desigualdades aceptables. El cúmulo de características y distancias antes desarrolladas permite concebir el trabajo en pos de diferenciarse de los “otros”: otros que pueden ser las escuelas privadas, otras escuelas o especialidades dentro de las de la universidad o las escuelas provinciales entendidas como “escuelas promedio” (Obiols y Di Signi, 1993).

Capítulo 6. Principios de justicia. Criterios de selección de bienes escasos: el caso de las vacantes en escuelas de elite

6. Presentación

En este capítulo analizaremos las nociones en torno a la justicia en la admisión sostenidas por los docentes y trece actores clave de las escuelas y por los representantes de los claustros en los años ´80. Se trata de significantes en disputa: todo proceso de constitución de un discurso, en tanto acto político, implica luchas para dar sentidos y para que algunos de ellos cristalicen y adquieran mayores adhesiones que otros. De este modo, nos proponemos describir y analizar las múltiples nociones de justicia que movilizan los actores en distintos momentos de la historia para pensar el ingreso a un grupo de escuelas de prestigio dentro del sector estatal en la ciudad de La Plata.

6.1. Las escuelas de los sentidos que se bifurcan: nociones en pugna en torno a la justicia en la admisión

Yo ingresé [a la Escuela 1] en 1986, en la primera promoción por sorteo, sin examen de ingreso. Eso nos permitió ver cómo fue cambiando el funcionamiento del colegio, sobre todo en lo que respecta al nivel de exigencias. Al final del primer año, hubo mucha gente de mi promoción que tuvo que dejar el colegio. Hubo quienes dejaron porque no tenían la formación necesaria, porque no venían con una buena preparación primaria básica (...) Eso con el tiempo se fue perdiendo. El resto de los años, mi impresión era que si uno quería formarse, el colegio te brindaba los medios para hacerlo, pero si uno no quería estudiar, no estudiaba y punto. Y pasabas de año, y egresabas.
(UNLP, 2001: 307).

Las uvas no alcanzan para todos. Pero muchos las desean. Ante la escasez de un bien considerado valioso, habrá quienes sostengan: “mi familia siempre comió de esas uvas, me corresponden por herencia”. Habrá otros que expliquen: “yo colaboré más que nadie en la cosecha, merezco esas uvas”. Entretanto algunos dirán: “nunca pude probarlas, soy pobre, es mi derecho saborearlas por primera vez”. Estarán los que se autoexcluyan de la disputa y se dejen llevar por sus propios “techos de cristal”, creyendo, como en la metáfora de la zorra y las uvas que presentaba Jon Elster, que conseguir ese racimo que la zorra no podía alcanzar porque estaba demasiado alto para ella no tenía sentido: al fin y al cabo, de seguro estaría amargo. Habrá, por supuesto, quienes nunca se enteren de la disputa por las uvas, pero también estarán aquellos que arguyan: “lo justo es que todos tengamos las mismas oportunidades, sorteémoslas y que el azar decida”.

En este apartado analizaremos nociones de justicia sostenidas por los docentes, actores clave en las Escuelas 1 y 2 y los representantes de los claustros en el Consejo Superior en los años ´80 en relación con el modo de acceso a estas escuelas. Se trata de significantes en disputa: todo proceso de constitución de un discurso, en tanto acto político, implica luchas para dar

sentidos y para que algunos de ellos cristalicen y adquieran mayores adhesiones que otros.

En sintonía con ello, en las preguntas en las que consultábamos a los docentes sobre el método de ingreso más justo se ponían en juego nociones relativas a la intersección entre la filosofía de la educación y las teorías de la justicia: se disputaban principios de justicia distributiva en relación con el diseño y ejecución de políticas públicas, problematizando el caso particular de la opción de ingreso a estas escuelas. En toda sociedad existe un conjunto de bienes preciados que es necesario distribuir, por lo que un principio que legitime el modo de repartirlo resulta imperioso: tal es el caso de las vacantes en las escuelas universitarias.

Tal como propone Elster (1995) en *Justicia Local*, exploramos los principios de justicia que se tensionan en las decisiones tomadas en torno a la distribución de bienes escasos y deseados, conectando los planos micro y macro social al preguntarnos por un universal (como es la noción de justicia), mediante un particular constituido por el criterio o mecanismo considerado legítimo para el acceso a dos escuelas medias tradicionales de la Ciudad de La Plata⁷¹.

Partimos aquí de la diferenciación entre los términos principio, criterio, mecanismo y procedimiento que presenta Elster (1995: 77). Con el término “principio”, el noruego designa cualquier concepto general de cómo se designa el beneficio escaso. Con “criterio” refiere a propiedades reales de los individuos (a cada grupo según su necesidad, o la consideración de parientes cercanos). El término “mecanismo” refiere, entretanto, a instancias en que no se requiere un conocimiento individualizado acerca de los receptores potenciales (sorteos, colas, exámenes); por último, “procedimiento” refiere a la versión operacional de un principio (calificaciones, puntaje). En nuestro estudio, nos referiremos a

⁷¹ También Laclau (1996) señala que la única manera como la universalidad se expresa (ya sea la justicia, la democracia, la libertad, la igualdad), es mediante lo particular.

principios o nociones de justicia que se activan en torno al mecanismo de admisión.

En este caso, el mecanismo de ingreso por el que se abogue es el “particular” en el cual se tensiona una trama de sentidos en torno a un “universal” como son los principios de justicia distributiva ante un bien social escaso: las codiciadas vacantes.

6.1.1. En torno a la abolición de los exámenes eliminatorios y al criterio más justo

Para ingresar no tomaría examen, porque decanta con lo que te van tomando...

Pero el primer año debe ser bravo

(Docente n° 15, escuela 2).

Entre los que daban examen antes, de un grupo de 25, sólo 1 se iba a examen. Ellos tenían una decisión absoluta para entrar, no vivían. Era una elite de cerebros, no económica

(Docente n° 14, escuela 2).

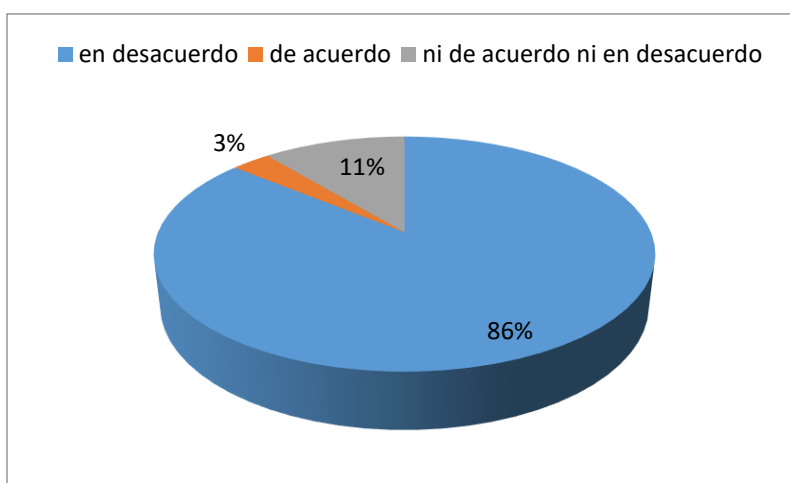
Al ser una escuela muy copada, sería justo que la gente que entra se la gane, que sea mérito y no por suerte. Por sorteo entra cualquiera y queda afuera alguien que merece estar acá. Queda afuera buena gente

(Docente n° 18, escuela 2).

A continuación presentaremos la pluralidad de nociones en torno a la justicia en la admisión de docentes, directivas/os, secretarias/os académicas/os y jefas/es de departamento de las Escuelas. Como veremos, no es posible encontrar posturas monolíticas al interior de las instituciones sino que conviven visiones en pugna.

En cuanto a las nociones respecto del método de ingreso a las escuelas de la UNLP considerado más justo en la Escuela 1, el 63% de los docentes manifestó acordar con la abolición de los exámenes eliminatorios al momento de la admisión, como es posible observar en el siguiente gráfico:

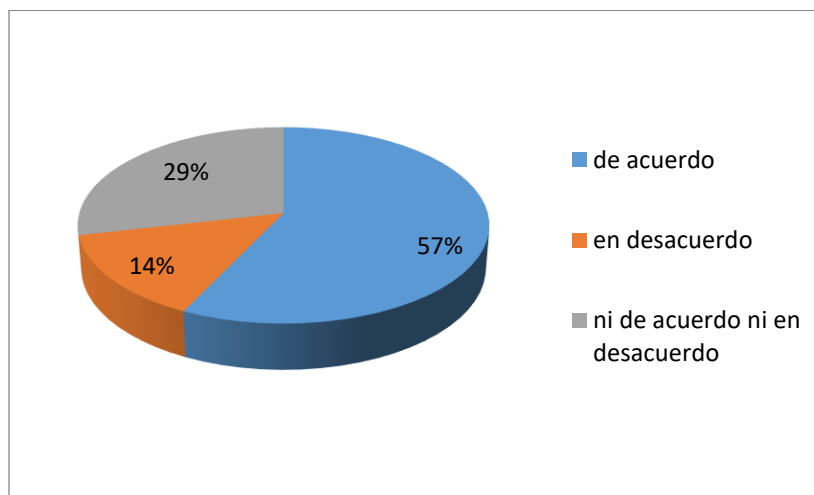
Gráfico 27. Escuela 1. Nociones de justicia de admision. Sobre la abolición de los exámenes a escuelas UNLP en los años ´80: "Con la decisión de acabar con los exámenes de ingreso, estás..."



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la Escuela 2, el grupo mayoritario también fue aquel compuesto por el 57% de los docentes que acordaba con la abolición de los exámenes eliminatorios al momento de la admisión a las escuelas de la UNLP en los años ´80:

Gráfico 28. Escuela 2. Nociones de justicia de admision. Sobre la abolición de los exámenes a escuelas UNLP en los años ´80: "Con la decisión de acabar con los exámenes de ingreso, estás..."



Fuente: elaboración propia

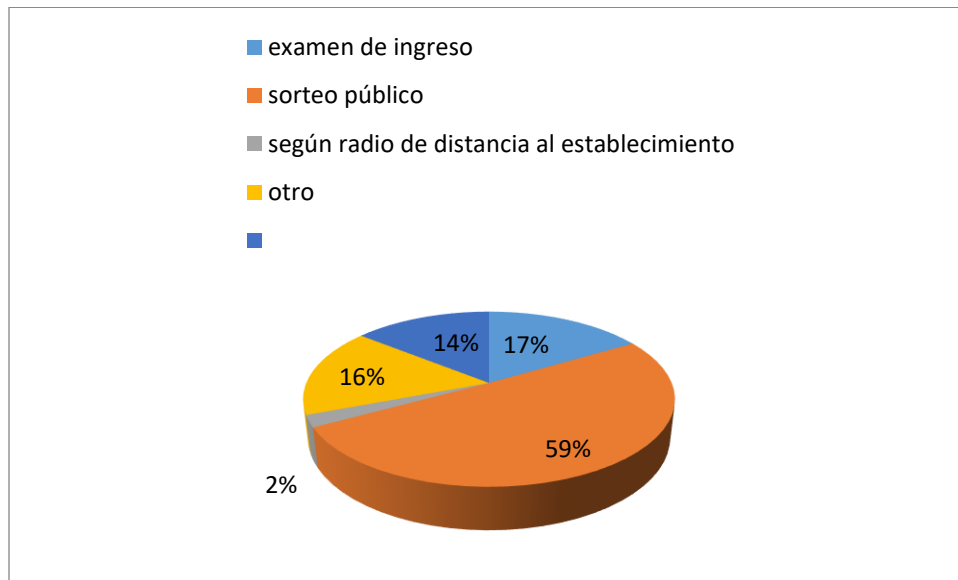
Así, en ambas escuelas encontramos mayoritariamente un discurso impugnatorio del mérito y de la idea de escuela secundaria como formadora de elites. Sin embargo, cabe hacer una distinción. En la escuela 1 encontramos un porcentaje de acuerdo del 63%; en la escuela 2 del 57%. En la escuela 1 encontramos un porcentaje de desacuerdo del 16%; en la escuela 2 del 14%, mientras que en cuanto a la opción “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, en la escuela 1 encontramos que el 22% optaba por ella; porcentaje que crecía al 29% en la escuela 2. Relacionamos estos porcentajes con el hecho de que la escuela artística fue la última en renunciar completamente al mérito como principio distributivo legítimo para dirimir la admisión.

A continuación, en las entrevistas semiestructuradas solicitábamos a los docentes que escogieran el método de ingreso a su entender más justo dada, de un lado, la escasez de este bien social educativo, en tanto no son infinitas las vacantes en estas escuelas y de otro, el interés en el acceso a las mismas.

Resulta posible reconstruir una primera tipología a partir de las respuestas surgidas en relación con dicha pregunta. En la Escuela 1, en un 60% el sorteo público fue el método escogido como más justo, mientras que un 31% se pronunció a favor de otros mecanismos diferentes tanto del sorteo como del examen en sus formas “puras” y un 3% coincidió en optar por el examen de ingreso o la cercanía al establecimiento (según el radio de distancia a la vivienda del alumno)⁷²:

⁷² Todos los consultados se inclinaron a favor del carácter gratuito de la educación y repudiaron la configuración que adquiere el sistema educativo en Chile. La decisión de suprimir los aranceles específicamente en el nivel universitario en Argentina fue tomada por el presidente Juan Domingo Perón el 22 de noviembre de 1949, dos años después de sancionarse la ley 13.031, a través del Decreto 29.337.

Gráfico 29. Escuela 1. Nociones de justicia de admisión. “¿cuál te parece que es el método más justo para decidir qué estudiantes ingresarán en las escuelas de la UNLP?”



Fuente: elaboración propia

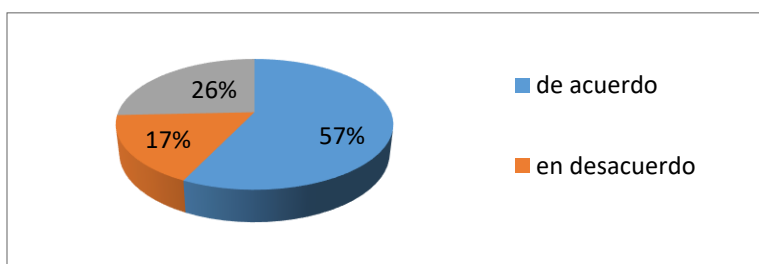
En este punto corresponde retomar lo ya señalado en relación con la gravitación de la **dinámica disciplinar** en ambas instituciones: esta variable presenta un fuerte grado de “afinidad electiva” con respecto a las opiniones. Podemos percibir que, al momento de cruzar las opciones consideradas más justas para el ingreso, otras variables como podrían ser verbigracia la edad o el género no resultan tan relevantes como la disciplina de proveniencia. Así, encontramos que en ningún caso el sorteo es cuestionado en el Departamento de Ciencias Sociales y Filosofía de la Escuela 1, mientras que las respuestas que abogan por el examen como método más adecuado se ubican en los Departamentos de Lengua y Literatura⁷³ y de Ciencias Exactas. En ese sentido nos preguntamos si no existe, superpuesta a cierta “cultura escolar” (Viñao

⁷³El caso del Departamento de Lengua de la Escuela 1 resulta sugestivo también arquitectónicamente en tanto es el único que cuenta con dos placas en su puerta. Una de ellas es antigua, de bronce e indica: “Departamento de Lengua Castellana y Literatura”. La otra es igual a la de los demás departamentos docentes: de colocación más reciente, cuenta con un papel amarillo cubierto con un plástico transparente y señala: “Departamento de Lenguas. Lengua y literatura”. Justamente en este departamento encontramos la mayor cantidad de opiniones a favor del retorno al examen.

Frago, 2002) propia de la institución —a la cual ya nos hemos referido en el capítulo II—, una “cultura disciplinar” que incide en las concepciones y prácticas de sus miembros. A ello cabe agregar que precisamente los porcentajes más altos de materias que se adeudan como “previas” en la Escuela 1 se producen en Lengua y Literatura, en Matemática y en Física, mientras que las materias que los alumnos adeudan con mayor frecuencia al terminar de cursar el último año son Lengua y Literatura, Matemática y Filosofía⁷⁴ —en un 9%, los alumnos acaban retirando la documentación de la Escuela 1 y culminan sus estudios en otro establecimiento⁷⁵—. A modo de hipótesis, es posible pensar que las nociones de justicia producen efectos simbólicos sobre las prácticas áulicas y, en particular, en relación con el nivel de exigencia en pos de la “excelencia” y sobre las calificaciones.

En el caso de la Escuela 2, al consultar específicamente por la decisión de reemplazar el examen por el sorteo para las escuelas de la UNLP, el porcentaje de acuerdo se sostenía, pero aumentaba la cantidad de docentes que se posicionaba en desacuerdo en comparación con la pregunta más general en torno a la abolición de los exámenes de ingreso (que no especificaba el método por el cual eran reemplazados):

Gráfico 30. Escuela 2. Nociones de justicia de admisión. Acerca de la implementación del sorteo en los años '80: “En los colegios dependientes de la UNLP existían exámenes para el ingreso hasta mediados de los años '80. Con la decisión de reemplazarlos por el sorteo público, vos estás...”



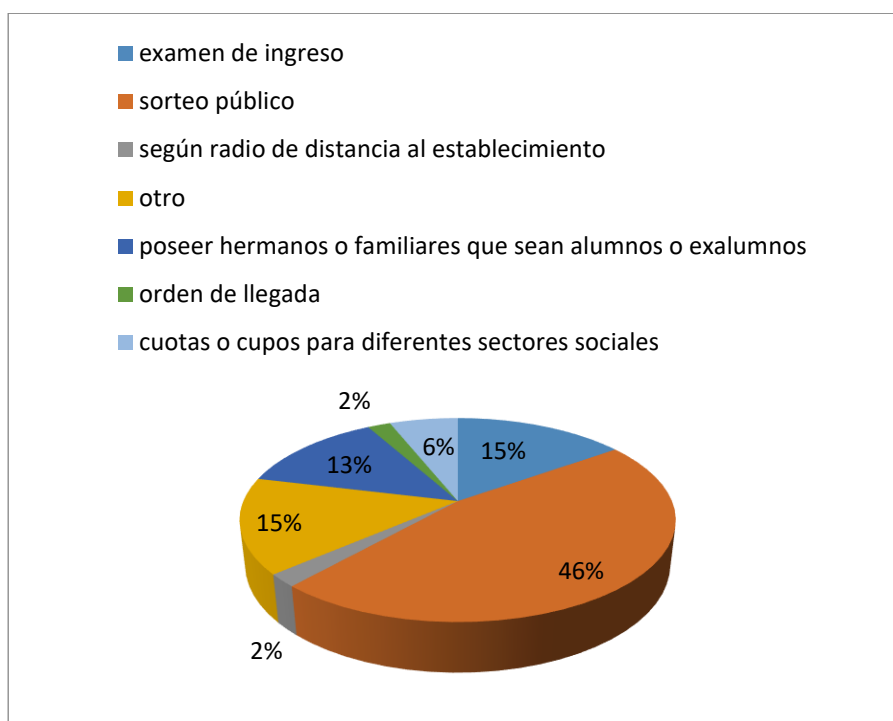
Fuente: elaboración propia

⁷⁴Las materias que presentan mayor cantidad de desaprobados en la Escuela 1 son Lengua y Literatura, Matemática, Francés, Física y Geografía. Esos porcentajes varían en cada nivel y a lo largo de los últimos años, pero su promedio indica que superan el 20% en el ciclo básico y van disminuyendo en el superior.

⁷⁵Fuente: Programa de autoevaluación institucional de los colegios de pregrado de la UNLP.

En la Escuela 2, la pregunta por el método considerado más justo para el ingreso a las secundarias de la UNLP encontraba las siguientes respuestas:

Gráfico 31. Escuela 2. Nociones de justicia de admisión. “¿cuál te parece que es el método más justo para decidir qué estudiantes ingresarán en las escuelas de la UNLP?”

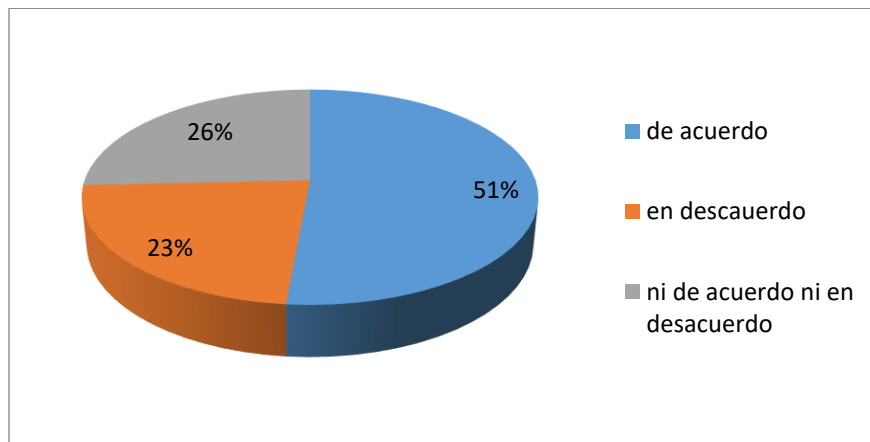


Fuente: elaboración propia

De este modo, un 46% de los docentes de la escuela artística optaba por el sorteo público, seguido por un 15% que prefería volver al examen de ingreso y otro 15% que se inclinaba por opciones diferentes de las contempladas. Un 13% sostenía la preferencia a favor de un ingreso que priorizara a quienes contaban con la presencia de otros familiares como alumnos o exalumnos de la institución, mientras que un 6% prefería que se respetaran cuotas contemplando diferentes sectores sociales, un 2% optaba por priorizar la cercanía al establecimiento según el radio de vivienda del alumno y otro 2% el orden de llegada en el momento de la inscripción.

A continuación solicitábamos a los docentes que indicaran su opinión respecto al reemplazo del examen de admisión por el sorteo, pensando específicamente en el caso de la Escuela 2:

Gráfico 32. Escuela 2. Nociones de justicia de admisión. “¿Con el reemplazo (parcial) por el sorteo público en los años ‘80 para la escuela 2, estás?”



Fuente: elaboración propia

Cuando consideramos el caso específico de la admisión a la Escuela 2, el porcentaje de docentes que se inclinaba por el reemplazo de los exámenes por el sorteo es 6 puntos menor. Las opiniones que no consideraban justo el reemplazo para el caso de la Escuela 2, pero sí para las otras escuelas dependientes de la UNLP se basaban en que para una escuela especializada en Arte sí resulta necesario mostrar una vocación o talento para lo artístico, lo cual no es imprescindible en los casos de los bachilleratos:

En la escuela 1 y en la escuela 3 el sorteo está bien porque se les da oportunidades a todos. Pero la escuela 2 es diferente, porque al chico tiene que interesarle la escuela artística en particular.

(Docente n° 32, escuela 2)

En las otras escuelas está bien, porque son colegios bachilleros. Hay otras opciones para eso. En cambio, en la escuela 2 los chicos se preparan porque tienen ganas y entran muy buenos alumnos.

(Docente n° 15, escuela 2)

Al ser una escuela muy *copada*, sería justo que la gente que entra se la gane, que sea mérito y no por suerte. Por sorteo entra cualquiera y queda afuera alguien que merece estar acá. Queda afuera buena gente.

(Docente n° 18, escuela 2)

Si aspiramos a un nivel educativo en general, como país deberíamos hacer la selección para que accedan los mejores y se desarrollen. **Para ser director de orquesta tenés que tocar muy bien a los 14 años, tener talento, ser prodigioso.** En otras carreras no es tan importante. En música sí. En la facultad de bellas artes entran chicos que no estudiaron música y es obvio que no van a llegar a ningún lado.

(Docente n° 22, escuela 2)

Para que no se diga que hay preferencias, pero también **hay que evaluar al alumno para saber si el perfil da para este colegio.** Hay chicos que sufren porque **no son para este colegio**

(Docente n° 31, escuela 2).

Está bien porque iguala posibilidades pero es discutible. No es un axioma. El sorteo también produce injusticia: se presenta cualquiera que no tiene verdadero interés. Lo que define la educación es el interés.

(Docente n° 32, escuela 2)

Por un lado, resulta sugestivo adivinar por qué, desde estas visiones, únicamente el examen captaría el público verdaderamente interesado en el arte (el público que no sufriría por “no **ser para** este colegio”). Por otro, en las respuestas respectivas a la Escuela 2 aparecen nociones y metáforas tales como “talento”, “mérito”, “interés”, “interés primario en el arte”, “‘perfil’ que ‘da’ para este colegio”, “habilidad”, “prodigio”, “accedan los mejores”, “elite de cerebros”, “vocación”, los que “tienen ganas”, la imagen del alumno “concertista de piano”. Como indica Carina Kaplan (2008), la ideología del don refiere a la creencia social sobre la existencia de dones biológicos y hereditarios, creencia que legitima las desigualdades y aporta a la resignación frente al fracaso escolar. En la perspectiva del talento natural, “el capital cultural se transmuta en una especie de herencia social naturalizada, esto es, una suerte de genética social que transmite el fracaso o éxito escolar” (2008: 229), colaborando con cierto neodarwinismo social. Kaplan señala que en las nociones de talento y de don se activa un determinismo biológico característico

de ideologías que califica como hereditarias: nosotros podríamos agregar, para el caso de la escuela 2, otras nociones emergentes del campo tales como “elite de cerebros” o el supuesto de que existe un “interés en el arte”, como si se tratara de un rasgo innato que unas personas heredan y portan mientras que otras que carecerían de él.

También aparecen, en relación con esta pregunta, cuestiones ligadas a una cadena discursiva equivalencial en la que se delimita un pasado enaltecido y un presente decadente de la educación en esta escuela:

Antes cuando los chicos se anotaban, se anotaban quienes querían venir. Ahora se anotan de muy chicos y no tienen verdadera vocación. Antes se garantizaba un interés primario en el arte por parte del chico, ahora lo mandan los padres.

(Docente n° 4, escuela 2)

Obedece a razones políticas, se entiende la democracia de manera muy rara. Se asoció examen con que era una educación elitista. Sin embargo, aunque decayó, el nivel de exigencia sigue siendo mayor. A la larga entran todos, pero hay que andar este colegio también eh... pero entre los que daban examen antes, de un grupo de 25, sólo 1 se iba a examen. Ellos tenían una decisión absoluta para entrar, no vivían. Era una elite de cerebros, no económica.

(Docente n° 14, escuela 2)

Yo ingresé a la Escuela 1 en 1978, era otra época, todo era diferente. En ese momento lo más importante era el nivel. Hoy se tienen en cuenta otras cosas, como la inclusión.

Aunque también pienso que un examen evaluaría la habilidad... A mí me costó adaptarme a esta nueva época, me hacía ruido. Pero ya me adapté. Al principio pensaba: ‘acá entra cualquiera’. Pero es como debe ser.

(Docente n° 25, escuela 2)

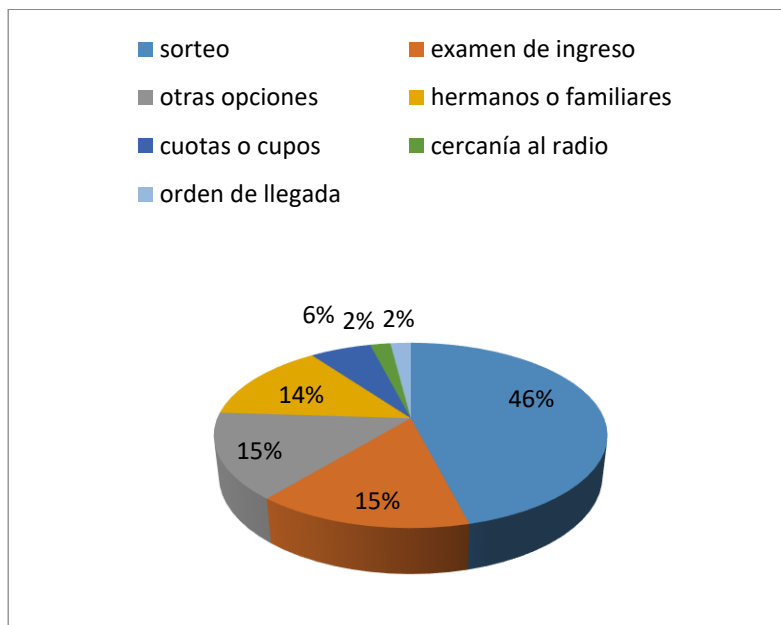
Por la democratización de la educación en general. Desgraciadamente así será en otras cosas, a veces no te toca por el azar. Lo que no me gusta es el desaprovechamiento. **Hay divisiones que quedan diezmadas: el chico tiene suerte por ingresar, pero después hace la plancha.** Los departamentos docentes arman trayectorias. Pero eso ¿no termina siendo injusto para el que quería entrar y quedó afuera por el sorteo? La escuela se transforma en un contenedor de chicos. Estas escuelas tienen muchos recursos, tampoco se tienen que desperdiciar. Cuando el chico vaya al mercado de trabajo le van a exigir igual, y vos le estuviste mintiendo. Al final hay mucho docente particular, el padre tiene que ir a un camino por lo privado.

(Docente n° 23, escuela 2)

Como indica Nidia Buenfil Burgos (1994), el discurso se organiza en torno a *puntos nodales* privilegiados en las cadenas de significación: se trata de una lógica de la equivalencia en la que los elementos pueden sustituirse. Existe otra lógica, la de la diferencia, que corresponde al polo sintagmático, cuya expansión incrementa los lugares del antagonismo entre los significantes (Buenfil Burgos, 1994: 14). El antagonismo, en el caso de esta escuela está dado por los dos mecanismos de selección de la matrícula: el examen versus el sorteo. Cada uno de ellos simboliza, en última instancia, dos modos diferentes de concebir la justicia educativa en una sociedad. En ese sentido, se construyen en los discursos de los actores dos momentos diferenciados de las escuelas de pregrado: uno de escuelas de elite, para pocos en las que “lo más importante era el nivel”, y otro en el que avanza la democratización y se piensa en escuelas inclusivas en las que se activan mecanismos de retención como, por ejemplo, el armado de trayectorias. Por otra parte, en los discursos de estos docentes aparecen referencias a que los estudiantes de ahora, a diferencia de los de antes, no tienen verdadera vocación, mientras que antes “tenían una decisión absoluta por entrar, eran una élite de cerebros”.

A continuación solicitábamos a los docentes que escogieran el método de ingreso a su entender más justo para este establecimiento dada, de un lado, la escasez del bien social educativo, en tanto no son infinitas las vacantes en estas escuelas y, de otro, el interés en el acceso a las mismas.

Gráfico 33. Escuela 2. Nociones de justicia de admisión “¿Cuál es el mecanismo más justo para la admisión a la escuela 2?”



Fuente: elaboración propia

De este modo, un 46 % mencionó al sorteo como método de admisión, seguido por un 15% que indicó que el examen de ingreso es el método más justo. El mismo porcentaje se inclinaba por “otras” opciones. Un 14% señaló que debería contemplarse poseer hermanos o familiares que sean alumnos o exalumnos de la escuela. Un 6% indicó que debían contemplarse cuotas o cupos para los diferentes sectores sociales, un 2% indicaba que debía considerarse como criterio la cercanía al establecimiento según el radio en el que vive el alumno y otro 2% priorizaba el orden de llegada.

En primer término, cabe señalar que el porcentaje de docentes que optan por el sorteo como método de admisión más justo es menor en la Escuela 2 que en la Escuela 1. Entendemos que este dato guarda relación con que se trata de una escuela de especialidad artística y con que sus docentes ponderan fuertemente que para ingresar los estudiantes deben mostrar habilidades y un interés específico en ese campo.

De ese modo, no existe una única visión monolítica sobre la admisión ni tampoco sobre la función social del nivel secundario que las instituciones puedan exhibir como propias, sino que conviven miradas en pugna: se solapan nociones que conciben a la escuela secundaria como preparatoria para los estudios superiores y destinada a un sector reducido de la población, con otras en las cuales la *inclusión* aparece como la narrativa maestra y el nivel secundario como un derecho de todos los sectores sociales.

6.1.2. Hacia una tipología de las nociones de justicia de admisión

Boltanski y Thévenot (1989) analizan distintos argumentos que se ponen en juego en pos de alcanzar un principio legítimo para justificar el orden. En base a distintas filosofías políticas, definen siete principios de justificación. Entre otros, demarcan la ciudad mercantil que, inspirada en Adam Smith, supone la existencia de individuos libres y competitivos: serán los más aptos quienes superen las pruebas. Otro de los modelos ideales es la ciudad cívica, inspirada en Rousseau. Ésta supone, por el contrario, la preocupación por el bienestar de las mayorías y por los derechos y beneficios colectivos. De ese modo, ambas ciudades delimitan dos principios de justicia antagónicos.

A continuación, presentaremos cada uno de los agrupamientos emergentes de las nociones en torno al método de ingreso más justo que, a partir del trabajo de campo en ambas escuelas, es posible reconstruir a modo de tipología. Formuladas como tipos ideales weberianos, en ambas escuelas la opción mayoritaria sostiene el “azar puro” como principio más justo para el ingreso. Otro grupo hace lo propio con el mérito, mientras que las opciones intermedias presentan un clivaje en el que los criterios del mérito y el azar se conjugan con criterios de acción afirmativa y ligados a la herencia familiar.

6.2. Justicia por igualdad de oportunidades: el azar como garante de heterogeneidad y democratización

Un primer grupo, el mayoritario, está compuesto por aquellos docentes que sostuvieron que la justicia para la admisión estaba dada por el sorteo, al que entendían como garante de la igualdad de oportunidades, de la heterogeneidad y la democratización de la composición sociocultural de la matrícula. A continuación desplegaremos las particularidades de este grupo en cada una de las escuelas.

6.2.1. Escuela 1. Justicia por igualdad de oportunidades: “todos tienen derecho a estudiar en estos colegios”

Aunque me fueren yo nunca voy a decir
que todo tiempo por pasado fue mejor
(L.A. Spinetta).

En el caso de la Escuela 1, dentro del 62% que acordaba con la abolición de los exámenes de admisión, un 60% entendía al sorteo como la metodología más justa para el acceso a bienes sociales escasos y colectivamente deseados como son las vacantes en esta escuela, mientras que el 2% restante sugería otras opciones (al igual que quienes conforman la zona gris de quienes no están “de acuerdo ni en desacuerdo”). Esta posición fue hegemónica en el Departamento de Ciencias Sociales y Filosofía, en donde no encontramos ninguna opinión que difiriera. Algunos fundamentos de la opción por el sorteo fueron, en palabras de una docente de 30 años Profesora y Licenciada en Geografía:

El sorteo da la posibilidad a que todos los estudiantes de diversas experiencias y trayectos educativos puedan ser parte de las escuelas de pregrado.
(Docente n° 5; Escuela 1).

Otra docente, de 38 años y Profesora en Historia del Arte, señalaba:

Porque el sorteo habilita una entrada de alumnos donde se ve la diversidad. En el examen entraban los que podían pagar ayuda particular, era elitista, intelectualoide, fomentaba la competencia...
(Docente n° 21; Escuela 1).

Resulta posible preguntarnos, en relación con el énfasis puesto por parte de varios docentes entrevistados en la novedad que significa el ingreso de la “diversidad” a esta escuela, hasta qué punto esa noción actúa a modo de un eufemismo. Por momentos parecen entremezclarse, de un lado, el par antagónico igualdad- desigualdad, y de otro, el de homogeneidad- heterogeneidad (en palabras como diferencia, diversidad, pluralidad). La idea de albergar a la diversidad se transmutaría, así, en un camino para matizar el conflicto: los desiguales son nombrados como “los diferentes” o “los diversos”, invisibilizando una relación de

asimetría (que no implica sólo “diferencia”) en los puntos de partida.

Por otra parte, recuperando respuestas dadas en las entrevistas, podemos observar que se trata de un grupo que en algunos casos se inclina por el sorteo más por posicionarse contra del examen que por estar a favor de ese método *per se*:

Porque se da la oportunidad a todos por igual. Antes accedían quienes pagaban una preparadora. Era un comercio infame, el folclore hacía que vayas a una preparadora, estés o no en buen nivel

(Docente n° 27; Escuela 1).

Tal era el planteo de una docente de 62 años, platense y calculista. Otra docente, en este caso de 46 años, profesora de Historia y Magíster, indicaba:

Porque el examen era muy elitista, había un mercado con los profesores particulares que había que pagar...

(Docente n° 19; Escuela 1).

Mientras que una docente de 59 años, Profesora de Física y Matemáticas sostenía:

Todos tienen derecho a estudiar en estos colegios. Con un examen de ingreso, deben prepararse y quedan excluidos los de bajos recursos económicos

(Docente n° 6; Escuela 1).

En el énfasis colocado por los docentes consultados en palabras tales como “todos”, “Derecho”, o en la idea del “antielitismo” resulta posible visualizar la gravitación de cierta matriz igualitarista impugnatoria de toda selección propia de la matriz educativa del país, así como también de la legislación educativa actualmente vigente que considera obligatorio al nivel secundario. Sin embargo, las ideas de selección e inclusión no deben ser entendidas como opuestas, sino que toda inclusión implica maneras de seleccionar a quiénes serán incluidos. En ese sentido, estas posiciones están en consonancia con aquello que Walzer (1995) denomina “mito de la exclusión justa o justificada”, es decir aquella exclusión que se produce en una sociedad organizada exclusivamente sobre la igualdad de oportunidades y la meritocracia. En este tipo de sociedad hipotética, las clases se dividirían en

quienes serían capaces de aprovechar las oportunidades ofrecidas (los incluidos) y quienes serían incapaces de hacerlo. En palabras de una docente de Geografía:

Porque si tenés la posibilidad está bueno aprovechar poder ingresar, y si no por decantación vas a dejar

(Docente n° 14; escuela 1).

Como indicaba Ortner (2003) al explorar las concepciones de éxito en la clase '58 en el caso de Estados Unidos: alguien es más o menos exitoso comparado con desde dónde comenzó su carrera, cuáles son sus orígenes familiares y el aprovechamiento que hizo o no de las oportunidades que se le ofrecieron. La “ideología cultural estadounidense” entiende al éxito es resultado de un esfuerzo personal, será exitoso aquel que consiga crecer por encima de donde comenzó.

En el caso de la Escuela 1, es posible sostener que al sentido de lo justo subyace mayoritariamente la representación de una igualdad de oportunidades garantizada por un sorteo que habilitaría la supervivencia o inclusión del más apto una vez dentro de la institución, sosteniendo, así, que el sistema es abierto y alimentando la expectativa del ascenso social mediante la educación. Esa ilusión es legitimada por la figura del *becario* o como lo denomina Gluz (2006), el “pobre meritario”⁷⁶, es decir el estudiante proveniente de sectores bajos que, dada la igualdad en los puntos de partida, asciende socialmente abandonando su clase de origen. Esta figura transforma la excepción en regla y alimenta la idea de justicia dada por la igualdad de oportunidades, en tanto la desigualdad resultaría de las diferencias en el mérito y el esfuerzo individuales: si él pudo triunfar, entonces todos podían (y así lo garantiza el sorteo), pero no se esforzaron lo suficiente y esa exclusión es justa (Walzer, 1995) o legítima.

⁷⁶ Como indica Gluz: “las becas escolares, otorgadas a aquellos pobres meritorios por sus capacidades intelectuales sobresalientes, reforzaban este pensamiento. Otorgadas por el Estado o por organizaciones filantrópicas a quienes no contaban con recursos suficientes para continuar sus estudios, generaban la ilusión de una igualdad de oportunidades independientemente del nivel socioeconómico” (2006: 61).

La noción de igualdad de oportunidades es, como señala Rosanvallon (2012), polisémica. En *La sociedad de iguales*, el autor presenta cinco definiciones de dicho concepto, algunas de las cuales guardan relación con la desarrollada en este apartado. La primera es una versión mínima de la igualdad de oportunidades: abre formalmente las carreras a los talentos, pero no tiene en cuenta las desigualdades socioculturales en los puntos de partida de los individuos. La segunda refiere a la escuela republicana que pretende al mismo tiempo ser abierta a todos, conformar una microsociedad sin clases, y se propone clasificar a los individuos “objetivamente”, sobre la base de sus disposiciones personales. Ambas definiciones se relacionan con la aquí presentada en tanto en ella se sostiene que a partir del sorteo se abre la carrera a los talentos, talentos a clasificar una vez dentro de la escuela bajo el supuesto de puntos de partida iguales.

A continuación desplegaremos las particularidades que este grupo presenta en el caso de la escuela 2.

6.2.2. Escuela 2. Justicia por igualdad de oportunidades: “sorteo para todos y todas”

Los músicos te dicen “¡no, Mozart era un genio!”, y no hay manera
(Mónica, vicedirectora, Escuela2).

En cuanto la Escuela 2, el 57% de los docentes acordaba con la abolición de los exámenes eliminatorios al momento de la admisión a las escuelas de la UNLP. Para el caso específico de la Escuela 2, el 46% prefería el sorteo como método más justo para la admisión sosteniendo que se trataba de un método igualitario y democratizador. Entendía que era el mejor modo de garantizar la igualdad de oportunidades y discutía con quienes sostienen que los aspirantes deben poner en juego sus méritos para conseguir el acceso. Por otra parte, argumentaba que esta concepción a la que ellos se oponen se concentraba, sobre todo, entre los docentes de música. Entre los argumentos a favor del sorteo, una docente de Sociología de 39 años indicaba:

Porque el examen restringía el ingreso, era un examen elitista

(Docente n° 2, escuela 2).

Por su parte, la jefa del Departamento de Ciencias Sociales, Doctora en Historia por la UNLP y cuyos dos hijos asistieron a escuelas de pregrado, argumentaba:

Porque el sorteo es brindarle las mismas posibilidades a todos. El examen priorizaba a quienes podían pagar un profesor particular como XX [nombre de un docente conocido en La Plata por dedicarse a preparar alumnos para el ingreso a la Escuela 2] o a quienes tenían talento propio, como sucede en [la facultad de] Medicina. Además con el examen quedaban afuera alumnos que tenían notas muy altas. Los padres presentaban amparos al Rectorado...

(Docente n° 3, escuela 2)

Asimismo, un docente de Historia del Arte, de 40 años sostenía:

Porque es democratizador y rompe con la linealidad del radio, no trabaja por un sistema de clases sino que el sorteo es para todos y todas

(Docente n° 1, escuela 2).

Este grupo de docentes resaltaba, además, que el sorteo encarna el mecanismo más transparente:

En el sorteo nadie va a mentir, no puede haber trampa. Debería haber más vacantes en esta escuela

(Docente n° 11, escuela 2).

Así, desde esta perspectiva se defendía el sorteo porque garantizaba la impugnación de medios *non sanctos* de acceso.

Al igual que sucedía en la Escuela 1, también en la Escuela 2 esta postura fue mayoritaria entre los docentes de ciencias sociales. De este modo, es posible sostener que al sentido de lo justo en esta escuela también subyace mayoritariamente la representación de una igualdad de oportunidades garantizada por un sorteo que habilitaría la supervivencia del más apto una vez dentro de la institución, sosteniendo, así, que el sistema es abierto.

En *La revolución académica. Psicología social y sociología*, Christopher Jencks y Daniel Riesman (1968) describen el ascenso a posiciones de poder de eruditos, profesionales y hombres de ciencia, en las principales universidades de Estados Unidos. Ilustran la existencia de colleges para pobres y para ricos, para católicos, protestantes, judíos y negros, y colleges para blancos rebeldes. Se refieren a revolución académica en relación con que el sistema norteamericano de educación superior produjo un nivel de competencia académica y meritocracia sin precedentes:

Una de las funciones principales de la educación superior —además de proporcionar empleos a los estudiosos— es controlar el acceso a los estratos sociales superiores.

Puesto que la demanda de empleos y niveles de vida de alta clase media excede de lejos a la oferta, los colleges deben (en la terminología de Erving Goffman) enfriar a grandes cantidades de jóvenes cuyas ambiciones exceden sus capacidades. Pero

además, estos individuos deben ser eliminados de una forma que mantenga por lo menos la apariencia de la imparcialidad para todos los estratos sociales. Puesto que los diplomas de los colleges son una llave para el poder y la riqueza futura, no pueden simplemente venderse en un remate al mejor postor ni conferirse automáticamente a los hijos de los anteriores egresados. Por el contrario, el sistema de distribución debe estar en armonía con la tradicional mitología que presenta a Estados Unidos como una tierra de oportunidades con un espacio ilimitado en la cima. Esta mitología también determina que el fracaso no debe atribuirse nunca a lo que se llama “el sistema”, sino que más bien debe derivarse de la habilidad, el carácter o la suerte de los individuos (Jencks y Riesman, 1968: 125).

En referencia a la actitud de los *colleges* frente a los individuos de movilidad ascendente y el papel de los tests, señalan que hasta mediados de siglo XX la mayoría de los educadores vieron en los tests una influencia democratizante y no aristocratizante. Supusieron que la capacidad académica estaba mucho más equitativamente distribuida que el estatus social o el poder económico, y que si el sistema educacional podía redistribuir recompensas sobre la base del desempeño académico se convertiría en una de las principales vías de la movilidad social. Por lo tanto, en el típico debate sobre la política a seguir en la admisión a los colleges se vio a los conservadores sostener que la capacidad académica no era todo; que los hijos de los egresados tenían un “derecho” al college; que era importante contar con jóvenes bien equilibrados con aptitudes para el liderazgo (criterios que generalmente parecían producir el ingreso de un curso lleno de jóvenes no necesariamente interesantes, pero por lo común anglosajones, bien criados y de familias de clase media); y que el college no debería simplemente admitir a los estudiantes por las cantidades. Los liberales, por el contrario, consideraron que estos argumentos eran manifestaciones de snobismo e insistieron en que el college eligiera a los estudiantes más capaces que pudiera encontrar, vinieran de donde vinieran. Defendieron esta posición en parte poniendo de relieve la importancia de la igualdad de oportunidades, el roce social, pero sobre todo sosteniendo que, por ser en realidad una institución académica, el college no podía juzgar a sus miembros con otro criterio que no fuera el de la capacidad en el trabajo. En otros términos, encontraron una feliz coincidencia entre su deseo de

profesionalizar el college y su deseo de democratizarlo (Jencks y Riesman, 1968: 149).

Al igual que los liberales de los *colleges* estadounidenses, también en estos dos grupos presentados en las escuelas abordadas prima el criterio de la capacidad en el trabajo y la idea de progreso personal a fuerza de talento. Sin embargo, en nuestro caso esta capacidad será demostrada una vez dentro de las escuelas y no mediante tests para ingresar a ellas.

6.3. Superposición de criterios: azar más mérito

En este apartado presentaremos la postura de un grupo de actores que sostenía que, para garantizar el acceso justo, era necesario acompañar el sorteo con otros mecanismos. Desplegaremos estas opiniones organizándolas según las particularidades que adquirieron en cada institución.

6.3.1. Escuela 1. El sorteo *per se* es insuficiente

¿Por qué le vas a negar la posibilidad a alguien que quiere entrar y que se puede preparar a decir: “yo me merezco estar acá, y hay un banco vacío, yo quiero ocupar ese banco”? Para mí, en el marco actual de la educación, es un delito que un banco quede libre... tener bancos vacíos es una falta de respeto

(Docente n° 12, Escuela 1).

La inclusión por un sorteo que sería igualitario sólo tranquiliza nuestras conciencias. Exponemos a los chicos a una exigencia a la que no están preparados. El sorteo hace creer que solucionamos problemas de equidad, pero no es así

(Docente n° 28, Escuela 1).

Un segundo grupo de opiniones, que representa un 31% del total de docentes consultados en la Escuela 1, sostenía que la metodología más justa para ingresar a estas escuelas no es ninguna de las aplicadas hasta el momento: el examen les resulta poco democrático; el sorteo en su forma “pura” les genera desconfianza. A su vez, dentro de este grupo resulta posible reconstruir dos posiciones:

- A- quienes optan por el **curso de ingreso preparatorio general** para todos los aspirantes;
- B- quienes sostienen que debe mantenerse la posibilidad del **sorteo para un grupo y del examen para otro**.

A- Igualar a los afortunados: el curso de ingreso y la equiparación de los puntos de partida

El **subgrupo A** propone el apoyo del sorteo con un curso nivelatorio previo al comienzo de las clases (con carácter no eliminatorio) destinado a quienes fueron sorteados, que actuara a modo de una política de compensación de puntos de partida que se entienden como desiguales:

Habría que apoyar el sorteo con algo más, como un curso nivelatorio obligatorio en febrero, para que cuando ingresen todos tengan las mismas posibilidades de recibir conocimiento

(Docente n° 27; escuela 1).

Así, se demanda a la escuela que actúe a la manera de los “guardianes platónicos” (Platón, 1996), dando lugar a una “intervención gubernamental” que garantice la igualdad de oportunidades en lo que será la libre competencia una vez dentro de la institución y neutralizando los desiguales puntos de partida.

Una docente de 60 años Licenciada en Bioquímica, expresaba:

hay instancias intermedias, cursos de ingreso ofrecidos por la UNLP. Es cierto que con los exámenes era una industria paralela donde había hasta PyMEs que preparaban a los alumnos para ingresar, pero la institución debe dar herramientas a los alumnos para que el choque no sea tan grande

(Docente n° 32; escuela 1).

Este grupo entendía que existen condicionamientos sociales y culturales relacionados con las socializaciones y escolarizaciones anteriores y que para que la “carrera abierta al talento” sea justa, el punto de partida tiene que ser justo: se deben corregir las inequidades iniciales.

En este sentido consideramos pertinente retomar el planteo de Dubet (2012) en torno a las concepciones de justicia social. Como vimos, el autor presenta dos modelos de justicia: el modelo de “igualdad de oportunidades” y el de “igualdad de posiciones”. El primero refiere a la concepción que ofrece a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático. A diferencia del segundo, no busca reducir la desigualdad en las posiciones sociales sino anular las discriminaciones que perturbarían la competencia: no se discute verbigracia la brecha entre las posiciones de los obreros y las de los ejecutivos, sino que los hijos de los obreros tengan tantas oportunidades de convertirse en ejecutivos como los hijos de estos últimos. Como indica el autor, en esta concepción de la justicia social se ofrece a todos la oportunidad de disputar las mejores posiciones, ocupación que se realizaría según un criterio meritocrático. Las desigualdades serían aceptadas como justas

sólo en tanto las posiciones estarían en principio abiertas a todos, y resultarían de una competencia entre individuos a los que se presume iguales en sus puntos de partida. En la metáfora del “juego de la silla” que propone Dubet (2012: 57), se discute menos sobre la cantidad de sillas disponibles que sobre las maneras de ocuparlas y sobre la equidad y el criterio del árbitro: cada uno espera ser más rápido que los demás en el momento de saltar. Es decir que se apunta a disminuir las discriminaciones en el acceso a las posiciones y a que todos tengan formalmente las mismas oportunidades para dar el salto, pero no se cuestiona el orden de las posiciones, los criterios, ni las jerarquías resultantes.

De ese modo, entendemos que entre los miembros del subgrupo A se propone un curso de ingreso en tanto se pretende igualar los puntos de partida para anular discriminaciones que podrían perturbar la competencia entre los ingresantes. Se trataría, recuperando los aportes de Pierre Rosanvallon (2012) en el texto ya referido, de la existencia de otra concepción que se relaciona con una igualdad correctora de las oportunidades en la dirección de la neutralización de las desventajas de partida. El autor recupera algunos pensadores que podrían ser agrupados en esta concepción: entre ellos, nos detendremos en las ideas de John Rawls. En términos rawlsianos esta concepción estaría refiriendo a la aplicación de un sistema de garantías mínimas. Según su planteo, la justicia de un sistema escolar se debe medir por la forma en que trata a los más débiles: el sistema más justo es aquel que garantiza el aprendizaje a los alumnos menos aventajados, aquel que concede garantías mínimas.

Como indicábamos en el capítulo I, en su libro *Teoría de la justicia*, Rawls (1993) recupera la tradición contractualista y propone una situación imaginaria: los individuos, en el momento de conformar una sociedad, establecen ciertos principios básicos de justicia. Buscando evitar que las decisiones permanezcan supeditadas a situaciones particulares, sugiere la utilización de la metáfora del “velo de ignorancia”: en el momento inicial en el que los individuos establecen los principios básicos que regirán la sociedad se encuentran en una situación que les impide conocer su lugar de clase y status social. Como resultado de las

deliberaciones actúan dejando de lado sus intereses y se comprometen con dos principios de justicia. Por un lado, cada persona debe tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades compatible con un esquema semejante de libertades para los demás. Por otro, las desigualdades sociales y económicas habrían de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a) se espera razonablemente que sean ventajosas para todos; b) se vinculen a cargos asequibles para todos. El primero de los principios hace referencia a la necesidad de asegurar las libertades (libertad política, de expresión y de reunión, de conciencia y de pensamiento, el derecho a la propiedad personal y la libertad respecto al arresto y detención arbitrarios). El segundo se aplica a “la distribución del ingreso y la riqueza. Mientras que la distribución del ingreso no debe ser igual, tienen no obstante que ser ventajosas para todos, y al mismo tiempo los puestos de autoridad y responsabilidad tienen que ser accesibles a todos” (Rawls, 1993:83). El principio de diferencia se distancia de la noción de justicia distributiva de las sociedades modernas, según la cual lo que cada uno obtiene es justo sólo si era asequible para los demás. Según Rawls la igualdad de oportunidades no es suficiente, sino que las mayores ventajas deben ser para los menos beneficiados. De ese modo, podemos leer la propuesta de un curso previo al ingreso como la aplicación de un sistema de garantías mínimas, en términos rawlsianos, que aseguren la posterior competencia “sana”.

Asimismo, esta concepción se relaciona con la postura sobre la justicia de Sen, en tanto sostiene que una propuesta igualitaria debe tomar en cuenta algo posterior a la tenencia de tales bienes: la igualdad debería producirse según la capacidad de cada sujeto para convertir esos recursos en libertades, es decir que una política igualitaria debe, según Sen, ser sensible a las variaciones en los desempeños. Este grupo de docentes coincide con esta visión en tanto entiende que no todos los estudiantes que ingresan a las instituciones mediante sorteo tiene la misma “capacidad” (en términos de Sen) de “aprovechar el recurso”: en este caso, las vacantes en esta escuela.

Este grupo se alinea con el principio de equidad. A diferencia del paradigma de la igualdad, el paradigma de la equidad entiende que para superar

las diferencias debe tratarse desigualmente a quienes son desiguales: una oferta homogénea en situaciones heterogéneas sólo conduciría a mantener las diferencias originarias. En ese sentido, se apunta a llegar a una igualdad de resultados a partir de una desigualdad de tratamientos.

B- De criterios superpuestos: la preocupación por los bancos vacíos

Por su parte, **el subgrupo B** engloba a quienes desconfían del sorteo en su “forma pura” en tanto sostienen que, a raíz de la aplicación del azar, acaban siendo excluidos estudiantes que podrían ser “buenos alumnos” de esta institución, ocupan bancos otros que no saben “aprovechar la oportunidad” y finalmente acaban abandonando. En ese sentido, una docente de informática de 51 años indicaba:

Está bien dar posibilidad a muchos que no podrían acceder a colegios universitarios.

Pero si entraran 25, deberían dejarte 5 vacantes para aquellos alumnos que podrían entrar por examen. Por ejemplo mi hijo, que es muy capaz, se tuvo que conformar con otro colegio secundario porque no entró por sorteo

(Docente n° 30, escuela 1).

Una postura que resulta paradigmática dentro del subgrupo B es la de una docente de teatro que es, a su vez, exalumna de la Escuela 1. Habiendo ingresado por examen en el año 1985, es decir en el momento bisagra de la modificación del modo de acceso, fue también preceptora de la Escuela 1 y se desempeña como docente en otra de las escuelas de la UNLP. La docente, a quien llamaremos Nora, señalaba su disconformidad respecto al criterio de ingreso por “sorteo puro” en tanto no es acompañado por mecanismos de permanencia de los estudiantes. En ese sentido, se quejaba de la imposibilidad de repetir más de una vez en esta institución:

el colegio tiene que generar mecanismos de permanencia de los alumnos... yo hablaba con otra de mis compañeras, y bueno acá se habla de que un chico tiene que permanecer, pero por reglamento no puede repetir más de una vez en el colegio. Eso es una manera de exclusión porque en cualquier otro colegio de provincia repite y sigue, llega a una determinada edad y uno lo tiene que pasar a un nocturno

(Docente n° 12, escuela 1).

Nora destacaba la importancia de que esas vacantes fueran completadas con estudiantes que tuvieran “voluntad” de incorporarse a la escuela y la demostraran aprobando un examen para ocupar esos bancos. Su mayor intranquilidad se ligaba al desgranamiento que se produce mayormente en el paso de segundo a tercer año y de tercero a cuarto. Por otra parte, su preocupación se centraba también en aquellos estudiantes que, excluidos por el azar, se “quedaban con ganas” de entrar a la escuela, y habrían sabido aprovechar la oportunidad de haberla tenido:

¿No tenés que tomar examen si se generan vacantes? ¿Por qué los vas a dejar vacíos... [a los bancos]? el desgranamiento... y el mayor desgranamiento está entre segundo y tercero y después cuarto- quinto, cuarto quinto y sexto (...) por sorteo si entra un chico con una preparación baja, para nivelar con lo que no vio es obvio que va a entrar y a retrasar a los demás... bueno si alguien tuvo la oportunidad de prepararse ¿eso sería segregar al otro o habilitar un banco? Yo lo miro desde el lado de mucha gente que se queda con ganas.

(Docente n° 12, escuela 1).

Esta docente abogaba, así, en primera instancia por la implementación del sorteo y luego por completar las vacantes con quienes, rindiendo las “equivalencias”, demostraran mérito suficiente para ocupar un banco. Es posible observar en su postura, a modo del “actor plural” al que se refería Lahire (2004), la superposición y conjugación de dos criterios en principio contradictorios como son el mérito y el azar.

Asimismo se quejaba de que esta escuela ocupara un lugar de privilegio en tanto expulsa a aquellos alumnos que repiten por segunda vez, mientras que las instituciones de gestión provincial deben aceptar los puesto que, a partir de la LEN sancionada en 2006, la secundaria es un nivel obligatorio:

este colegio no llena las vacantes y están los que se van de acá, tenés 40 pibes menos (...) en provincia no pueden no aceptar un chico ¿y acá por qué pasa eso?... tienen que ir, buscar, todo, pero como la secundaria es obligatoria, el chico no puede quedar afuera. Entonces ¿cómo es eso? hay cuestiones para... es decir al que no pudiste apoyar y sostener acá adentro se va porque no puede repetir eternamente acá: eso es una manera de exclusión, y por otro lado [dicen que]no es justo decir: “bueno aquel que tenga posibilidades que llene ese banco”. No, no me parece por la cantidad de

gente que vos ves que tiene ganas específicamente de venir a estos colegios, que es porque tiene ciertos accesos, otras posibilidades y otro tipo de pensamiento de lo que es el colegio y lo quiere aprovechar, vos ves la población... ahora hay pibes a los que nada les interesa y están porque entraron, y hay otros que están porque quieren...

(Docente n° 12, escuela 1).

A las palabras de Nora subyace la responsabilización individual de aquellos estudiantes que “fracasan”, como si se tratara de individuos libres de condicionamientos, es decir, como si la distancia entre el “capital cultural” que portan a raíz de las socializaciones previas y el esperado por la institución no jugara papel alguno en el momento de la adaptación a la escuela. En su discurso, pareciera ser una cuestión de voluntades, de “saber o no saber aprovechar la oportunidad” que significa haber accedido a una escuela como ésta. Se trata de una narrativa individualizante que desconoce la influencia de los soportes colectivos y de las socializaciones previas como si se refiriera a individuos aislados y no inscriptos en espacio social alguno.

De ese modo, Nora señalaba que podían encontrarse en la institución al menos dos tipos de estudiantes: quienes están en la escuela sólo porque el azar “los colocó allí”, y quienes eligen la escuela y, haciendo propia la elección de su familia, “se esfuerzan” para permanecer y egresar. Respecto a este último grupo, la preocupación de la docente se concentraba en aquellos posibles buenos candidatos que quedaron afuera a causa de no tener suerte en el sorteo:

pero el que quiso entrar y realmente tiene ganas de hacer algo un poquito mejor... ¿por qué no lo puede hacer? Porque al final cuando estamos igualando las oportunidades las igualamos para abajo, y la igualdad de oportunidades no nace de un colegio, nace de una política de Estado en el colegio. Entonces por una política de Estado en la actualidad que vos tenés la situación del país, de la educación, de la economía, estás directamente alimentando que esa política de Estado siga siendo igual y no mejore (...). Sigue siendo una política clientelista (...) con la democracia, la igualdad, todo fantástico, pero ¿no estamos haciendo un blef para que esto siga como está? ¿Por qué le vas a negar la posibilidad a alguien que quiere entrar y que se puede preparar a decir ‘yo me merezco estar acá, hay un banco vacío y yo lo quiero ocupar?’ ¿Por qué se lo negás?

E: o sea el mejor método, para como lo ves vos, es primero el sorteo

N: y sí porque la igualdad la tienen que tener... la igualdad la tienen que tener todos

(Docente n° 12, escuela 1).

En las palabras de Nora, el sorteo nivela “para abajo” y se trata de una problemática que va más allá de la escuela 1, sino que es posible remontar esta concepción a una política de Estado. Asimismo, aparecía en sus palabras una coincidencia con las que abordaremos en el siguiente apartado: cierta preocupación en torno a aquellos buenos candidatos a esta escuela desatendidos por focalizar la mayor atención en el grupo de los más desfavorecidos. En ese sentido, también expresaba:

de golpe por ocuparte de esto te estás corriendo del lugar donde hay otros chicos que quizás por no tener problemas graves no son atendidos. Entonces ahora estamos con la diferencia económica, porque estos no pueden, los que sí pueden no pueden porque no entraron. Pero, es decir, es obvio que le tengo que dar prioridad... no estoy diciendo que no. pero el discurso es muy polarizado (...) por levantar esto, que es lógico como idea de país, te estás olvidando de esto... de los que no te tendrías que estar ocupando porque están en una clase media, o están más acomodados porque tuvieron otras oportunidades ¿y esos en dónde terminan? En un colegio privado de no sé de cuánto de cuota, de dos lucas y pico de cuota. Entonces ¿qué estás generando? Vos mismo estás generando esa polarización porque con el discurso o la idea de la igualdad de oportunidades tenés el sorteo, pero no le estás dando la igualdad de oportunidades al que se puede estar preparando para entrar y puede ocupar el banco que dejó otro.

(Docente n° 12, escuela 1).

Nuevamente la docente, al referirse a lo que acontece en esta escuela, identifica problemáticas que la preocupan a nivel del país: la focalización de las políticas públicas sobre los sectores desfavorecidos conlleva, a su entender, un menosprecio desde el Estado hacia las clases socialmente mejor posicionadas.

De este modo, preocupada por “los capaces” excluidos por el azar, la docente proponía completar los bancos vacíos con quienes aprobaran un examen de nivel:

N: el ideal es el sorteo porque bueno es la instancia que iguala a todos y es cuestión de azar. Y después me parece que como igualdad de oportunidades no puede haber bancos vacíos, porque le estamos sacando el derecho a la educación a los que sí pueden ocupar esos bancos

E: y esos bancos vacíos se llenarían con lo que me decías digamos proponiendo...

N: con un examen de nivel, un examen nivelatorio... eh... en qué sentido es el examen nivelatorio si vos te fijás lo que es un primer año acá o un segundo año acá y lo que es un primer año o un segundo año en otra escuela. De hecho hay pasaje libre entre los colegios de la universidad.

(Docente n° 12, escuela 1).

Así, Nora refería a una noción ampliada de la igualdad de oportunidades que contemplara también a quienes tuvieran “voluntad” y suficiente preparación para ingresar rindiendo un examen de equivalencias y ocupando los bancos dejados vacíos por quienes no se adaptaron. En ese sentido, la docente indicaba que el examen nivelatorio resulta necesario teniendo en cuenta que el nivel de esta escuela es superior al de las demás, mientras que en el caso de los pases intraescuelas de la universidad no sería necesario dado que se trata del mismo circuito. Esto mismo señalaba la directora saliente:

Y siempre vos reservás para algún recursante, algún chico que de Escuela 2, termina el ciclo básico de orientación estética y no quiere seguir, y como es alumno de la universidad no le podés decir que no, tampoco se puede anotar en el sorteo, entonces se distribuye... bueno siempre dejás alguno...

Discursivamente se construye, de este modo, la superioridad de un grupo frente a otros: los pases dentro de los establecimientos dependientes de la Universidad son, además de obligatorios (“como es alumno de la universidad no le podés decir que no”), libres, lo cual supone que se trata de un grupo de estudiantes con un mismo nivel de preparación, a diferencia de los provenientes de las demás escuelas. Asimismo, estas regulaciones colaboran en las dinámicas de cierre social de un grupo que se aísla y clausura la llegada de extraños.

En ese sentido, la preocupación mayor de la docente de teatro radicaba en que se trata de escuelas que, incluso siendo muy demandadas, no amplían la posibilidad de ingresar a los estudiantes que se esmerarían por permanecer tras ingresar a ellas, dejando bancos vacíos:

N: es este discursito de la igualdad que lo entiendo (...) Yo entiendo lo que es lo igualitario, pero a mí me parece totalmente terrible que queden bancos vacíos y que no haya mecanismos para cubrir esos bancos cuando son colegios muy demandados. Y después vos ves la nota en [el diario] El Día: “creció la demanda: 50 vacantes y 1300 aspirantes”. ¿Y qué hacés con eso? Decís: “¡uy, qué excelencia que tiene la Universidad de La Plata!” pero tampoco lo amplía... si es por eso... por las capacidades [del edificio], nosotros estábamos en un colegio así [hace un gesto indicando tamaño pequeño], [ahora] estamos en este edificio y seguimos con la misma cantidad de cursos. Cuando yo venía [es exalumna] y cursaba, estaba hasta la F

E: ¿y ahora?

N: hasta la G, ahora es hasta el E porque se tuvo que agregar un año. Pero igualmente si es por eso podés agrandar, un curso más poné, qué sé yo, si hay tanta demanda y la universidad se jacta de la demanda

Y a continuación resaltaba su preocupación ante el desgranamiento:

N: a mí me satura esta cosa de los bancos vacíos, nosotros tenemos... en quinto, yo estoy en quinto ahora, tenemos 90 chicos en quinto y no van a pasar todos a sexto. Es un horror, vas a tener casi dos cursos menos así en sexto que en primero ¿y vos me vas a decir que 50 chicos no podrían haber entrado? Al menos lo que es...ponele que hasta los separe por ciclos, lo que es ciclo básico y ciclo superior, que entren en el ciclo superior a mí me parece pero

E: y ¿son 150 que ingresan?

N: claro, y este año son 105 los egresados por ejemplo, y que es egresados porque sexto no se repite. Después no sé cuántos se llevan materias y cuántos terminan de completar entendés... pero hacé de cuenta que terminaran todos... tenés 45 chicos menos, exactamente el 30 %.

Así, la docente buscaba ir más allá de aquello que peyorativamente definía como “el discursito de la igualdad”, e insistía en la necesidad de ampliar el número de años en los que podría ser posible el ingreso a la escuela mediante otros métodos que pusieran en juego el mérito del aspirante, de modo que quedara demostrado el grado de “interés” que el alumno tiene en ingresar a la institución.

Al consultarle a la docente de teatro por los motivos del desgranamiento, indicaba que el factor de mayor importancia es el peso que las familias otorgan a la escolarización:

Estas ideas de la gente más humilde que ve el progreso a través de la educación. Como esa antigua idea, es decir, vos acá tenés chicos que vienen de colonias de japoneses, de bolivianos, de todos lados, que los padres consideran que el chico entrando acá está bien. Que, es decir, que lo pensamos todos ¿me entendés? Pero, es decir, no es solamente una idea de un elitismo como era en mi época, los apellidos... vos ves Nacional Buenos Aires por ejemplo. El otro día leía una nota que sacó La Nación o Perfil en febrero: “formadores de presidentes”. Como que solamente un presidente puede salir de ahí. Bueno, la gente compra eso y no es que no sea, en parte, una buena formación. Entonces ¿vos qué hacés? vos no podés salir para adelante... hay gente que piensa en seguir igual y hay otra que dice: “a ver si progresás”.

Ella destacaba la potencia de la transmisión de padres a hijos de la importancia de la educación como factor de ascenso social, y de la brindada en este grupo de escuelas en particular. Desde su mirada, la preocupación por la buena formación se transforma en un factor de peso que habilitaría trayectorias exitosas.

Por su parte, también Juliana, la directora recientemente electa en la Escuela 1, expresaba su preocupación ante la problemática del abandono. Sin embargo, en su caso la solución no se ligaba repensar el mecanismo de ingreso, sino a la posibilidad de reflexionar en torno al formato escolar:

...un porcentaje de exclusión importante que aún con todos los dispositivos, estrategias y acciones implementadas desde la gestión [anterior], para lograr la mayor inclusión de los alumnos sigue habiendo un núcleo fuerte, que es el que nosotros pretendemos atender con nuestra propuesta, que es de un 28 % de exclusión, digo hay un 28 % de chicos que no logra terminar sexto año en el colegio. Antes era más, pero hay un núcleo invariante: nosotros tenemos la hipótesis (en eso nosotros seguimos a Tiramonti y todos estos últimos estudios del Grupo Viernes) y pensamos que atrás de ese núcleo invariante está el formato (...) y ese es el eje de nuestra propuesta. Ha llegado el momento de revisar el formato escolar.

(Juliana, directora, escuela 1).

Respecto a esta respuesta que problematiza la forma escolar retomando experiencias de políticas educativas caracterizadas como inclusoras, resulta importante hacer dos señalamientos. Por un lado, en “Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media” (2011), las autoras se concentran en distintas dimensiones dentro del caso de las Escuelas de Reingreso en Capital Federal ante el mandato inclusor, instituciones que

atienden a sectores populares que no consiguen adaptarse a la propuesta escolar tradicional. Resulta interesante observar cómo la Escuela 1, que no se caracteriza por atender de modo exclusivo a sectores populares, comparte preocupaciones en relación con la necesidad de repensar el formato escolar ante el acceso de nuevos públicos. Por otro lado, cabe señalar cierta particularidad metodológica propia de nuestro objeto de estudio identificable en la mención, por parte de una de las entrevistadas, del grupo de discusiones del que participamos quienes llevamos a cabo la investigación: en este caso, la relación entre investigador e investigado se equilibra e incluso las producciones propias resultan objeto de deliberación.

Nora también cuestionaba la diferencia entre estas escuelas y otras instituciones educativas tales como las mismas universidades o las escuelas dependientes de la Provincia de Buenos Aires. Ella señalaba que en esta escuela se restringe la incorporación de más estudiantes para evitar el hacinamiento, mientras que en otras instituciones deben ser aceptados:

Entonces es como que uno tendría que ser más sensato con varias cosas en realidad, tener bancos vacíos es una falta de respeto. Volvés a hacer sorteo, no sé... pero bancos vacíos y en estos colegios que se jactan para una chapa y para un titular de un diario: “la universidad crece”. Vas al rectorado: “tenemos 50000, no sé cuántos alumnos”... bueno ¿por qué acá no y allá sí? ¿Por qué allá pueden dar clases hacinadas o no y acá no se amplía?

¿Por qué provincia puede tener 40 pibes en un aula y acá 30? Viste no creo que tenga que haber 40, pero tiene la obligación por ley. ¿Por qué esa ley no llega acá? Porque al final querés igualdad de oportunidades y terminás siendo selectivo igual, porque sos autónoma, porque sos de la universidad.

(Docente n° 12, escuela 1).

Esta docente cuestionaba el lugar de privilegio de estas escuelas que las distancia de las dependientes de la Provincia y coincidía con los entrevistados del grupo 3, que presentaremos más adelante, en cuanto a la revalorización del mérito como criterio de selección, construyendo su posición en contra de una cultura que ella denostaba calificándola como de “recuperatorio de recuperatorio”:

Da todo lo mismo: mientras estés aprobado estás aprobado (...) me parece que se perdió esto de reconocer el mérito de los esfuerzos y se vino a la cultura del recuperatorio del recuperatorio del recuperatorio del recuperatorio del recuperatorio. Por retener, entonces vos tenés un alumno que si en el último trimestre necesita un 9 se termina sacando un 9, y quizás a otro que ha tenido un 7 un 8 le promediaste entre el 7 y el 8 y no le subiste a un 10, y a este le pusiste el 9 para que tenga promedio 7 (...) ¿y todos estos que estuvieron bien siempre? Es decir se perdió el reconocimiento al mérito del que se esfuerza y hasta dentro de los chicos está mal visto... el traga el nerd, el responsable o “calláte, hiciste el trabajo, calláte” (...) ahora tenemos esa decadencia de la cultura y el que estudia y se esfuerza es un tonto... porque el que no hace nada los dos últimos días se pone y se esfuerza y le ponen la nota entonces ¿qué hago? Y nada, no me esfuerzo más, y eso lo estamos generando nosotros (...) porque todo da lo mismo, y así estamos después, porque tenés en la Facultad hay gente que no está protestando y estudia, y otro que no, que el derecho... sí están los derechos, está todo, pero no puede estar el descrédito con el que estudia (...)y vos venís venís a horario, no faltás nunca, todo y después tenés el que falta, carpeta médica, que esto que lo otro, entonces decís y yo... que vengo todos los días, y pasa en la administración pública, pasa en todo... pero a eso los estamos llevando a los pibes, porque son las generaciones futuras, todos los ministros que tenemos de veintipico de treinta y pico de años que vienen con una soberbia. Y bueno, ponete a estudiar, un poco de la cultura del estudio tiene que estar... si no no llegamos a ningún lado...

(Docente n° 12, escuela 1).

En las palabras de esta docente se despliegan al menos tres cuestiones. Por un lado, preocupaciones ligadas a las juventudes actuales, a las que se estigmatiza desde una visión adultocéntrica, asociando a dicho grupo etario con la soberbia y la ignorancia. Como señala Mariana Chaves:

La juventud está signada por “el gran NO”, es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente, etc.).

(Chaves, 2005: 26).

En segundo término, la docente manifiesta su preocupación nostálgica frente a un supuesto contexto de pérdida de jerarquía del mérito en tanto valor estructurante de la sociedad.

Por último, su discurso representa la partidización del mérito en tanto describe de modo crítico a los “ministros jóvenes y soberbios” del gobierno

(hace referencia al gobierno kirchnerista) que, a su entender, carecerían de la “cultura del estudio”.

En el mismo sentido, al consultarle por la importancia que otorga a la existencia de un cuadro de honor con los mejores promedios de la institución, Nora señalaba:

Me parece “importante”... si digo “muy importante” soy segregadora (...) Porque así [hace un gesto significando cansancio] tengo las orejas, si vos decís que es muy importante decir quiénes son los mejores, estás marcando una diferencia con el que no está en el cuadro que está mal visto y se perdió el reconocimiento. Acá igual se siguen haciendo las medallas a los 10 mejores promedios. En todos los [colegios] de la universidad creo que se hace eso, a mí me parece importante porque necesitan un reconocimiento de su esfuerzo, porque al final terminás como al policía que cuando se te porta bien le tenés que agradecer.

Otra de las docentes entrevistadas, perteneciente al Departamento de Ciencias Exactas, se pronunciaba a favor de un curso introductorio con una función que no fuera únicamente de transmisión de contenidos, sino también de formación de hábitos necesarios para la convivencia en la escuela:

Y también que [el curso nivelatorio] sirva para ambientar a un colegio grande, formarlos en los hábitos, que no hagan cosas como tirar papeles al piso. El hábito es importante para estudiar, para convivir. Ahora entran como pancho por su casa, y hay mucha discriminación. En los primeros años ya se ve que algunos chicos tienen más vocabulario, más palabras.

(Docente n° 27; escuela 1).

Existe en dicha respuesta una preocupación por aquello que, retomando a Foucault, podemos entender como “gubernamentalidad” (Foucault, 1999), es decir por el gobierno y regulación de una población que “ahora” ingresaría “como pancho por su casa” [sic]⁷⁷ a la escuela. En el uso del adverbio temporal “ahora” resulta posible captar la diferenciación del público actual de la escuela en relación con el público previo a la implementación del sorteo como mecanismo de admisión, el cual se supone habría sido “naturalmente” más disciplinado, ahorrando tal trabajo a la institución. De este modo, a su entender,

⁷⁷ Expresión coloquial regional que hace referencia a “con comodidad” o “sin esfuerzo”.

más allá de su función pedagógica, la escuela “ahora” también debe ocuparse de disciplinar a los nuevos públicos que acceden, y un curso concebido como introductorio debería poseer un carácter performativo en relación con la formación y socialización en ciertos hábitos que aproximen a los ingresantes al tipo ideal de alumno esperado.

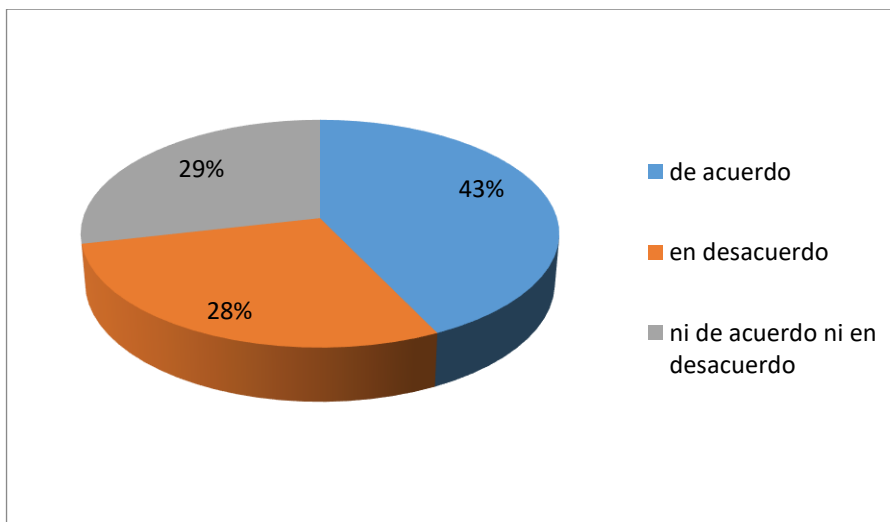
Para concluir este apartado, en ambas posturas (2- A y 2- B) es posible vislumbrar un rechazo al sorteo en su forma pura, rechazo causado por la desconfianza en un método que no estaría garantizando *per se* una igualdad de oportunidades sustancial.

6.3.2. Escuela 2: azar más Evaluación de Competencias de los Lenguajes Artísticos

Como adelantamos, la combinación de los criterios del azar y el mérito en la Escuela 2 tomaba una forma particular en tanto se encarnaba en un 28% de los docentes que reivindicaba la existencia de la “Evaluación de competencias de los lenguajes artísticos” vigente hasta el año 2015 para el ingreso en 1° y 4° año al bachillerato artístico. Dicha evaluación convivía con el sorteo hasta el ciclo lectivo 2015, a partir del cual el ingreso a dicha Escuela es exclusivamente mediante el sorteo para el Ciclo Básico de Formación Estética.

Respecto a dicha abolición, un 43% de los docentes se pronunciaba a favor, mientras que un 29% señalaba no tener una posición tomada y un 28% manifestaba su desacuerdo:

Gráfico 34. Escuela 2. Nociones de justicia en la admisión. Acerca de la abolición en 2014 de la evaluación de las competencias artísticas para ingresar a la Escuela 2



Fuente: elaboración propia

A modo de tipología, es posible encontrar tres subgrupos dentro del 43% de docentes de la Escuela 2 que se pronunciaban a favor de la abolición de

la evaluación de competencias artísticas para ingresar. Por un lado, aquellos que entendían la abolición en sintonía con una política de admisión más inclusiva nos de garantizar el acceso de sectores populares; por otro, quienes discutían la visión del artista como genio innato; por último, quienes se posicionaban contra un protomercado de profesores particulares fomentado por el examen de admisión.

Los primeros impugnaban el elitismo en cuanto a la composición del alumnado con el que, entendían, la evaluación de competencias colaboraba:

Porque la evaluación restringía el acceso, era un examen elitista
(Docente n° 2, escuela 2).

No estoy de acuerdo con que algunos colegios puedan gestionar su input y otros no.
Con que un colegio necesite alumnos de tal o cual clase y se los procure...
(Docente n° 10, escuela 2).

Así, en estos discursos la abolición se consideraba relacionada con la democratización de la composición sociocultural de la matrícula.

Los segundos propugnaban la inexistencia de un “artista genio”. A su entender, los estudiantes deben descubrir sus dotes artísticas una vez dentro de la institución:

Porque, pensando en las trayectorias de los estudiantes, no tienen que tener capacidades innatas para estar en esta escuela. Lo pueden descubrir aquí mismo
(Docente n° 5, escuela 2).

Porque todos tienen que tener el mismo derecho de entrar a los colegios de la universidad, tengan o no un avance en arte
(Docente n° 8, escuela 2).

Porque tal vez el sorteo es la mejor oportunidad para toda la comunidad. La idea es no pensar en el geniecito. El chico que tiene la habilidad. Se busca pensar en todos, como escuela pública
(Docente n° 9, escuela 2).

También Norbert Elías (1998), al detenerse en el caso de Mozart, cuestiona la noción de “genio” como una cualidad intrínseca del individuo. Es decir que una perspectiva sociológica sobre estas nociones implica pensar que se trata de construcciones sociales e históricamente situadas.

En otras respuestas favorables a la eliminación de la evaluación de competencias también se introducían variables ideológicas:

Porque es algo ideológico. La evaluación de competencias habla de una idea de artistas, y esta escuela no forma artistas. Los modos de circulación de las disciplinas tradicionales son elitistas, burgueses... el artista genio iluminado es una mentira, una patraña. Es una ideología clasista que se disfraza de habilidades, de competencias, de un genio innato. El kirchnerismo desarticuló esta estructura que era un coto privado para unos pocos.

(Docente n° 13, escuela 2).

Esta respuesta conjuga distintas dimensiones. Por un lado, discute con la noción de “genio innato” o de “artista iluminado”. Sostiene, por el contrario, que se trata de construcciones en las que cobra fuerza cierta ideología clasista que impugna el arribo de sectores que no han sido los que típicamente han transitado este bachillerato artístico. Por otro lado, introduce la cuestión político-ideológica en relación con el partido de gobierno en el momento en que se realizó el trabajo de campo de la tesis, cuando la expresión “para todos y todas” ganó terreno imponiéndose en el espacio público. Así, en estas narrativas se construye una cadena equivalencial de significantes en la cual se asocia al kirchnerismo con las políticas en favor de la inclusión, y como contrario a la selectividad. Entendemos que se produce un proceso de **partidización** de las nociones de justicia en la admisión en el que se da por sentado que las políticas tendientes a la inclusión son propulsadas desde el kirchnerismo, más allá de que, en rigor, la principal modificación en la admisión a estas escuelas se había producido con el alfonsinismo en el contexto de retorno de la democracia. En un punto, esta visión podría atribuirse a cierto clima de época propio de los años 2000 en donde cobra peso el mandato de la educación secundaria como derecho y la noción de inclusión (Betancur, 2011).

Un último grupo se posicionaba contra la evaluación de competencias argumentando que la misma instituía el mercado de profesores particulares:

Entraban los que tienen plata para pagar un profesor, o que tienen una capacidad extrema...

(Docente n° 35, escuela 2)

Porque esa evaluación significaba un desarrollo mercantil de profesores particulares. Se aumenta el número de vacantes en el básico.

(Docente n° 7, escuela 2)

Porque es brindarles las mismas posibilidades a todos. El examen priorizaba a quienes podían pagar. Salvo a quienes tuvieran talento propio, como en medicina. El asunto está en apuntalar al alumno en el básico. Se cubre el básico con los sorteados. Se preparaban con xx [docente conocido en la ciudad por preparar aspirantes a la Escuela 2]. Con el examen quedaban afuera alumnos que tenían incluso notas altas. Los padres presentaban recurso en el rectorado y quedaban cursos con 35 alumnos.

(Docente n° 3, escuela 2)

También en este caso reaparece la preocupación ante el solapamiento de esferas de la justicia al que refería Walzer (1993). Así, se considera ilegítimo que el capital obtenido en la esfera económica garantice el acceso a lugares de privilegio en la esfera educativa y se invalida por injustas a las desigualdades que emergen a partir de dicho cruce de esferas.

Por su parte, el 28% de docentes que se pronunciaba a favor de la evaluación de competencias construía los siguientes argumentos:

La evaluación era importante, porque no era estigmatizante sino que servía para saber con qué alumno contabas y cuáles eran sus debilidades y fortalezas. Eso servía para

emparejar.

(Docente n° 14, escuela 2)

Porque se le abría las puertas a un grupo con posibilidades artísticas, con ganas de desarrollar sus posibilidades artísticas en esa escuela. Esas ganas se ven frustradas al no entrar por sorteo, al quedar afuera. Ese examen era una posibilidad más que tenían los chicos para entrar, pero lo veo desde afuera. El azar no me gusta.

(Docente n° 16, escuela 2)

En estos argumentos se combinan los criterios del mérito y el azar para dirimir la admisión. Por su parte, un docente de música señalaba una contradicción en el uso del significante democracia:

Porque si lo pienso como que quieren hacerlo democrático está bien, pero por otro lado hay chicos que quedan fuera por el sorteo, y sí tenían interés artístico. Antes, esos chicos tenían chances de entrar, y eso también es democrático (y no antidemocrático, como dicen)

(Docente n° 26, escuela 2)

En este argumento se pone en juego una disputa en torno al significativo democracia dado que mientras que comúnmente se relacionaría el sorteo con la democratización por garantizar la impugnación de las herencias, este docente entiende que es antidemocrático dejar fuera de estas escuelas a jóvenes que podrían demostrar su idoneidad en la evaluación de competencias. Otros dos docentes de la misma disciplina, sostenían:

Era útil, porque si el chico no sabe nada no se adapta a su grupo. Si entro, después no puedo empezar de cero. Retraso a todo el grupo. El sorteo beneficia al que quiere entrar sin esfuerzo. Mi hermano entró acá por evaluación de competencias...

(Docente n° 30, escuela 2)

Porque durante el periodo del ingreso al básico, hasta 7°, hay chicos que dejan y queda un banco vacío, no se vuelve a ocupar. Se tendría que ocupar con chicos que entren por evaluación de competencias en 1° y 4° año

(Docente n° 31, escuela 2)

En este discurso reaparece la preocupación por los bancos vacíos que estaba presente con más fuerza entre los docentes de la escuela 1, donde el abandono constituía una problemática mucho mayor.

También un docente de química con título de Ingeniero se pronunciaba en desacuerdo e indicaba:

Depende cuál es tu objetivo. Si vos querés inclusión está bien, pero se pierde calidad. Vos tenés miles de colegios para insertarte acá en La Plata. Pero si es de la universidad tiene que ser de excelencia, no puede sacar cualquier egresado, porque es por eso que es una escuela piloto

(Docente n° 34, escuela 2).

En la visión de este docente de 63 años, la calidad disminuiría conforme la educación en estas escuelas se imparte a un número mayor de alumnos. Este

docente abonaba una idealización romántica del pasado, y tampoco acordaba con el reemplazo de los exámenes de ingreso por el sorteo.

Como indica Khan (2011) al referirse al proceso que denomina como “democratización de la desigualdad”, las marcas aristocráticas de clase, exclusión y jerarquía son rechazadas y las diferencias se explican, ahora, por las capacidades de las personas. De ese modo, el docente colabora en la construcción del mito en tanto describe una ficción en relación con la historia que la elite cuenta sobre sí misma, es decir sobre cómo llegó al estatus de elite: en esa narrativa, aprobando el examen ganaron un certificado de excelencia y demostraron que eran los mejores para ocupar ese lugar de privilegio.

El docente contrapone, así, la inclusión y la excelencia como si se tratara de ideales irreconciliables: la inclusión tendría carácter masivo mientras que la excelencia y la calidad serían para unos pocos. Como muestra Philippe Perrenoud (1996) [1990] refiriéndose a la excelencia, si todo el mundo fuera excelente entonces no lo sería nadie: “la excelencia sólo se produce si no está al alcance de todos” (1996: 35).

Concentrándose en el nivel primario, Perrenoud analiza el éxito y el fracaso escolar llevando adelante una sociología de la evaluación escolar, es decir de las normas en virtud de las cuales la escuela elabora las jerarquías de excelencia. Al estudiar la fabricación de jerarquías de excelencia, explica las arbitrariedades que caracterizan la construcción de una representación de las desigualdades e indica que todo grupo social engendra normas de excelencia. En una clase de primaria, los alumnos ya se observan y se miden: de esa comparación surgen las jerarquías.

De ese modo, la escuela participa de modo activo en la fabricación de jerarquías de excelencia. La escuela “afecta a todo el mundo, juzga a todos y otorga a cada uno un lugar dentro de las jerarquías de excelencia” (1996: 23). Pensando en el sistema educativo, también es la excelencia el valor que actúa como legitimante de la posición de privilegio ocupado por las escuelas

abordadas en el imaginario educativo local: en la visión de este docente, la excelencia debe localizarse en estas escuelas mientras que las demás deben ocuparse de la inclusión.

Un tercer grupo, conformado por el 29% de los docentes consultados en la Escuela 2, se asumía contradictorio y no presentaba un posicionamiento cerrado. Recuperamos a continuación algunos de los argumentos esgrimidos:

Cualquier decisión de este tipo tiene un aspecto bueno y otro que no. Lo bueno es seleccionar a la gente según sus capacidades, lo malo es que socialmente hay una mala interpretación de la competencia. Los que entrar por examen continúan con un rendimiento muy bueno, ese esfuerzo es positivo. La competencia puede llevar a la superación de las personas

(Docente n°20, escuela 2).

Si esto tuviera que ver con una política educativa generalizada que empezara en jardín de infantes sería partidaria de evaluaciones permanentes. Como están las cosas, ni de acuerdo ni en desacuerdo porque vienen muchos de la [Escuela primaria de la UNLP] y eso se nota. Es un perfil distinto y mejor

(Docente n°17, escuela 2).

Así, estos docentes están de acuerdo con una selección meritocrática que tome en cuenta las capacidades de las personas, pero entienden que están en una posición incómoda dado que socialmente la competencia no está bien vista. Asimismo, indican que preferirían las evaluaciones pero únicamente en caso de que estuviera garantizada la igualdad de oportunidades en el momento de la competencia; es decir, que se equipararan las trayectorias educativas desiguales.

A continuación invitamos a conocer las opiniones del grupo de docentes que opta por el retorno del examen eliminatorio.

6.4. A favor del examen: el “*siglo XX cambalache*” y el retorno a la “edad de oro” del mérito

Todo es igual, nada es mejor,
lo mismo un burro que un gran profesor
(Enrique Santos Discépolo).

Otra postura presente entre los docentes consultados fue aquella que abogaba por el retorno a cierta “edad de oro” representada por el ingreso mediante examen eliminatorio. Esta concepción, aunque minoritaria, resulta significativa *per se* y también en tanto se constituye en “el otro” en relación con el cual las anteriormente presentadas se definen. Depositando en el examen el resguardo de la calidad, se configura en estos docentes una visión nostálgica de cierto pasado perdido y superior frente a un presente de “siglo XX cambalache” en el que la mediocridad se erigiría como soberana. También en este caso presentaremos el caso de cada una de las escuelas a los fines de captar sus singularidades.

6.4.1. Escuela 1: “por sorteo entra *cualquiera*”

Yo creo que *demasiado* exigente no hay nada ahora
(Luisa, Jefa del Departamento de Letras, escuela 1)

¿Hacerse la rabona? Ni pensarlo. Como sus compañeritas mayores, no sentían la exigencia como una carga sino como un privilegio: el camino abierto a la Universidad (UNLP, 2001: 44 y 45).

En consonancia con la noción de mérito propia de la modernidad, en la que por posiciones sociales justas se entendía aquellas que se alcanzan a partir de la competencia entre hombres libres de condicionantes ligados al nacimiento o la herencia, entre los docentes que componen este grupo se presupone que la competencia por las vacantes produciría una desigualdad justa basada en el mérito individual. En palabras de una profesora en Ciencias Naturales de 67 años:

El sorteo es más selectivo. Por examen entran los más capaces, por sorteo entra cualquiera. Ha bajado el nivel. A los chicos no les importa, cuanto
Menos trabajás, mejor, pasás igual
(Docente n° 22; escuela 1).

Tal como indica Dubet (2004) respecto de algunos supuestos que pueden rastrearse detrás de cierta retórica cargada de nostalgia por el pasado, en la medida en que el mandato que pesa sobre el nivel medio ya no es el de la selección, la escuela secundaria no puede desprenderse de los estudiantes que le causan problemas con la misma facilidad con que antes lo hacía. Muchas veces en los discursos de docentes y demás actores internos y externos a la escuela, los defectos del pasado son olvidados y encubiertos por la añoranza: “en Francia basta ver cómo los análisis de Bourdieu y Passeron han desaparecido del imaginario colectivo en beneficio de un embellecimiento del pasado, de los ‘buenos y viejos tiempos’ en que la escuela republicana parecía armonizar con la sociedad” (2004: 28).

El carácter obligatorio que asume la escuela secundaria en Argentina a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional diez años atrás tensiona los sentidos que los actores del sistema educativo y la sociedad en general connotan a este nivel del sistema educativo. En el caso particular de los docentes de esta escuela aparecían inquietudes relacionadas con la educación de “los más capaces”. La crítica se dirigía (tal como sucedía en la posición de Nora dentro del grupo 2- B) a que se estaría descuidando a aquellos “estudiantes buenos” al focalizar las acciones sobre los más desaventajados. En palabras de una docente de 60 años Licenciada en Química:

Se excluye a los que más pueden. También debería haber estrategias para los que más pueden, no sólo para los que menos. El principal objetivo es generar buenos ciudadanos, pero no debe dejarse al margen la formación en la excelencia
(Docente n° 20, escuela 1).

En estos casos, la respuesta al consultar si consideraban que a partir de la implementación del sorteo la composición sociocultural de la matrícula se había tornado más heterogénea era negativa, lo cual daba mayor sustento a la posición que abogaba por el retorno al examen. La lógica de dicho argumento apuntaba a que, si el sorteo no impacta en la composición de la matrícula, y además de ello deja afuera a muchos que son “capaces” (al ceder al azar el reparto de los preciados bancos), entonces resulta más conveniente un examen como método de ingreso que al menos asegure que quienes efectivamente acceden se “esforzarán” para sostenerse allí.

Una docente entrevistada, a quien llamaremos Luisa, jefa del Departamento de Letras y que se desempeña tanto en la Escuela 1 como en la Escuela 3, respondía a la pregunta acerca de si el cambio de la metodología de ingreso mediante examen por el sorteo había logrado efectivamente modificar la composición social de la escuela afirmando:

La composición social no. Y eso te lo deben contestar mucho... pero es una mentira. Es que modificó la composición académica y no la social, ese es el tema (...) sí el nivel, pero lo social no. Yo te diría que hubo algo.... mínimo mínimo, mínimo... sí, cada tanto aparece, pero no sé si no aparece un cambio importante con el examen (...)

digamos que la heterogeneidad pasa por un lado, pero el nivel académico debería pasar por otro

[ella baja la voz al hablar, como si estuviera hablando de un tema tabú, de lo prohibido o de algo que no debe ser dicho...]

(Luisa, Jefa del Departamento de Letras, escuela 1)

En este sentido, se torna relevante la idea ya presentada en relación con que se trata de escuelas en las que cobra fuerza una dinámica de *colonización* por parte de un sector de la clase media platense independientemente del mecanismo de ingreso.

Asimismo, ella respondía de modo contundente a la pregunta sobre si estaba de acuerdo o en desacuerdo con la decisión de acabar con los exámenes:

L: creo que no te lo tengo que ni contestar: en desacuerdo

E: ¿y por qué estás en desacuerdo?

L: se optó por la opción más fácil que fue la supresión del examen sin pensar en una solución alternativa que democratizara el acceso pero con las instancias académicas.

Me parece que era: o examen con las condiciones que tenía, o no examen, y no se pensó en una instancia media que podría haber sido muy rica

E: estaba muy polarizada la opción

L: se decidió así, sí, sí, era como un planteo dicotómico.

(Luisa, Jefa del Departamento de Letras, escuela 1)

Luisa comenzaba su respuesta diciendo: “creo que no te lo tengo que ni contestar” porque se trata de una persona reconocida en la institución, con un cargo de jefatura de uno de los Departamentos e identificada desde el grupo de docentes que sostienen el sorteo como metodología de ingreso más justa.

Específicamente al consultarle por la implementación del sorteo, respondía:

E: ¿estás de acuerdo o en desacuerdo con la implementación del sorteo?

L: en desacuerdo

E: en desacuerdo. ¿Y por qué el sorteo no te parece adecuado?

L: y porque no me parece que atienda a un concepto que a FLACSO no le gusta pero que yo valoro que es el mérito y el esfuerzo. Yo creo que todos tenemos una historia y vale.

(Luisa, Jefa del Departamento de Letras, escuela 1)

Como indica Rawls (1993), el mérito se presenta como una norma de justicia porque aparece como la manera de construir las desigualdades justas en una sociedad que valora la igualdad de los individuos. Si se considera que somos todos iguales y a la vez que toda sociedad clasifica a los individuos, eso no puede ser hecho más que a partir del momento en que individuos libres ponen en juego sus talentos y su trabajo. De otra manera no habría un criterio más que el nacimiento o echarlo a la suerte para formar alguna escala de estratificación. Rawls, a pesar de sus dudas fundamentales sobre el mérito, no imagina otras maneras de construir las desigualdades justas en un mundo en donde la igualdad y la libertad son los principios de justicia. Es porque el mérito es una manera productiva de combinar igualdad y libertad en una sociedad moderna que ese principio de justicia es fundamental⁷⁸.

Otra docente, en este caso del Departamento de Ciencias Naturales, de 67 años y quien trabaja en la Escuela 1 desde 1978, sostenía que volvería al examen como metodología de ingreso:

Porque eso [el examen de ingreso] no quita que entren todos. Debe ingresar todo el mundo siempre que sepa, que demuestren idoneidad: primero demostrará que sos capaz, no puede ser “al boleo”. Con este sistema actual, de los buenos nadie se ocupa. ¿De la gente buena quién se ocupa? siempre estamos ahí con el apuntecito, y los buenos reclaman, porque nivelamos para abajo y se desperdician los buenos. ¿Para qué estudiar y sacar un buen promedio? Si da igual...

(Docente n° 22, escuela 1)

La frase “siempre estamos ahí con el apuntecito” busca posicionarse críticamente respecto de algunas medidas de retención implementadas por la última gestión directiva en la escuela, a partir de la cual se dio lugar a programas de apoyo a los estudiantes que presentaran dificultades. También la docente de Letras indicaba:

E: pensando en el caso de esta escuela ¿por qué te parece que se produce el abandono?

⁷⁸ ¿Cómo distribuyen los individuos un bien escaso, como evalúan el mérito de cada uno? ¿La distribución debe ponderar criterios como las necesidades o la igualdad fundamental? En ese sentido, el mérito está ligado a la modernidad capitalista, aunque no se lo puede reducir a esta.

L: yo te diría... esta escuela si por algo se caracteriza es por apoyar, demasiado... mucho, demasiado a veces, es agobiante la cantidad de cosas que se hacen... porque yo siempre discuto [indicación para la ayudante del Departamento:] sí salí tranquila... vos tenés que salir de tu espacio y generar algo... [Me pregunta:] ¿Una sola [opción] tenés que poner?

E: no, podés poner varias si te parece...

L: después... los problemas de familia los están empezando a ver, afectan mucho, sí, sí. Y que la familia no dé el apoyo también es algo... sobre todo lo otro, te digo honestamente, hasta a mi juicio es políticamente incorrecto. Los acompañamos demasiado... si consideramos que uno de los valores es que salgan independientes y autónomos... llega un momento en que... nosotros discutimos, a veces lo damos [al apoyo], pero bueno en algún momento te tenés que fijar solo...

(Luisa, Jefa del Departamento de Letras, escuela 1)

En afirmaciones tales como “los acompañamos demasiado” o “en algún momento te tenés que fijar solo”, es posible captar el énfasis colocado en la autonomía entendida a modo de premisa, como una cualidad con la cual los estudiantes deben contar para transitar la escolarización en esta institución, tal como hemos problematizado en el capítulo IV. Asimismo, es posible observar que estos discursos van de la mano de la consideración de que el sorteo no garantiza una mayor heterogeneidad en la composición sociocultural de la matrícula, así como de que la clase media necesita “cultivar” un “refugio” en el cual seguir subsistiendo y conservando una educación *para sí* con cierto nivel académico, aunque eso implique poco o nulo contacto con el resto de los sectores de la sociedad. En estas visiones, se trata de un grupo de escuelas que se posiciona como una especie de “gueto de la calidad” en el sector público:

insisto es un 5 % que quizás... y sí seguimos... seguimos atendiendo a la clase media, un poquito, más alta, un poquito más baja, pero... Entonces estamos desertando de ser una educación de calidad para ese sector, que también a mí me parece un sector importante porque de algún modo son las clases medias las que después se profesionalizan, hacen un montón de cosas y... pero nosotros... no, no es que los chicos más marginados, ya te digo sí, habrá un 4 un 5 %, el porcentaje es muy bajo.

(Luisa, Jefa del Departamento de Letras, escuela 1)

La preocupación que estructura estas narrativas es, así, garantizar la calidad académica. Al consultarle por el método de ingreso más justo, esta docente explicaba:

L: yo armaría, tipo el [colegio] Nacional Buenos Aires⁷⁹, un curso a contraturno de la primaria, que fueran las mejores profesores que pudiera conseguir, que exigiera, que vean lo que la escuela primaria... mientras tanto apuntaría a ver si reforzamos la primaria. Porque, miremos esta historia en perspectiva: cuando mi padre ingresó en la Escuela 3 no se fue a preparar. Había examen y la primaria era buena y te habilitaba para dar el examen. Es decir, también tenemos que ver que desde los '70 para acá hubo un deterioro en la primaria que generó que el ingreso fuera un monstruo que había que vencer...pero digamos por eso digo que las cosas tienen su historia. Entonces el deterioro de la primaria generó de algún modo otra cuestión, no sé si me estoy explicando. Entonces yo haría el curso de ingreso con evaluaciones, insisto. No un curso de ingreso ficcional, es decir como para **la pantalla de la democracia**, sino un curso de ingreso dado por los mejores profesores, donde se inscribirían todos los que quieran, con aprobación de exámenes parciales y después... yo por eso te digo mi criterio es el mérito ahora lo desvirtúan diciendo la meritocracia

E: es complejo

L: porque cuántas veces queda fuera, y antes al menos después hacían ese extremo esfuerzo que era dar equivalencias

E: eso para ingresar después ¿no?

L: era, ahora ya no existe. Entonces, vos dejás afuera a chicos... y tenés chicos que se matriculan y no les importa, les da igual.

(Luisa, Jefa del Departamento de Letras, escuela 1)

De este modo, la docente revaloriza el mérito como justo asignador de posiciones y critica que el sorteo dé lugar a estudiantes a los que “no les importa nada”, quienes no saben “aprovechar” la oportunidad que significa ocupar un banco en esta escuela. En ese sentido, en consonancia con la opción 2- B presentada en el apartado anterior, incluso ella, que defiende la necesidad del ingreso por examen puro, propone que la misma institución se haga cargo

⁷⁹ Como señala Alicia Méndez, desde 1957 en el Nacional Buenos Aires rige el examen obligatorio para todos (2013: 80). A partir de 1987 la institución brinda un curso de ingreso obligatorio y desde ese año se llevó a cabo un plan piloto en el que el examen se desdobló en varios parciales que se promediaban por materia, que cursaban los alumnos de séptimo grado de la primaria.

de las desigualdades iniciales y brinde un curso de ingreso a contraturno a partir del cual los estudiantes puedan competir en igualdad de oportunidades por un banco, dejando de lado las desigualdades surgidas a raíz de sus trayectorias de escolarización primaria.

Es decir que incluso en las narrativas más fervientemente defensoras del mérito la preocupación por brindar la mayor igualdad de oportunidades posible para la competencia continúa presente. Siguiendo a Pousadela: “en Argentina, a diferencia de Brasil, la igualdad de oportunidades reclama que alguien se haga cargo de las desigualdades iniciales y desactive sus efectos, aun cuando ello suponga que la institución en cuestión (...) deba internalizar los elevados costos del proceso de nivelación” (2007: 107).

En el próximo apartado desarrollaremos las particularidades que adquieren las posturas que aspiran al retorno del examen en el caso del bachillerato artístico.

6.4.2. Escuela 2: “O tempora, o mores: la timba tampoco sirve”

La timba tampoco sirve. Con el sorteo estamos apostando a la timba
(Docente n° 34, escuela 2).

En relación con quienes sostenían el examen de ingreso como mecanismo de admisión más justo en la escuela especializada en arte, resulta interesante recuperar la respuesta de un docente de 63 años con 43 años de antigüedad en la escuela y título de Ingeniero por la Universidad Tecnológica Nacional. Reunidos en el Laboratorio, le preguntábamos si desarrollaba alguna actividad artística y nos respondía: “no, nosotros somos de Exactas. Hay tensión con los de Arte”. Al consultarle por el método de admisión, indicaba:

Si vos lo que querés es una escuela piloto para sacar los mejores egresados, entonces tenés que poner examen
(Docente n° 34, escuela 2).

Agregaba que existen otros colegios donde insertarse en La Plata, pero este tiene el deber de marcar la diferencia porque se trata de una escuela piloto:

Esta era una escuela piloto. Cuando era una escuela como la gente, de excelencia, teníamos 25 alumnos. Depende de cómo lo quieran enfocar, pero la calidad educativa empeoró, y la timba tampoco sirve. Con el sorteo estamos apostando a la timba. Cuando era por examen de ingreso entraban los mejores. Ahora igualaron hacia abajo.
(Docente n° 34, escuela 2).

Su visión nostálgica buscaba denunciar el crepúsculo de la posición de las escuelas preuniversitarias como focos de calidad educativa. Otra docente de Letras, de 51 años y con 27 de antigüedad en la escuela, subrayaba la superioridad de la música sobre el dibujo, superioridad que ella experimentaba por considerarse “amante de la ópera”. La docente se posicionaba en desacuerdo con la idea de acabar con los exámenes de ingreso para los colegios de la UNLP pero, sin embargo, agregaba:

Es impensable ir hacia atrás, está relacionado con lo político. Por más que piense que sería bueno un examen, me meten presa. Me echan del colegio, me quedo sin trabajo. Se perdió la idea del esfuerzo, no todos somos iguales. Hay chicos que son brillantes y terminan aburridos en el normal 2 y podrían haber entrado acá. Pero si digo eso, soy *milica*. Sería bueno que sea como en el Colegio Nacional de Buenos Aires, salen alumnos brillantes: Carlos Martínez, Kiciloff (aunque no estoy de acuerdo con él). Yo tuve 4° y 5° por mucho tiempo, y se iban re pocos alumnos cuando se entraba por examen

(Docente n° 14, escuela 2).

En esta respuesta resulta interesante observar que, una vez más, se solapan cuestiones estrictamente político- partidarias propias del momento en que se desarrollaba el trabajo de campo en la Escuela 2, el año 2015. En un año electoral signado por la agudización de los posicionamientos a favor o en contra del kirchnerismo (en el gobierno entre 2003 y 2015) —que llevó incluso a la dicotómica caracterización de la coyuntura como de profundización de una “grieta” entre ambas perspectivas—, en las respuestas de varios docentes aparecía la asociación de la inexistencia de examen con el kirchnerismo acusando a esta medida de “demagogia” o “populismo pedagógico”. Nuevamente, aunque la abolición mayoritaria de los exámenes en las escuelas secundarias no responde exclusivamente al periodo kirchnerista sino a los años del alfonsinismo cuando, como hemos señalado, el significante democracia inundaba también los métodos de admisión considerados legítimos, en el imaginario de estos docentes quedaba ligado a este gobierno, dando lugar a un proceso de “partidización” en las concepciones sobre la justicia de los métodos de admisión. Cabe aclarar que esta asociación guarda relación con la reforma introducida también en el año 2015 a la Ley de Educación Superior, a partir de la cual, si bien permanece abierta la posibilidad de que cada institución considere la implementación de cursos para el ingreso, estos no pueden ser eliminatorios. Por otro lado, el señalamiento “aburridos en el normal 2” que, en rigor, refiere al exnormal, implica una visión despectiva sobre dicha escuela provincial. Así, se da por supuesto que en ella no se promueve la transmisión de saberes ni experiencias relevantes, como sí sucedería en la Escuela 2.

Asimismo, como indicaba Elster al analizar las críticas a la selección al azar, los sorteos no permiten que los que toman las decisiones den las razones de su elección, y tampoco hacen que las personas sientan que han tenido oportunidad justa para presentar su caso: “aunque la aleatoriedad de los sorteos puede ser superior al potencial capricho de la selección discrecional, ambos se perciben frecuentemente como más injustos que un sistema en el que los casos se juzgan públicamente en base a criterios fácilmente verificables” (Elster, 1995: 258). Este es precisamente el argumento de la docente de Letras, quien protesta contra el capricho del azar en contraste con un examen que permitiría abrir el juego a los alumnos más brillantes.

Por otra parte, más allá de la preocupación aislada de esa docente en relación con los estudiantes que “se van” de la escuela, en la Escuela 2 el desgranamiento no es una problemática que aparezca con fuerza como sí lo es en el caso de la Escuela 1.

Como hemos adelantado al referirnos a visiones sobre la educación divergentes situadas en distintas especialidades, resulta importante indicar que, en el caso de la Escuela 2, la mayoría de las posturas que abogaban por el retorno del examen de admisión se concentraban en el edificio Anexo, es decir en el área de música, y, dentro del Edificio Noche de los Lápices, específicamente situadas en el departamento de Ciencias Exactas.

Una de las vicedirectoras nos contaba acerca de los conflictos con los padres en el momento en que eliminaron la posibilidad de ingresar mediante la Evaluación de competencias artísticas:

M: Entonces ahí están los chicos del centro de estudiantes también, y el grupo más fuerte, porque termina yendo a la justicia, es el grupo de padres que tenía como objetivo escribir a los chicos en el sorteo para el 2015. Entonces ellos dicen: ‘yo vengo preparando a mi hijo desde hace dos años, y entonces ustedes ahora me cortan la posibilidad de que mi hijo rinda examen’, discutiendo la noción del azar y del esfuerzo o el talento. Entonces inician presentaciones, recursos de amparo, bueno, se judicializa la situación, pero nada, no se hace lugar.

E: ¿vienen acá a la escuela a quejarse?

M: Sí, los hemos recibido acá, en la Universidad. Sí. Expedientes. El que pudo dar esa lucha. No eran mucho, no eran 300 tipos como los que se anotaban. Era gente vinculada a la Universidad que sabía las reglas del juego cómo son y cómo moverse. Y eran siete personas, no eran muchos, pero bueno, fue un poco de resistencia, en donde hubo que dar un montón de explicaciones y sostenerse. Ese fue un frente que ya pasó, y yo creo que ahora viene el más complejo, que es el de las representaciones nuestras al interior...

(Mónica, vicedirectora, Escuela 2).

Comparando el desarrollo histórico de la educación en Gran Bretaña, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Australia, Phillip Brown (1990) refiere al concepto de “ideología de la parentocracia” en relación con una tercera ola en la cual cobra preponderancia la presión de los deseos de las familias sobre las escuelas. Resulta interesante analizar al caso narrado por Mónica a la luz de este concepto, en tanto los padres envían “recursos de amparo” y “presentaciones” judiciales en pos de presionar a la escuela para que sus hijos puedan ingresar, saltando la nueva normativa que exige haber sido sorteado. Como veremos al detenernos sobre las Actas Taquigráficas, esta misma presión se reiteraba cuando fuera impulsado por primera vez el sorteo en los años ´80.

A continuación recuperamos una observación participante que también ilustra el desencanto ante una supuesta “decadencia educativa en las escuelas de la UNLP”. En ocasión de la realización de las Jornadas Extensas en el año 2015 en la Escuela 2, dos profesores desarrollaban un trabajo en una mesa en la cual se presentaban los avances anuales en tres disciplinas: por un lado, en la asignatura “Producciones Accesibles sobre Discapacidad”; por otro, en una Revista; por último, en la asignatura “Ambiente y Diseño”. Cuando comenzó la exposición, la Secretaria me tomó como referente visual al hablar, me presentó explicando a los expositores que soy ajena a la escuela, y me explicó que las materias optativas se abren por año dependiendo del cupo de estudiantes interesados en ellas. En el caso de la asignatura “Ambiente y Diseño”, dictada en 6º año de la EES y perteneciente al Departamento Discursos Visuales, el equipo docente ha elaborado un powerpoint que denominaron “Educación y diseño: derecho y deber”. En este, no se abocaron a presentar lo trabajado

durante el curso, sino que desplegaron una serie de ideas sobre la educación. Al comenzar, el docente que advirtió: “yo digo lo que pienso, en cualquier espacio que tenga”, anunciando que dirá algo, al menos, provocador. Días antes lo había encontrado en Sala de Profesores, cuando me hallaba entrevistando a otra docente. En esa oportunidad, él me había dicho que tenía “mucho para decir” sobre “el tema de la decadencia educativa de las escuelas de la UNLP”, y que, si me interesaba, me acercara a la mesa en la que participaría él en las Jornadas Extenso. Ya en ocasión de su exposición, advirtió que debe problematizarse la idea de retención, en tanto la misma debe ser producto de la propia voluntad de permanecer, y no ser forzada. Buscando evidenciar su preocupación en torno a la “decadencia educativa”, mostró las fotos de un limpiavidrios y de un cartel en una zona de Berisso, en el que figuraban palabras con faltas de ortografía. La siguiente filmina se preguntaba: “¿estamos conformes con la formación de los conciudadanos?” Entonces desplegó una serie de ideas en relación con que hoy a los estudiantes sólo les importa “estar conectados” a sus celulares.

También aparecía cierta inquietud ante la llegada de inmigrantes de países limítrofes a esta escuela. El docente de Exactas a quien nos referimos anteriormente indicaba al respecto:

Acá siempre vino el hijo del Ingeniero, del médico, del presidente de la Universidad. Y también el hijo del albañil, pero venía limpito, bañadito. Ahora vienen más extranjeros que antes, y de países limítrofes. Antes tuve incluso alumnas suecas (Docente n° 34, escuela 2).

Stanley Cohen (1972) acuña el concepto de “pánico moral” refiriéndose al miedo de un grupo ante otro al que consideran moralmente desviado, peligroso y amenazante para los valores e intereses de la sociedad. Suele utilizarse lenguaje emotivo e imágenes, incorporando frases tales como “decadencia” o crisis buscando dar énfasis al problema. Hay una representación homogénea del grupo causante del pánico. En el caso del docente observado en las Jornadas Extenso se pone en juego un “pánico moral” en relación con el peligro representado por las nuevas generaciones: se trata de jóvenes que ya no valoran la educación como lo hacían los jóvenes de antaño; se trata, en fin, de jóvenes a quienes sólo les importaría “estar conectados a sus celulares”. En el

caso del docente de Exactas, el pánico aflora ante la llegada de inmigrantes de países limítrofes.

Al analizar las expectativas escolares de padres de clase media blanca en la periferia parisina, Agnès Van Zanten (2003) señala que el rechazo y la sospecha de estos sobre los estudiantes pobres no se debe a un racismo o clasismo espontáneo, sino a que esos alumnos son construidos como un peligro para el desarrollo académico, social y personal de sus hijos (2003: 109). Se trata de “otros indeseables” que aparecen en contextos de escuelas heterogéneas y atentarían contra la calidad. Asimismo, indica que hay una tolerancia mucho mayor a la mezcla étnica y social en las escuelas primarias que en las secundarias: en las secundarias desarrollan prácticas e ideologías para limitar la interacción. También en el caso bajo estudio los otros indeseables descritos por estos enunciadores aparecen como amenazas para la calidad y la excelencia.

Para concluir, el caso de este grupo que propone el retorno del mérito como criterio se fusiona con una retórica que valora positivamente el esfuerzo y critica las políticas públicas focalizadas sobre sectores desfavorecidos. Así, se pretende poner en valor la idea de “merecer” ligada a una crítica social más amplia dirigida a los sectores que reciben ayuda sin haberse “esforzado lo suficiente” y se impugna a esos sectores como si todos partieran del mismo punto en el momento de la competencia, priorizando la meritocracia sobre el cuidado. Van Zanten (2008) refiere al “mito meritocrático” como uno de los mecanismos de cierre de la enseñanza superior selectiva. De este modo, la meritocracia constituye un punto de apoyo principal en sistemas democráticos donde las desigualdades ligadas al sostenimiento de posiciones profesionales y sociales mejor remuneradas y más prestigiosas que otras se legitiman si se producen en el marco de una igualdad de oportunidades para obtenerlas y el valor de los individuos es sancionado por una institución social neutra como, se supone, sería la escuela.

6.5. La atmósfera cultural familiar como garantía: el criterio de ingreso de familiares a la Escuela 2

El cuarto grupo que conforma la tipología que presentamos refiere a un sector de docentes en la Escuela 2 que indicaba que la opción de admisión más justa era aquella que contemplara la posesión de hermanos o familiares que fueran alumnos o exalumnos de la institución. Esta opción se justificaba mediante tres vías.

En primer término, algunos sostenían que era importante concentrar los hijos en una misma escuela por una cuestión de organización del tiempo familiar:

Es bueno porque no tenés partida la familia por todos lados

(Docente n° 10, escuela 2).

Como familia, tener todos los hijos en la misma institución facilita las cosas

(Docente n° 12, escuela 2).

Tener hijos en diferentes escuelas te desajusta la familia, tienen diferentes horarios

(Docente n° 33, escuela 2).

Por otro lado, desde una visión hereditarista, ciertos docentes indicaban que, si uno de los hermanos había conseguido adaptarse a la propuesta de la escuela, era probable que los demás también lo logaran. De ese modo, la escuela se ahorra “esfuerzo en vano”, en tanto la atmósfera cultural familiar actuaba como garante de una escolaridad exitosa:

Porque si tu familia es la misma, y al otro hermano le fue bien, se supone que estás apto para ir

(Docente n° 18, escuela 2).

Porque hay habilidades a las que uno va teniendo más predisposición por la familia de la que uno viene. En la Escuela 1 [donde también ejerce la docencia] tengo el caso de la nieta de Francisco De Santo, fundador de la Escuela 2. La nieta quedó afuera por el sorteo, y ella tenía ganas de entrar

(Docente n° 28, escuela 2).

En sintonía con los señalamientos de Bourdieu y Darbel al analizar el público en los museos en Europa, si las ventajas o desventajas pesan sobre las carreras escolares es porque suelen ser acumulativas en las familias: “los niveles culturales de los miembros de una determinada familia están siempre asociados entre sí. Las posibilidades de continuar los estudios en una ciudad grande o pequeña, de tener acceso a estudios clásicos o modernos dependen de la posición social de la familia, y la atmósfera cultural de la infancia y el pasado escolar están estrechamente asociados” (2007: 108, 109). Por otra parte, quienes sustentan la continuidad del repertorio cultural familiar y escolar como garantía no evalúan la posibilidad de que en ciertos casos exista la posibilidad de rupturas o negociaciones entre ambos repertorios sino que la entienden como una relación necesariamente lineal.

Por último, otros docentes indicaban que en los casos en que alguno de los hijos quedaba por fuera de la institución y otro ingresaba se generaban situaciones de desigualdad hacia el interior de las familias:

Hermanos está bien, porque si ya uno ingresó, es bueno para la familia. Es feo para el grupo familiar que uno entre y el otro no, y que eso sea sólo por el azar. Estaría bueno que los padres puedan ofrecer la misma posibilidad para tener una buena educación
(Docente n° 25, escuela 2).

En este último grupo podemos observar que se moviliza un argumento ligado al igualitarismo, incluso cuando se busca sustentar el ingreso mediante familiares o influencias. Asimismo, la igualdad es leída en clave de homogeneidad en tanto se procura “dar a todos lo mismo”.

Elster (1995) agrupaba los principios de justicia educacional vinculados a la preeminencia de familiares dentro del último tipo de principios de justicia: es decir, entre los mecanismos basados en el poder. En ese sentido, se refería a que, algunas veces, las personas logran acceder a bienes escasos debido a su poder político formal o a conexiones informales: tal es el caso de los hijos de exalumnos y profesores que son admitidos con prioridad en muchas universidades norteamericanas. Elster indicaba que muchas de estas prácticas

están emparentadas con el soborno o el chantaje, y entonces debe considerárselas como negaciones de principios y no como principios.

Por su parte, como hemos indicado, Tilly (2000) refería a la noción de “acaparamiento de oportunidades” en referencia a las retribuciones que obtienen ciertos grupos al apoderarse de recursos en redes segregadas, asegurando una cadena de transmisión de la riqueza (sea del tipo que fuere) a sus herederos. Los docentes que prefieren este método de acceso claman por este otro mecanismo de transmisión de desigualdades de una generación a la siguiente.

6.6. Políticas de acción afirmativa: a favor de los cupos para el ingreso a la Escuela 2

Otro grupo de respuestas encontradas en la escuela 2 exigía que se contemplaran cuotas o cupos destinados a diferentes sectores sociales. Se trata de ofrecer un “trato excepcional” (Fernández Vavrik, 2013) a determinados grupos, propiciando políticas de acción afirmativa que implican el trato diferencial hacia determinadas categorías sociales. Con la misma lógica que quienes proponían un curso especial para los ingresantes con condiciones desfavorables, parten del paradigma de la equidad que entiende que debe tratarse desigualmente a quienes son desiguales, dado que el trato homogéneo mantendrá las diferencias originarias. Quienes optaron por la implementación de cuotas, indicaban:

Las cuotas para diferentes sectores serían porque si estamos apostando a una mejora de la situación general, tenemos que pensar en todos los sectores sociales
(Docente n° 4, escuela 2).

Otro docente de Guitarra sostenía:

Las cuotas son novedosas y están ligadas a la igualdad de derechos. Es un plus al sorteo
(Docente n° 19, escuela 2).

La conexión entre cuotas y derechos resulta original, en tanto uno de los términos tiene una connotación particularista y el otro universalista. Y otro profesor de Guitarra sostenía:

Es algo distinto. Lo veo como más sincero y no demagógico. Las clases bajas sufren desinformación
(Docente n° 20, escuela 2).

En ese sentido, los defensores del sistema de cupos acusaban a sus detractores de hipocresía y demagogia. A su modo de ver, la defensa a ultranza del sorteo como garante *per se* la igualdad de oportunidades no contempla los

casos de familias no relacionadas con la universidad que desconocen la posibilidad de inscribirse en las escuelas de pregrado. Se trataría, en su visión, de propiciar la intervención en pos de distribuir las posibilidades de acceder a determinados recursos.

Un caso de escuela preuniversitaria en el país en el que recientemente se implementaron cuotas para el ingreso es el de la secundaria dependiente de la Universidad de Mar del Plata. Se trata de una institución creada en el momento de recuperación de la democracia en Argentina, que sin embargo, ha contado desde sus orígenes con un ingreso mediado por examen eliminatorio. Recientemente, mediante un sistema llamado “Articulación Pública Interinstitucional” se apuntó al ingreso de estudiantes pertenecientes a escuelas de gestión estatal (provincial y municipal) que tengan los tres mejores promedios de su escuela. Como indican Juan Pablo Isel y Gloria González (2014) refiriéndose a este colegio, se establece como novedad “una doble modalidad de acceso. Se mantiene el ingreso a través de prueba de admisión competitiva (PA) tal cual se venía utilizando en los años anteriores desde la fundación del colegio pero se incorpora un cupo de 30 lugares para el ingreso directo (ID) de los estudiantes con mejores promedios de las escuelas primarias públicas. Esta medida es justificada por la gestión de la Universidad a partir de la necesidad de democratizar el acceso al colegio. Como consecuencia de la puesta en marcha de esta nueva experiencia de política institucional se genera un amplio debate en la comunidad educativa respecto de su pertinencia y su equidad.” De este modo, se aspiró, por un lado, a paliar las desigualdades en relación con que la mayoría de los ingresantes que aprobaba el examen de ingreso eliminatorio provenía, hasta ese momento, de escuelas primarias privadas⁸⁰. Por otro lado, se buscó “preservar” la “calidad educativa” de los ingresantes y, en función de ello, se dispuso que entraran únicamente aquellos considerados “los mejores” en sus escuelas de proveniencia.

⁸⁰Ver: <http://www.mdp.edu.ar/illia/index.html>
<http://www.lacapitalmdp.com/noticias/La—Ciudad/2015/05/15/281151.htm>

Asimismo, la consideración de cupos para el ingreso es uno de los criterios que se pusieron en marcha en algunas de las secundarias universitarias creadas en el siglo XXI, en el marco del Programa de Escuelas Secundarias en Universidades Nacionales, buscando garantizar la vacante a estudiantes que hubieran repetido o interrumpido sus trayectorias educativas con anterioridad.

Como indica Germán Fernández Vavrik (2015), se denomina “acción afirmativa” a un tipo de políticas reparadoras antidiscriminatorias que se focalizan sobre determinados grupos o categorías sociales. Esas políticas, forjadas y difundidas primeramente en países angloparlantes con tradición multiculturalista, han sido adoptadas gradualmente en América Latina y en Europa los últimos 25 años. Han beneficiado a afrodescendientes, pueblos originarios, personas con discapacidad y mujeres, por ejemplo. Sin embargo, su adopción ha sido problemática en Argentina y en Francia, dada su tradición de política escolar y de protección social universalistas. En ese sentido, en ambas escuelas fue mayoritario el número de docentes que, al ser consultados explícitamente sobre la posibilidad de que el método de admisión más justo consistiera en establecer cuotas o cupos que atendieran a distintos sectores sociales, manifestaron su desaprobación, invocando la justicia que representan las políticas universales. Sin embargo, podemos advertir en estos casos la activación de “subterfugios discursivos” (Fernández Vavrik, 2015), en el sentido de docentes que se posicionan, en nombre de la igualdad, contra políticas afirmativas que significarían la atención directa de sectores populares.

En el caso de Brasil, se estableció “en varias universidades públicas, de un sistema de acción afirmativa sobre la base de “cuotas raciales”. Tuvo lugar en el año 2001, cuando la Asamblea Legislativa del Estado de Río de Janeiro decidió reservar el 40% de las vacantes de sus universidades estatales para “presto” y “pardos” y la Universidad del Estado de Río de Janeiro se convirtió en la primera universidad pública de gran tamaño en aplicar este sistema. Puesto que la ley preveía también la reserva del 50% de las plazas para estudiantes procedentes de escuelas públicas, el sistema se aplicó mediante la

inclusión de las cuotas raciales dentro de ese porcentaje. En lo sucesivo, pues, la mitad de los alumnos que ingresaron en esa universidad lo hicieron en virtud de uno u otro criterio de cuota (Fila Online, 8/02/03)” (Pousadela, 2007 b: 27): este caso encarnaría, según Pousadela (2007 B), una estrategia de diversificación de la elite.

Como indicamos, Dubet y Duru Bellat (2004), al preguntarse por la idea de “escuela justa” recogían una multiplicidad de criterios de justicia puestos en juego en las escuelas. Una de las concepciones que captaban sostenía que la escuela debe tener en cuenta las desigualdades reales y compensarlas. Los docentes que se inclinan por el sistema de cuotas lo hacen precisamente entendiendo que existen desigualdades que el sorteo *per se* no es capaz de combatir, y buscando activar principios de discriminación positiva que pretenden compensar esos puntos de partida desiguales. Se trata de la misma lógica puesta en marcha en el grupo de docentes de la Escuela 1 que abogaban por la creación de un curso de ingreso en pos de trabajar sobre las desigualdades traídas por los ingresantes, con la diferencia de que, como anticipamos, la Escuela 2 cuenta ya con un Ciclo Básico de Formación Estética de dos años paralelos a la escolarización primaria durante los cuales se prepara a los ingresantes que ya fueron sorteados para el tránsito por esta institución.

Por último, al analizar el problema de la representación de las minorías en los organismos públicos de toma de decisiones, Roberto Gargarella (1999) señala que existen diferentes recursos institucionales imaginables para favorecer el derecho de ciertos grupos. Entre ellos, analiza el sistema de cuotas, orientado a darles una voz efectiva a los miembros más desaventajados de la sociedad. Sin embargo, advierte que el sistema de cuotas puede alentar la balcanización, es decir la división de la sociedad en grupos diferentes, incrementando las rivalidades y prejuicios entre tales grupos. Aunque consideramos positiva la idea de considerar cupos de la manera como lo implementan algunas de las escuelas secundarias creadas en el siglo XXI, esta advertencia resulta significativa al momento de pensar las trayectorias

educativas de los estudiantes que podrían ingresar mediante este sistema a las escuelas analizadas.

6.7. En clave histórica. Nociones de justicia de admisión en las sesiones del Consejo Superior. Años 1984- 1986

Con la democracia se come, se cura y se educa, no necesitamos nada más...

Raúl Alfonsín, 10 de diciembre de 1983

Hoy el hijo del trabajador no accede, aun con ingreso irrestricto

Marcelo Rastelli, representante del claustro de los Alumnos,

19 de marzo de 1984.

Sr. Rivera: (...) Lo que se debatió en la Comisión de Enseñanza fue el hecho de que la misión de la escuela de la Universidad no es impartir enseñanza del mismo modo que lo puede hacer una escuela de Provincia o de la Nación, como una misión necesaria, incluso determinada por la misma Constitución, que garantiza el derecho a aprender. La Universidad tiene la misión de tomar esas Escuelas como escuelas piloto, sobre las cuales puede desarrollar un proyecto.

Sr. Rivera, 4 de noviembre de 1986.

Durante el año 2013, a los fines de conocer los nociones de justicia en la admisión presentes en las sesiones del Consejo Superior en el momento en que se modificaba el método de admisión desde los exámenes de ingreso hacia el sorteo en el contexto de retorno de la democracia al país, revisamos las 56 Actas taquigráficas de las sesiones del Consejo Superior provisorio en aquel momento. Se trata de las Actas de los años 1984, 1985 y 1986 ubicadas en el Rectorado de la UNLP; fotografiamos el orden del día de 56 Sesiones, rastreando allí los momentos en que se discutía el mecanismo de ingreso y profundizando en la lectura, fotografía y transcripción de las actas de las sesiones que resultaron significativas en tal sentido.

Producido el triunfo electoral de Raúl Alfonsín, en octubre de 1983, las universidades nacionales fueron puestas a cargo de “rectores normalizadores” abriendo el llamado “periodo de normalización de las Universidades”. Por entonces, la máxima autoridad que presidía las reuniones analizadas era, en La

Plata, el Rector normalizador Ingeniero Raúl A. Pessaq, acompañado por su Secretario Pablo Luchessi.

La primera discusión a retomar se produjo en la sesión del lunes 19 de marzo de 1984, cuando se debatió en torno a la situación de los cursos de ingreso de la Universidad. La “bancada estudiantil” respondía transmitiendo en la Sesión las decisiones tomadas en el Congreso Normalizador de la Federación Universitaria e inclinándose por el ingreso irrestricto. En palabras de Marcelo Rastelli, representante de los Alumnos:

Cuando los distintos grupos políticos o agrupaciones que trabajan en la universidad y particularmente lo hago en la cual pertenezco, han pedido el ingreso irrestricto, lo han pedido como una forma de garantizar el acceso a los niveles superiores de la enseñanza de los sectores populares o de los sectores que han sido marginados en los últimos años. Y somos absolutamente conscientes de que hoy por hoy, aun el ingreso irrestricto garantiza esto; hoy el hijo del trabajador no accede aun con ingreso irrestricto.(...) En tal sentido, ya hemos estado discutiendo sobre la posibilidad de que se implemente algún sistema que permita el acceso a la universidad a los hijos de trabajadores. (...) Nuestra solicitud concreta al rectorado, en este momento, es que ingresen aquellos estudiantes que hubiesen hecho el curso con 80% de asistencia. En ese sentido, quisiéramos discutir en este recinto, si esto no se encuadra dentro de la resolución 154 del ministerio.

Sabemos que los cursos, prácticamente en todas las Unidades académicas, han servido mucho y han tenido un nivel pedagógico importante. Por lo tanto entendemos que para eliminar el carácter restrictivo del curso, quien haya asistido a él, en número que fijamos en el 80% de asistencia, que automáticamente pasen a ser alumnos de la universidad. Queremos que se pueda acceder libremente a la Universidad, como la misma Constitución en su artículo 14 manifiesta. Entonces consideramos que ese es el objetivo que se puede lograr, **un curso de apoyo a lo largo de todo el año lectivo, sin impedirle a los mismos ingresar el primer año de la respectiva facultad (...).** Proponemos en este ámbito que **el ingreso a la Universidad Nacional de La Plata se rebaje a 4 puntos.** Por más que dejamos claramente de manifiesto que nosotros vamos a continuar bregando por el **ingreso irrestricto** a esta universidad.

De este modo, los estudiantes bregaban, a largo plazo, por el ingreso irrestricto, preocupados ante la exclusión de las clases trabajadoras. Sin embargo, a corto plazo se pronunciaban a favor de que el ingreso se rebajara a la obtención de 4 (cuatro) puntos en el examen. Es decir que coyunturalmente

aspiraban a una reforma en relación con el descenso en el puntaje exigido para el acceso. Defendían, asimismo, la continuidad de un curso que acompañara todo el primer año del tránsito por la universidad.

La abolición de los exámenes de ingreso a las escuelas secundarias en el contexto de retorno de la democracia se produjo mediante la Resolución ministerial N°2414/84. Se trata de una medida más entre otras (reapertura de centros de estudiantes, fin de cesantías a docentes) que buscaron combatir tendencias autoritarias y prohibicionistas en el sistema educativo, a modo de reacción frente a lo sucedido en el gobierno dictatorial.

Dos años más tarde, en la reunión del **martes 4 de noviembre de 1986** se producía una discusión en torno al ingreso a la escuela primaria de la UNLP. Para comprender ese debate es necesario partir de que el 4 de septiembre de 1985 había sido aprobado el ingreso por sorteo (Resolución 672/85, que no figura en las Actas revisadas) por parte del Consejo Superior Provisorio. Un año más tarde, los padres de los alumnos de la escuela primaria de la Universidad daban por sentado el ingreso de sus hijos por criterio de tener hermanos que ya hubieran ingresado al establecimiento, pero ese criterio colisionaba con el del sorteo, vigente a partir de dicha Resolución. Interesa recuperar ese debate dado que en él se ponen en tensión varias cuestiones:

- I. los criterios para el ingreso en relación con la justicia. Dentro de este eje aparecen disputas en torno al criterio del examen de ingreso como representativo de otra época (de las escuelas para la elite); el cuestionamiento al criterio de ingreso de los hermanos como propiciador del cierre social y el elitismo; y el sorteo como garante de una mayor heterogeneidad sociocultural entre los ingresantes;
- II. discusiones en torno a la posición de elite de quienes asisten a estas escuelas y de esas escuelas en sí mismas (construcción de asimetrías que las distancian de “las otras”);
- III. la tensión entre la calidad y la atención de nuevos públicos.

A continuación analizaremos algunos de los posicionamientos entonces presentes.

Con respecto al punto I, se argumenta que el **sorteo permitirá una mayor heterogeneidad** y se lo concibe como garante de democratización:

Sr. Rivera: (...) En ese sentido, la resolución 672 adopta un sistema de ingreso que fue el del sorteo general, para todos los que ingresaban a la Escuela [primaria de la Universidad], al igual que para el resto de las escuelas. Esto garantiza de alguna manera una variedad muy grande de elementos sobre los cuales trabajar. Y no digo elementos con respecto a los alumnos, como cosas despersonalizadas, sino para estudio de las nuevas propuestas pedagógicas.(...)

Sr Rivera: Se plantea que es un **derecho adquirido** el que podrían tener; se plantea que muchas escuelas incorporan a los hermanos de los chicos que ya están en la escuela; se ha argumentado el hecho de la **unidad familiar**. Creo que la unidad familiar no se da por el hecho de que dos hermanos vayan juntos a la misma escuela, sino vivir juntos en la misma familia. **Motivos económicos** también se han dado. Eso podría tenerse en cuenta en determinadas circunstancias, pero el hecho fundamental sería el planteo que podríamos llegar a hacernos para dar razón a los petitorios que han sido elevados a la Presidencia de la Universidad sobre los derechos adquiridos, que podrían tener las personas en función de que quizá con esa reglamentación que está vigente no hubieran inscripto o se hubieran cuidado de no hacerlo, **a alumnos que tienen un hermano en la escuela y quieren tener el derecho a acceder para estudiar juntos.**

No voy a hacer ningún tipo de señalamiento con respecto a lo que significa ese derecho adquirido. En este Consejo hay quienes pueden tener más capacidad que yo para eso, pero considero – y quiero hacer un planteo intuitivo— que los derechos adquiridos son de quienes están en la escuela y que han ingresado con un sistema y no de quienes van a ingresar. El que tiene derecho adquirido es el que está en la escuela.

Resulta interesante observar que el argumento de la disputa por los derechos se esgrime de uno y otro lado. Por parte de los padres, reclaman el derecho “adquirido” de enviar a los hermanos de quienes ya son alumnos de las instituciones de la UNLP dado que hasta ese momento había funcionado de ese modo y sostienen que ir contra ello ocasionaría problemas a la unidad de la familia e inconvenientes económicos. Del otro lado, esgrimen que el derecho

“adquirido” pertenece en todo caso a quien está en la escuela, pero no a quien aspira a ingresar.

He hablado con las personas interesadas y pienso que el debate se centra en separar el tema en qué significa asegurar la misión de la Universidad a través de una resolución como la 672 y plantear el recurso que se ha interpuesto ante este Consejo, en función de derechos adquiridos.

Estimo que no hay tales derechos adquiridos y pienso que en este momento tenemos que ser lo suficientemente honestos como para decir que aquí vamos a tener que resolver en función de los **principios que guían a la Universidad**. El resto de los problemas los podemos llegar a plantear desde el **punto de vista personal**. Considero que es válido desde el punto de vista personal lo que puede llegar a plantearse sobre estos derechos adquiridos, sobre la unidad de la familia y sobre los motivos económicos. Pero como ya dije en otro debate, las decisiones que tomemos no tienen que estar basadas en ningún tipo de apreciación, fuera de aquellos principios que nos guían y las ideas al estar acá.

Sostengo que el dictamen de la Comisión de enseñanza responde a mi manera de pensar y planteo además que la decisión de no innovar significa que el ingreso a las escuelas de la Universidad se va a hacer de acuerdo a la resolución 672 del Consejo Superior, en cuya sesión se debatió con bastante profundidad el tema.

Por su parte, el representante de los graduados señalaba que debía tenerse en cuenta al grupo de padres que pujan porque sus hijos ingresen **por el criterio de ser hermanos** de quienes ya están en la Escuela. De las 150 vacantes, un tercio (eran 42 los alumnos en conflicto en 1985) debía destinarse a quienes tenían hermanos cursando, dado que de ese modo se fortalecería la unidad familiar, evitando a los padres andar “como una combi transportando a sus hijos”:

Dr. Sobrón: En el caso del artículo 12 nos habíamos abstenido y planteamos la cuestión de la unidad familiar. Y acá hago la primera diferencia con el amigo Rivera sobre el concepto de qué es unidad familiar. Yo creo, señor Presidente, que los argumentos vertidos sobre el por qué del rol de tener una escuela primaria y una escuela secundaria, no es una misión que debe tener la Universidad, y si la tuvo lo fue como misión experimental.

La Escuela [primaria de la Universidad] dio sus resultados y los seguirá dando. Y observe, señor Presidente, **por qué todos quieren que sus hijos ingresen a dicha**

escuela y al Colegio Nacional: porque ahí se imparte buena educación, pero es una buena educación en desmedro de la educación que tendría que brindar mucho mejor duda la nación y la provincia y las municipalidades.

No creo que se pueda pasar de un ingreso por sorteo a un ingreso irrestricto. Una parte debe ir a sorteo y un tercio de esos 150 se podrían reservar para los hermanitos de los alumnos que están en la Escuela [primaria de la Universidad]. Lo hago para mantener la **unidad familiar**, que la entiendo no porque se deba consolidar como unidad familiar en la sociedad democrática, por supuesto, porque la unidad familiar para el padre es llevar a sus hijos al mismo establecimiento educativo y **no andar repartiendo chicos como si fuera una combi que se dedica al transporte de alumnos.**(...)

Les pregunto a los señores consejeros superiores si realmente son conscientes del hecho que estamos tratando. En aquel momento planteaba —y lo hacía absolutamente de buena fe y creo que no debo marcar los actos de buena fe porque los 53 consejeros actuamos de buena fe— pero la buena fe en el interés legítimo, porque el único familiar que tengo en la Universidad es mi hermano que cursa sexto año en la Facultad de Ciencias Médicas y está por recibirse, y no tengo ni hijos ni amigos en la Escuela [primaria de la Universidad] ni en el Colegio [escuela 3]. Mi actitud respondió y responde a que entiendo que la resolución 672 es extemporánea y causa cierto agravio a un grupo de padres. (...)

Era extemporánea por el momento en que fue dictada, era extemporánea porque esa resolución cercenaba a los padres la posibilidad de conseguir una plaza tanto en la Nación como en la Provincia, porque pensaban que el régimen iba a ser igual al de 1984 y tenían, por lo tanto, asegurado el banco para su hijo por el hecho de tener ya uno en el Colegio. Tomando en cuenta esos fundamentos hoy sigo sosteniendo a aquellos 42 alumnos que no pudieron ingresar en 1986 por la resolución 672, del 4 de septiembre de 1985 del Consejo Superior Provisorio, se les causó un agravio irreparable, que se manifestó en la imposibilidad de que obtuvieran un banco en una escuela pública. Estaríamos así fomentando la **enseñanza privada.**(...)

Así las cosas, tomemos realmente el toro por las astas. Si nosotros queremos realmente abrir la Universidad a toda la comunidad, y lo estamos haciendo, es admisible **la falencia de que bajó el nivel de enseñanza en primer año** comparado con el año anterior. Pero esto no es culpa de los educandos, **tal vez los educadores estaban acostumbrados a dar clases en un semillero brillante y ahora nos encontramos con un estrato más bajo**, y ahí el Estado debe revertir la situación.

Volviendo a lo concreto, propongo, señor presidente, que el no innovar se dé en un sentido mucho más amplio y generoso. Primero que aquellos 42 alumnos que figuraban en el listado de la Universidad de La Plata ingresen, porque en la oportunidad que tuve de conversar con funcionarios de la Secretaría Académica sé que la Universidad está en posibilidad tanto material, y cuando hablo de material hablo de posibilidad económica, de recibir a los 42 alumnos que quedaron pendientes el año

pasado, ello mediante la creación de una segunda sala y hasta tanto no tengamos una resolución en definitiva, sugiero que para todo este problema se siga manteniendo el espíritu de la resolución 672 –y aquí es la novedad— pero manteniendo el tercio de los 150 para los niños que tengan hermanitos en el colegio.(...)

Es por eso que propongo (...) que los 42 alumnos entren directamente a una sala a crearse, que la Universidad puede hacerlo por hallarse en condiciones materiales para ello, y, que tiene la escuela, un tercio, o sea, 50, sea destinado a los hermanos, y si se sobrepasare dicho número se hará un sorteo entre los hermanos anotados. Nada más y muchas gracias. Aplausos en la barra.

De este modo, el consejero sostiene que, de impedirse a esos padres el acceso de sus 42 aspirantes a la institución según el criterio de posesión de hermanos, se estaría yendo contra la unidad familiar, y a eso agrega motivos económicos dado que se estaría fomentando la educación privada (puesto que no inscribieron a sus hijos en otro establecimiento público porque contaban con que ingresarían en este). Resulta interesante que, incluso en este argumento que sostiene la vigencia del criterio de ingreso de hermanos, se solapa el igualitarismo: todos los hijos deben asistir a una misma escuela.

Por otra parte, Sobrón entiende que no es posible encontrar en el arco de la educación pública otras escuelas con el nivel que presentan las dependientes de la universidad. Asimismo, toma distancia de cualquier interpretación que pudiera entender que su postura se basa en que tiene familiares que se beneficiarían con su opinión a favor de la apertura de una nueva sala destinada a aquellos padres que consideraban que sus hijos ingresarían por contar con hermanos en la institución.

Con respecto a la construcción de jerarquías que las diferencian de “las otras”, se subraya la posición de escuelas piloto en relación con la “misión” que se atribuye a estas instituciones:

Sr. Rivera: (...) Lo que se debatió en la Comisión de Enseñanza fue el hecho de que la misión de la escuela de la Universidad no es impartir enseñanza del mismo modo que lo puede hacer una escuela de Provincia o de la Nación, como una misión necesaria, incluso determinada por la misma Constitución, que garantiza el derecho a aprender. La Universidad tiene la misión de tomar esas Escuelas como **escuelas piloto**, sobre las cuales puede **desarrollar un proyecto**. La **misión de la Universidad** en uno de estos aspectos es hacer ciencia. Y hacer ciencia no es sólo estar en un laboratorio estudiando

fenómenos químicos, físicos o biológicos; ciencia es también **hacer ciencia de la educación o ciencias sociales**, como se ha planteado aquí a partir de aprobarse la autonomía de la escuela de Servicios Sociales.(...)

En ese sentido, el eje que determinó que fuera éste el dictamen de no innovar, se basó en la resolución 172 del Consejo Superior, es decir considerar a la escuela de la Universidad como escuelas piloto sobre las cuales se deben experimentar nuevas modalidades de enseñanza en función no del cumplimiento de la enseñanza como las escuelas nacionales o provinciales, sino en el sentido de tener esa escuela representación general de todos los sectores de la sociedad, porque en determinadas regiones acuden quienes viven en esa región. **Sabemos también que hay escuelas buenas y malas, de acuerdo a cómo se ubiquen.**

Al nombrarlas definiéndolas como “escuelas piloto” se enfatiza la distancia entre estas escuelas y las demás. Se trata, en esa concepción, de escuelas en las cuales se “hace ciencia”, se innova y se experimenta, pero no desde las ciencias naturales ni exactas sino de las ciencias de la educación: escuelas donde pueden ponerse en práctica modelos pedagógicos diferentes a modo de laboratorio. Así, se señala que la “misión” de las escuelas de la universidad no es impartir enseñanza como lo hacen las demás escuelas de la provincia o de la nación (cabe aclarar que aún no se había producido el proceso de provincialización de las escuelas secundarias llevado a cabo a partir de la Ley 24049 de Transferencia de 1992) sino ocuparse de desarrollar un proyecto pedagógico superador. En ese sentido, se colabora con un proceso de construcción de jerarquías que ubica a estos establecimientos como “vanguardia pedagógica”, como elite jerarquizada capaz de direccionar a los otros: “sabemos que hay escuelas buenas y malas”.

En relación con esta idea, los grupos que se consolidan como dominantes consiguen legitimarse cuando logran que la reproducción de sus propios intereses sea percibida como la reproducción de los intereses de las mayorías: en el caso de este grupo de escuelas, una de las estrategias puestas en juego refiere a que el hecho de conservar el cierre social ligado a la calidad redundará en una mejora del sistema educativo.

A primera vista, el análisis de los discursos profesoraes en las escuelas 1 y 2 y los de los actores presentes en el Consejo Superior treinta años atrás

parece indicar la repetición de una misma historia y de las mismas discusiones en momentos sucesivos. Sin embargo, un análisis más detallado nos permite observar que no se trata de situaciones idénticas. Los contextos han cambiado: las por entonces escuelas nacionales son ahora escuelas provinciales, la discusión sobre el sorteo para el acceso a algunas de las escuelas se extiende actualmente también al bachillerato artístico, el más tardío de los tres establecimientos al momento de incorporarse al régimen del azar. Si entendemos que el azar encarna un principio de corte igualitarista, podría pensarse que el igualitarismo ha ido avanzando sobre los criterios de admisión a estos establecimientos. Como es posible observar al detenernos en las nociones de los docentes, el éxito del ingreso por azar no implicó la anulación de otros modos de concebir el acceso más justo sino que, si bien uno es hegemónico en determinado momento histórico, los otros continúan vigentes y en disputa.

Con respecto al punto III, es posible observar que la tensión, presentada como dicotómica, entre inclusión y calidad en las escuelas aparecía ya desde aquel momento como preocupación ante la posibilidad de que se “baje el nivel”:

Dr. Sobrón: Cuando el 4 **de septiembre de 1985 se tomó la resolución 672** –y quien les habla era consejero superior provisorio por la Federación de Graduados, con voz pero sin voto— se produjo un debate muy prolongado, donde hubo posiciones encontradas. Nuevamente esta noche, señor Presidente, yo voy a mantener la posición que sostuve en aquella oportunidad con respecto al artículo 12 de esta resolución. Como se recordará fue modificada la propuesta del entonces Rector normalizador, que establecía, en el régimen para la primer... esa del jardín de infantes de la Escuela Graduada Joaquín V. González, **la reserva del 30%, es decir, un tercio, para los hermanitos ingresantes que tuvieran –valga la redundancia, hermanos en este establecimiento.**

Recuerdo, señor presidente, que al término de esa reunión **cuatro o cinco padres** que entonces se veían perjudicados por el sistema de ingreso al **Colegio Nacional, que tanto prestigio y brillo tiene** – y sobre esto se podría abundar— decían: **¿cómo suprimir el examen de ingreso? ¿Por qué el sorteo? O, el colegio tiene que ser para los mejores.** Llevo a mis hijos un año preparándolos para que ingresen al Nacional y **ustedes abren las puertas para que entre cualquiera.** Sí, abrimos las puertas para que entre **toda la comunidad universitaria** al Colegio Nacional Rafael Hernández o al Liceo VM. Después de un año de experiencia con el ciclo

complementario, que empezó en febrero de este año, llegamos a la conclusión evidente que **el nivel no era el mismo**. En buena hora que no haya sido el mismo. **Al abrir el Colegio nos encontramos con que el nivel bajó**. Era lógico que así ocurriera, y ahora lo retomará. Los educandos venían de un séptimo grado bien hecho, con una preparatoria y un régimen especial; se trataba, entonces, de alumnos con más capacidad que otros, no porque la tuvieran a priori, sino porque se los formó para eso. Pero, ¿sobre quién pesa la responsabilidad de esa falencia ocupacional? Sobre el grupo de educandos y educadores. (...)

Dr. Sobrón: **es muy fácil para un profesor del Colegio Nacional o del Liceo dictar clase para un primer año que viene de un séptimo grado bien hecho y con alumnos que pensaban en el prestigio que les daría el ingresar a esos establecimientos y en la formación que allí recibirían. Al profesor le resulta muy fácil brindar su enseñanza y conocimientos. Ahora, en cambio, nos vemos en una tarea mucho más difícil, en una cuesta mucho más empinada. Los profesores del Colegio Nacional o el Liceo deben dictar clases a alumnos que no contaban ni con aquella preparación especial ni con el suficiente nivel intelectual.** Pero estoy seguro, sin embargo, que esos alumnos que van a egresar dentro de cinco años, tendrán el mismo nivel, porque la apuesta de la Universidad y de los colegios de la democracia consiste en formar los mejores educandos, en condiciones de completa igualdad.

De este modo, los **docentes** aparecen en la escena como actores que deben adaptarse a los nuevos públicos que accederían una vez aprobado el sorteo, una vez que se supone que las escuelas “abren las puertas para que entre cualquiera”. Se trata de alumnos “sin el suficiente nivel intelectual” dado que no provenían únicamente de la escuela primaria de la Universidad y que, por otra parte, no valorarían el prestigio de acceder a estas instituciones frente a los cuales los docentes se ven obligados a repensar sus estrategias de enseñanza. Resulta llamativo observar que se da por sentado que con la puesta en marcha del sorteo se abrirá un “aluvión” en el que accederán estos “otros” que resultan indeseables para algunos sectores, entre los que se subraya especialmente a los docentes.

Otro actor que aparece con fuerza al detenernos en el análisis de estas sesiones es el de los **padres**. Su aparición se liga a quienes protestan porque sus hijos quedarían excluidos frente a la opción por el sorteo. Así, las estrategias de elección de los usuarios de las escuelas a las que asistirán sus hijos tensionan y

regulan las posibilidades de funcionamiento de los establecimientos, dando lugar a un proceso que, como ya hemos indicado, Brown (1990) ha denominado parentocracia.

En relación con el **segundo eje** que planteamos, desde el claustro de profesores se sostenía que el criterio del ingreso de los hermanos, sostenido por los consejeros estudiantiles, tenía carácter elitista:

Prof. Pérez: (...) en segundo lugar, voy a tomar un ejemplo que parece haber sido pasado por alto, y es el de elite. Una elite se corporiza cuando los lazos, las relaciones entre los individuos, se transforman de transitorias u ocasionales, en tributarias. Esto es exactamente lo que nos están proponiendo los consejeros que piden el ingreso de los hermanos: nos proponen el criterio familiar para el ingreso a la escuela. Sé que esto es así y no tengo ninguna duda: esto es una elite. Entonces yo pregunto si los miembros de este Consejo Superior, con un gobierno democrático, queremos fomentar la inserción de una elite.

Se habla también de unidad familiar. La unidad familiar se consigue en la escuela del barrio igual que en la Escuela [primaria de la Universidad] si tienen la suerte de entrar.

El sorteo no niega a esos chicos que son hermanos de los que ahora están ahí, la entrada, como aquí se dijo. Les da las mismas posibilidades que tienen los demás aspirantes, no les quita ni les agrega nada.

Lo que se está defendiendo aquí, y hay que decirlo en todos los términos, es el privilegio, el privilegio de entrar por razones familiares. Pongamos nombres a las cosas. Aquí no hay derechos ni obligación de la Universidad para atender el privilegio que quiere sostener. **Aquí hay un régimen de facto de la universidad emparentado con el asesinato, la tortura y la represión en Argentina,** que ha utilizado este sistema para formar esa elite que no puede ser ejemplo para nosotros que somos consejeros superiores de la Universidad Democrática.

Por lo tanto, ese **derecho adquirido** del cual se habla lo entiendo como privilegio y no como derecho adquirido, y **producto de una época que todos queremos olvidar,** aunque es importante que no olvidemos, que la recordemos. Es una forma viva de esa época en la cual se nombró a maestros y directores a dedo, aunque se los cubriera con la capa de un concurso inhábil y cuestionado en la Justicia. **De esa época no aceptamos ni debemos aceptar nada.** Quiere decir que tenemos que pensar en la Escuela [primaria de la universidad] como una escuela piloto, con una clientela que sea verdadera representación de la población. Existen los medios científicos ya que hoy hemos estado hablando de sociología— para que sea una muestra representativa. (...). ¿Cómo no va a poder la UNLP, tomando muestras, obtener una población que sea una muestra representativa de la población y ponerla en la escuela? Esta es la resolución que toma este Consejo Superior.

No se puede desestimar la solución científica en la Universidad, y soluciones científicas hay unas cuantas. Si quiere nuestra Universidad poner en ejecución una gran batería de propuestas para algún tipo de solución lo puede hacer; solución que está referida a la selección de sus alumnos. **Y hablo como padre de alumnos de la Escuela [primaria de la Universidad]. Todos los chicos tenían que rendir la prueba, y a mí no se me ocurrió nunca ver la posibilidad de hacerlos entrar pidiéndole al Director o a quien fuera que entrara porque tenía un hermano en la escuela.** Creo que los consejeros aquí están hablando en favor de la excepcionalidad como si fuera la normalidad. La normalidad es que los chicos entren de acuerdo a las normas que pone en vigencia el Colegio.

De ese modo, se posiciona en contra del criterio de la unidad familiar respaldándose en otro criterio que refiere a la igualdad ante la ley: todos deben enfrentarse a las mismas normas. En ese sentido, no es posible que algunos evadan un principio que es pensado para todos por igual, porque es entonces cuando se da lugar al elitismo. A ello se suma la asociación entre el método de ingreso mediante examen con la última dictadura cívico militar en el país, época de la cual “no aceptamos ni debemos aceptar nada”. Se produce así una cadena discursiva equivalencial en la cual el sorteo queda ligado a la democracia y al futuro prometedor y el examen se asocia a un pasado repudiable. Asimismo, desde el claustro de profesores se favorecía la distancia en relación con las normas vigentes en la nación y en las provincias:

Prof. Pérez: Y ahora me quiero referir a algo que se dio como antecedente importante, que son las normas que rigen en la Nación y en la provincia. Las normas que rigen en la Nación y en la provincia se refieren a colegios que supuestamente atienden poblaciones asentadas en torno de esa escuela. Se refiere a ese tipo de poblaciones.

Obviamente en algún caso alguno de los padres que hoy están preocupados por la situación de sus hijos me planteó esa situación de que estas escuelas, con esas normas, impiden el ingreso de algunos chicos porque tienen cubierto el cupo, pero en La Plata, en el radio que puede cubrir una zona, hay 4 escuelas por barrio, no una sola. Sí por ejemplo la escuela de 7 y 32 (...).No acepto el planteo de la unidad familiar porque lo mismo se puede dar si va a la escuela de 7 y 32 o a la de 8 y 38 (...). Se supone que **una escuela de excelencia como la [escuela primaria de la UNLP] asegura el camino universitario a los chicos que ingresan.** (...)En base a toda esta argumentación y para no crear una hipoteca que gravite pesadamente el provenir de esta escuela, propongo mantener la resolución 672, de sorteo para todos los aspirantes para sostener al mismo tiempo los derechos de todos.

Así, reaparece en este argumento la idea de que la escuela primaria de la UNLP no es asimilable a las de la provincia y de la nación (cabe aclarar que en ese momento se había provincializado en el país únicamente el nivel primario). Se trata, en sus palabras, de una institución de excelencia que, aunque atienda a niños de 12 años como máximo, allana el “camino universitario” a quienes la transitan. El criterio de vigencia de la cercanía al radio tiene sentido en el caso de las otras escuelas, pero no para estas.

En cuanto a la composición social de la matrícula de las escuelas:

Sr. Giusso: en base a los argumentos expresados hasta el momento, yo creo que hay un punto central y es que esa Escuela [primaria de la Universidad] como los colegios secundarios de La Plata disponen de un criterio pedagógico científico y por qué no político, porque no hay que olvidarse que el objetivo esencial de la creación de los colegios primarios y secundarios es a los efectos de poder trasladar una experiencia pedagógica, siempre y cuando esa experiencia sea válida.(...)

Desde ya adelanto mi voto en el sentido de no innovar, señor Presidente, porque lo que se trata es ir avanzando en la posibilidad de lograr, desde el punto de vista científico, como decía en señor consejero Pérez, un ingreso a la escuela [primaria de la Universidad], que sea representativo de los sectores sociales que involucra la educación a nivel primario en el área de la ciudad de La Plata. Yo creo que en este Consejo Superior no vamos a seguir sustentando un método y creo que las condiciones de elite se contraponen, porque **la hipótesis fundamental es que la Escuela [primaria de la Universidad] es que no se constituye por un espectro suficientemente amplio sino que se constituye por las clases medias y altas de La Plata y lo que se trata es la reversión de esa situación para lograr los accesos de los sectores populares.**

De ese modo, reaparece en este argumento la idea de que se trata de escuelas que han atendido sectores medios y altos, junto a la preocupación por revertir esa tendencia en pos de la heterogeneización de la matrícula.

Arq. Bares: (...) los colegios de la Universidad **cumplen un rol**. Ya se ha dicho y ha sido compartido ese concepto por todos los que han hablado. Es un rol experimental para hacer experiencias que luego sean trasladadas o transmitidas, reelaboradas, en provecho del conjunto de la sociedad para que tenga sentido. De lo contrario no tendría sentido que esta Universidad, con presupuestos exiguos y muy agotada en función de la demanda, se dé el lujo de tener **dos escuelas llamadas de elite**, si realmente no se transforma en un verdadero **laboratorio experimental** para que el conjunto de los

colegios secundarios del país eleven su condición y empecemos así a levantar el nivel de la educación.

Cuando en la Comisión de enseñanza definimos el no innovar, significaba **no congelar ningún tipo de modelo de ingreso**. Yo no estoy seguro que se dé el mismo modelo de ingreso si es por sorteo, pero hay que definir primero qué tipo de experiencia vamos a desarrollar en determinado momento, para poder elegir el sistema de ingreso que esté de acuerdo a esa experiencia.

Podría decirse que si una escuela experimental como la xx [Escuela primaria de la Universidad], con una mayor infraestructura y apoyo, puede tomar a un conjunto o a un sector o a un barrio o a una comunidad en determinadas condiciones y ni siquiera tomar examen de ingreso es en función del proyecto que quiere lograr. Esta es una oportunidad para que centremos la universidad en su conjunto, definiendo su rol y empezar a acomodar su proyecto, sin verse atada a ninguna conclusión ni a ningún tipo de deformaciones, como ser que a la [Escuela 3] sólo accede cierta elite de nuestra sociedad en función de los privilegios que significa poder acceder con examen de ingreso con alto riesgo, porque había que tener mucha preparación y muy pocas familias pueden mandar a sus hijos a esos preparadores. En función de eso la [Escuela 3] planteó un panorama que estaba totalmente desvinculado de un proyecto político orientado a educar para la libertad. (...) Queda en claro, por tanto, mi propuesta de no innovar. Y mi voto en ese sentido está basado en la posibilidad de una reformulación de la Universidad.

De ese modo, se concibe a estas escuelas como una “elite” con la misión de que el conjunto de los colegios secundarios “eleven” el nivel de su educación. En este caso reaparece el argumento en relación con que se trata de “escuelas laboratorio”, pensadas para la innovación, según el cual se sostiene que es mejor no innovar en el método de admisión, es decir, mantener el sorteo entonces vigente: se busca sostener el método del sorteo a modo de prueba y con la posibilidad de modificarlo en caso de ser necesario.

Con respecto al eje III, aparece una **tensión entre los resabios de la escuela de elite** propia del momento de creación de estas escuelas entre fines de siglo XIX y el XX y la presión en el sentido del acceso de nuevos públicos:

Dr. Montero: (...) Yo creo que una **elite** no es por definición un concepto de tipo cuantitativo en cuando se refiere a modos o relaciones sociales, y el sistema educativo es un modo de relación social. **Una elite es un concepto cualitativo en tanto y en cuanto signifique un modo de comportamiento social egoísta, cerrado en sí mismo, que atiende solamente a intereses de un sector, y que sólo si se relaciona con otros sectores es para imponer esos privilegios.(...)**

Leyendo las actas del Consejo Superior Provisorio donde se trató este tema, **se apuntó bastante en el concepto de que el ingreso de los hermanos podría generar la creación de una elite.** Y yo creo que de alguna manera estamos en condiciones de decir que en este sistema educativo, en este sistema social político vigente actualmente en la Universidad, no puede formar elite, porque la participación de los claustros se lo impide.

Entonces, ¿qué estamos discutiendo? Si estamos de acuerdo con la filosofía, es de tipo técnico, estamos discutiendo la parte instrumental de tipo práctico. En este sentido y apelando a esta filosofía que no sólo he intentado reflejar, sino que sin duda han reflejado los señores consejeros preopinantes, es que solicito de todos los consejeros el esfuerzo de replantear la cuestión en términos de un instrumento técnico de mayor idoneidad.

En este sentido, se mezclan dos argumentaciones: se acude a un argumento relacionado con el gobierno universitario (la participación de los claustros conquistada por los reformistas del '18: el cogobierno) en pos de sostener la democratización de la composición social de la matrícula. La idea de dar lugar a la formación de una elite es algo que se repudia en todos los casos, lo que está en discusión es que efectivamente tal cosa suceda:

Dr. Montero: Se habló también del orden de la creación de la Escuela [primaria de la Universidad] y sin duda que fue bueno para aquellos estudiantes de Ciencias de la educación, a fin de que pudieran tener el ámbito de experimentación y para que la Universidad pudiera tener un ámbito de experimentación donde se pudiera estudiar la **técnica pedagógica para luego proponerla al conjunto de la sociedad, una vez demostrada la eficiencia en términos sociales de esa propuesta pedagógica.** También se dijo que si la Escuela [primaria de la Universidad] fue creada para ello, uno de los primeros conceptos que debe preservar es el de ingreso por sorteo, que nivele las posibilidades de acceso a la misma por aquello que decíamos de que el sistema era para nivelar las posiciones sociales. Desde este punto de vista quiero plantear que un sistema, por más experimental que sea, debe experimentar con una **muestra representativa** y si este sistema muestra su eficiencia en términos sociales, tiene que ser posible de ser traspolado de raíz a los colegios de nivel provincial y nacional. En estos colegios, tanto a nivel nacional como provincial, hay una variable que no sería tenida en cuenta, que es la del **ingreso directo de los hermanos.**

Haríamos mal si para probar la eficiencia de un sistema pedagógico nosotros seleccionamos en forma diferente a como se hace en el resto. **La muestra va a ser más representativa si tenemos en cuenta la misma variable existente en los demás colegios.** Este es un instrumento técnico. Creo que aquí sí tenemos en cuenta la variable del ingreso de los hermanos que se manifiesta en el resto de los colegios, mal vamos a poder hacer una consideración de que esta experiencia puede ser traspolada a otros colegios, cuando tienen una muestra sustancialmente diferente.

Resulta interesante observar que, en este caso, se argumenta la preferencia por el ingreso de los hermanos basándose en que si se trata de escuelas experimentales cuyos resultados se pretende expandir a la totalidad de las escuelas, entonces es necesario que cuenten con una población similar al resto. Sin embargo, lejos de sostener—como podríamos presuponer— que el sorteo garantizaría una “muestra representativa”, se argumenta que, en el caso de que únicamente seleccionen su matrícula mediante el sorteo, se estarían distanciando de la modalidad implementada en el resto de las escuelas, en las que estaba vigente el criterio de ingreso directo de los hermanos. Por otra parte, este argumento parece fundamentarse en la preocupación por la escasa legitimidad que las experiencias pedagógicas resultantes de estas “escuelas piloto” tendrían para exportarse a otras escuelas en el caso de que el método de admisión fuera diferente.

Para concluir este apartado, es posible observar el entrecruzamiento de varias cuestiones en el abanico de posicionamientos desplegados. Por un lado, aparecen puntos de vista divergentes en relación con cuál debería ser la **misión** de este grupo de instituciones. Se abre en este punto un abanico que no encontramos, sin embargo, de un espectro menor que el analizado entre los docentes en la actualidad. Dicho abanico abarca desde quienes sostienen que deben ser establecimientos pensados como laboratorios para las ciencias de la educación y en ese sentido entienden que experimentar con métodos de admisión diferentes es adecuado y esperable, hasta quienes entienden que se trata de escuelas que han atendido alumnos “brillantes” particularmente interesados en ingresar a instituciones de prestigio y cuyos docentes se ven tensionados ante la llegada de nuevos públicos convertidos en “otros indeseables” que amenazarían al “nivel académico”: así, la tensión entre calidad e inclusión que encontramos revisitada en las miradas actuales de los docentes consultados en ambas escuelas es perceptible ya en esas discusiones en los años ‘80. La idea de concebir a la universidad como una institución experimental es devota de los posicionamientos de Joaquín V. González, quien, como hemos afirmado, abogaba por una institución de este tipo desde el momento de su

fundación: ese legado original continúa vigente en esos discursos. De este modo, los grupos dominantes se legitiman invocando los intereses de las mayorías: en el caso de este grupo de escuelas, una de las estrategias refiere a que el hecho de conservar dinámicas de cierre social preservando y aislando un coto de calidad redundará en una mejora general del sistema educativo.

Por otra parte, la discusión en relación con la continuidad o no del criterio de ingreso de los hermanos pone en juego, una vez más, la tensión entre igualitarismo y elitismo. Se sostiene que mediante el sorteo se abrirían las puertas de las escuelas “a cualquiera”, minando el mecanismo que actuaba como una garantía formal de cierre social.

Entre las continuidades en ambos momentos de la historia (las entrevistas realizadas en la tesis y los hallazgos en las Actas de los años 80) es posible considerar la tensión entre calidad e inclusión de nuevos públicos, en el sentido de la preocupación por el descenso del nivel de la enseñanza y por la formación de docentes que no están habituados a dar clases que no fueran “en un semillero brillante”. Por otro lado, tanto en las discusiones de los años ´80 como en la actualidad, en el caso de la Escuela 2 aparecen las familias como un actor que presiona e incluso acude a la justicia en pos de disputar un banco para sus hijos en estas escuelas.

6.8. Palabras de cierre: igualdad y mérito

En este capítulo recorrimos distintas nociones de justicia sobre el método de admisión. Por un lado, presentamos aquellas encontradas entre los docentes de la Escuela 1 y de la Escuela 2 en la actualidad. Por otro, analizamos las discusiones en torno al acceso presentes entre los representantes de los claustros en las sesiones del Consejo Superior en los años '80.

Con respecto a los hallazgos en las escuelas, resulta importante señalar el peso que en ellas adquieren las “culturas departamentales”. Como indicamos, la mayoría de las posturas que abogaban por el retorno del examen de admisión se concentraban en el caso de la escuela 1 en el Departamento de Letras, mientras que las posturas a favor del sorteo hacían lo propio en el Departamento de Ciencias Sociales. En el caso de la Escuela 2 sucedía lo propio con este último Departamento docente, mientras que las posturas a favor del retorno del mérito se concentraban en el edificio Anexo, es decir en el área de música, y, dentro del Edificio Noche de los Lápices (el edificio general), en el departamento de Ciencias Exactas. Se trata, así, de nociones de justicia “situadas” en tanto es posible ubicarlas en determinados espacios institucionales.

Por otra parte, entendemos que los sentidos de la justicia que se consolidan como hegemónicos en las Escuelas guardan relación con una “configuración cultural” en la cual el sorteo aparece como la encarnación de la igualdad de oportunidades en tanto conllevaría la impugnación de las herencias culturales. Así, la justicia como igualdad de oportunidades se consolida como el modo que adquiere la selección educativa implícita o “a la argentina”: cada ingresante tendrá las mismas posibilidades de demostrar su capacidad, pero lo hará una vez dentro de la institución y no para acceder a la misma.

Sin embargo, el igualitarismo encarnado en el sorteo no aparece como el único criterio que se pone en juego para la admisión a las escuelas, sino que se

combina con otros que, aunque minoritarios, también se activan al momento de concebir las políticas de admisión más justas.

Asimismo, es interesante observar que las concepciones se tensan con el clima epocal de determinado momento histórico. En ese sentido, los criterios puestos en juego para la admisión se “partidizan” al solaparse con variables ideológicas y políticas: el mérito queda asociado a la derecha y a la dictadura en las sesiones revisadas (como figura en las Actas: “Aquí hay un régimen de facto de la universidad emparentado con el asesinato, la tortura y la represión en Argentina, que ha utilizado este sistema para formar esa elite que no puede ser ejemplo para nosotros que somos consejeros superiores de la Universidad Democrática”), mientras que el sorteo, en tanto se lo considera encarnación de un ideario igualitario, es asociado al populismo, al progresismo y, en varios casos, específicamente al gobierno kirchnerista.

Finalmente, lejos de cualquier lectura lineal, concluimos que no existe un único criterio que se cristalice de una vez y para siempre sino que varios criterios de justicia conviven en tensión y en determinado momento histórico uno de ellos se torna hegemónico sobre los demás. Incluimos las nociones de justicia sobre los métodos de admisión como otro de los factores que legitiman desigualdades en tanto en la hegemonía del sorteo como garante de la igualdad de oportunidades se activa, paradójicamente, una ideología meritocrática que sostiene que, una vez caídas las barreras de acceso, se dará lugar a la supervivencia de los individuos más aptos y “autónomos”.

Capítulo 7. Admisión por sorteo y matriz nacional de educación: una relación de afinidad electiva

7. Presentación

En este capítulo nos proponemos reflexionar sobre la compleja relación Estado-sociedad civil- educación en Argentina a partir del estudio de caso abordado. Entendemos que la posibilidad de que el sorteo dirima el ingreso a escuelas de prestigio en el imaginario educativo de la capital de la provincia de Buenos Aires habilita la indagación acerca de un ideario igualitarista que se pone en juego en el momento de pensar los criterios de justicia vigentes en nuestra matriz educativa nacional. Este patrón igualitarista se expresa en una distribución de recursos más equitativa y un trato social que diferencia el caso argentino del de sociedades más fuertemente estratificadas como la chilena o la brasileña, como ya indicara Guillermo O´Donnell (op.cit.). Siguiendo a Guillermina Tiramonti “la matriz igualitarista argentina resulta de un particular procesamiento de la tensión entre inclusión y exclusión en las diferentes esferas de la vida social y especialmente en el sistema educativo. Las aspiraciones de ascenso social fueron procesadas a través de la ampliación de la oferta escolar por parte del Estado, que traía implícita la promesa de promoción económica y social” (2003: 96).

En relación con las “configuraciones culturales nacionales”, Grimson (2007) señala que es posible diferenciar tres perspectivas existentes en torno al estudio de las naciones: esencialista, constructivista y experiencialista. En la primera de ellas la definición de una nación estaría dada por un territorio, una lengua común, una religión común. En la segunda, definida como “constructivista”, se pone en cuestión a la primera y se afirma que la comunidad

es imaginada, resultado de la intervención de actores tales como el Estado⁸¹. Por último, en la visión que Grimson suscribe, a la que define como “experiencialista”, se entiende que la nación no es totalmente imaginada sino que la experiencia histórica nacional efectivamente configura modos de pensar, sentir y actuar diferentes según los países (2007: 16). Es como si se trata, en términos bourdeanos, de “estructuras estructurantes”.

Este concepto es tributario de la noción de “configuraciones” propuesta por Norbert Elías, quien analiza los cambios de larga duración buscando explorar estructuras sociales sin menoscabar la importancia de las agencias individuales. Mediante una psicología histórica en la que relaciona los cambios de la psiquis humana en la dirección de la lucha contra los propios impulsos y del cálculo a largo plazo con las modificaciones más estructurales que acontecen en las sociedades modernas, Elías analiza los procesos psicogénico y sociogénico⁸². En ese sentido, entiende que las metamorfosis en el aparato psíquico en el *proceso civilizatorio* guardan relación con la *anatomía figurativa* (Dunning, 1992: 23) de una sociedad: se producen modificaciones estructurales que presentan “afinidad electiva” (Weber, 1969) con las transformaciones en el aparato psíquico. Como indica Castorina (2007) retomando el concepto de “configuraciones” o composiciones de Elías: “El entramado de la remisión

⁸¹ Entre otros, Benedict Anderson entiende la idea de nación como comunidad políticamente imaginada, limitada y soberana. Es imaginada porque “aún los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión” (2007: 23); la nación es limitada porque incluso la mayor de ellas tiene fronteras finitas más allá de las cuales están las otras naciones, y se imagina soberana porque el concepto nace en un contexto de destrucción del reino dinástico divinamente ordenado.

⁸² En relación con ello Elías plantea, en otro de sus trabajos, una preocupación de índole epistemológica y sostiene la importancia de referirnos a “figuraciones”: “Los sociólogos que, consciente o inconscientemente, se aproximan a fenómenos sociales como si las sociedades no fueran más que multitudes de individuos y, de acuerdo con esto intentan explicar las primeras en función de los segundos, son incapaces de tener en cuenta que, al igual que otras unidades compuestas, los grupos formados por individuos poseen propiedades estructurales particulares que un observador no podrá comprender si dirige su atención únicamente a los individuos como tales y no, al mismo tiempo a las estructuras y figuraciones formadas por la interrelación de individuos. (...) Aquí, como dondequiera que no se pueda pensar en términos de figuraciones, sólo queda al hombre la elección entre dos opciones igualmente erróneas, la elección entre una concepción atomística y una hipostática. Algunos problemas no pueden acercarse a su solución principalmente porque la base de datos disponible es muy reducida; otros principalmente porque han sido planteado de manera equivocada” (1990: 47).

mutua entre los seres humanos, sus interdependencias, son las que vinculan a unos con otros, son el núcleo de lo que aquí llamamos composición, son procesos sociales que implican complejos vínculos de interdependencia entre las personas, que no son estructuras externas o coercitivas que accionan sobre las personas, sino una serie de lazos largos y diferenciados, que se desarrollan a través del tiempo, que supera la perspectiva del individuo “clausus” y de la sociedad como una entidad independiente que se impone a los individuos” (1989:45). Y continúa: “...En el análisis de la configuración, los individuos aparecen en alto grado, tal como se puede observar, como sistemas peculiares abiertos, orientados mutuamente entre sí, vinculados recíprocamente mediante interdependencias de diversa clase y, en virtud de éstas, formando conjuntamente configuraciones específicas”.

Nos interesa recuperar el concepto de raíz eliasiana recreado por Grimson en tanto entendemos que, en el caso de Argentina, es justamente esa “configuración cultural nacional”, resultado de cierta experiencia histórica, la que explica el rechazo mayoritario a los exámenes de ingreso como instancias formales para seleccionar al alumnado, en contraste con verbigracia el caso de Brasil en donde, como señala en el mismo libro Pousadela refiriéndose al nivel superior, “a nadie en su sano juicio se le ocurriría (...) expresarse en el léxico del ingreso irrestricto” (2007 A: 106)⁸³. En Argentina, por el contrario, se configura un sentido común o un “sano juicio” en el cual, en las contadas excepciones en que los exámenes de ingreso existen, son fuertemente cuestionados tanto por los estudiantes como por buena parte de la opinión pública⁸⁴. Tal es el caso del examen de ingreso en la Facultad de Medicina de la UNLP, cuestión que Pousadela retoma cuando analiza el contraste entre las protestas de los estudiantes reprobados en dicho examen en el año 2005 y el

⁸³ Como indica Pousadela, resulta conveniente diferenciar las ideas de ingreso irrestricto y de ingreso directo a la universidad, en tanto no se trata de que cualquiera pueda acceder a la educación superior, sino sólo aquellos que cuentan con el título habilitante. Justamente esa idea es la criticada tanto desde los sectores más conservadores, con voluntad de restringir el ingreso, como desde los sectores de izquierda que observan que el sistema de ingreso sigue siendo selectivo en tanto la deserción es alta en los primeros años —y, en el caso de la UBA, en el CBC— (2007: 118).

⁸⁴ Existen, sin embargo, numerosos mecanismos de selección tácitos que no son denunciados con tanta virulencia.

momento de mayor conflictividad en torno al ingreso en Brasil en el año 1968, cuando los aspirantes que habían aprobado el examen no lograron ingresar debido al escaso número de vacantes. Como indica la autora, mientras que los estudiantes brasileños reclamaban por el reconocimiento de sus méritos (en tanto habían aprobado el examen), los argentinos reclamaban porque se consideraban producto de una educación pública en decadencia que no les había permitido aprobar el examen, denunciando en ese acto el criterio meritocrático para el ingreso como ilegítimo (Pousadela, 2007 A: 99).

En Argentina, salvo excepciones como las antes mencionadas y las que aparecen en la “Tabla sobre políticas de admisión a secundarias universitarias” en nuestro país (página 387 de esta tesis), es una vez dentro de los establecimientos educativos y no para acceder a ellos que el mérito individual adquiere un lugar protagónico en los modos de legitimar la selección. En apariencia, el éxito o fracaso de los estudiantes en sus trayectorias educativas dependería sólo de sí mismos, en tanto las posibilidades de acceder a la educación pública estarían, en principio, abiertas a toda la población por igual.

Así, se conforma un paradigma de selección educativa imperante que se articula con aquello que Tiramonti denomina “matriz nacional de educación” (2011 A: 864) entendida como la combinación de, por un lado, las relaciones entre Estado, mercado, sociedad civil y educación históricamente constituidas; y, por otro, las estrategias educativas de diferenciación social utilizadas históricamente por los países y los criterios puestos en juego para legitimar la selección.

En ese sentido, sostenemos que este estudio de caso permite explorar la matriz nacional de educación propia de determinada configuración cultural nacional, en tanto existe cierta afinidad electiva con el 60% de respuestas a favor del sorteo considerado como mecanismo de ingreso más justo obtenidas entre el plantel docente de las escuelas abordadas, y en el 62% que se pronuncia a favor de la abolición de los exámenes de admisión. Con todo, como hemos mostrado, el mérito en tanto valor garante de la justicia sigue gravitando en varios planos: entre quienes jerarquizan la trascendencia de mostrar capacidad

de adaptación y supervivencia una vez dentro de la escuela; en las concepciones minoritarias de quienes sostienen al examen como método de ingreso más justo; y entre quienes arguyen que los bancos vacíos deben completarse con nuevos aspirantes que accedan tras un examen de equivalencias.

A continuación desarrollamos algunos procesos históricos que entendemos configuran los pilares de la matriz educativa nacional, entendida siguiendo las dimensiones antes delimitadas.

7.1. De sentidos históricamente situados: socavando el criterio del mérito

En los países desarrollados los métodos son más crueles pero más efectivos.
Acá somos muy permisivos, como muy *hippies*, así somos
(Docente n° 22, escuela 2).

Para ingresar no tomaría examen,
porque decanta con lo que te van tomando...
pero el primer año debe ser bravo
(Docente n° 15, escuela 2).

El examen de ingreso que elimina no me cierra, porque juegan con los nervios.
El filtro se produce solo, naturalmente.
No es necesario un filtro al principio
(Docente n° 25, escuela 2).

En este apartado desarrollamos algunos de los afluentes que han colaborado en la construcción de un imaginario igualitarista y en el socavamiento del patrón del mérito como criterio justo para el acceso a las posiciones predilectas en el ámbito educativo en nuestro país, poniéndolos en relación con los hallazgos provenientes del trabajo de campo. Como hemos señalado, la opción imperante por el sorteo indica que mayoritariamente es considerado el método más justo en tanto permitiría anular las herencias culturales, sociales y económicas que se activarían en caso de escoger otros métodos de admisión.

Como señalan varios autores (Tiramonti, 2004 A; Pousadela, 2007 A; Kessler, 2007; Southwell, 2011), la particularidad argentina ante la tensión entre selección e inclusión educativa existente en la educación media a nivel mundial fue la preferencia por la apertura general de los sistemas educativos y la abolición de los exámenes de ingreso. De este modo, la educación y la escuela pública heredaron los resabios de cierto *ethos* igualitario sarmientino (Dussel, 2009), y con la recuperación democrática se intervino en los mecanismos de selección, evaluación y promoción de los estudiantes como la

supresión del examen y la incorporación del sorteo para el ingreso a la mayoría de las escuelas secundarias nacionales (Southwell, 2011: 64). Desde aquel momento, tras reiterados vaivenes que, acompañando a los de la historia del país, fueron configurando una discontinuidad signada por las variaciones entre exámenes de ingreso y apertura, el acceso a la educación media y superior se presenta como abierto y desregulado, a diferencia de lo característico en otros sistemas educativos (Tiramonti, 2004 A: 34).

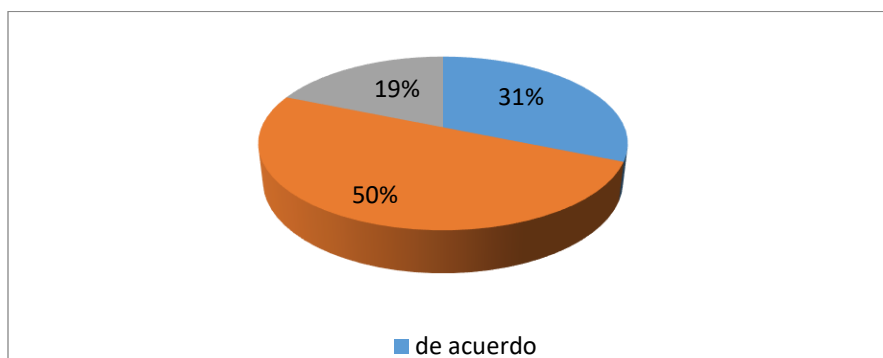
En el caso de Alemania y Francia, por ejemplo, los exámenes definen tempranamente si el destino de los individuos será el circuito vocacional o el académico (Dubet, 2012). Respecto a los casos de Brasil y de Chile, existe una opción permanente por la evaluación explícita del mérito, elección que se manifiesta en la existencia de exámenes de ingreso que conectan cada nivel del sistema educativo (Tiramonti, 2011). Como señalamos, en el caso argentino, por el contrario, el tránsito de un nivel a otro de la educación formal aparece a primera vista como “libre”. Siguiendo a Pousadela: “en Argentina, a diferencia de Brasil, la igualdad de oportunidades reclama que alguien se haga cargo de las desigualdades iniciales y desactive sus efectos, aún cuando ellos suponga que la institución en cuestión (...) deba internalizar los elevados costos del proceso de nivelación” (2007: 107).

Justamente la sedimentación de la experiencia histórica de conquista de la apertura en el plano educativo transitada por el país da lugar a una “configuración cultural nacional” (Grimson, 2007: 27) hegemonizada por el igualitarismo, en la cual se rechaza la existencia de exámenes de admisión a la educación constituidos como instancias formales de selección. Es así como se consolida un imaginario en el que el acceso se presenta como necesariamente “libre” en el sentido de que todos deben tener iguales oportunidades de ingresar, pero sólo los mejores lograrían egresar.

En ese sentido, exploramos las nociones de los docentes en torno a los métodos de admisión vigentes en países limítrofes.

Las respuestas fueron, para el caso de la Escuela 1:

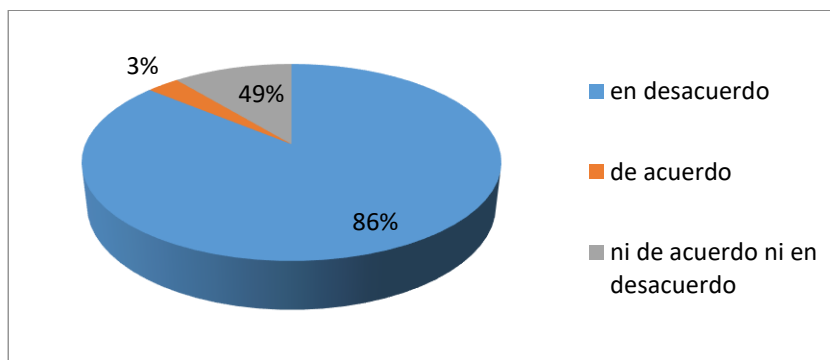
Gráfico 35. Escuela 1. Nociones de admisión: “En otros países, como por ejemplo Brasil, existen exámenes tanto para ingresar a la universidad como para egresar de la escuela secundaria. Con esa medida, vos estás...”



Fuente: elaboración propia

Y para el caso de la Escuela 2:

Gráfico 36. Escuela 2. Nociones de admisión: “En otros países, como por ejemplo Brasil, existen exámenes tanto para ingresar a la universidad como para egresar de la escuela secundaria. Con esa medida, vos estás...”



Fuente: elaboración propia

Al ampliar sus respuestas, los docentes indicaban:

Estamos contra las evaluaciones, contra la CONEAU [Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria]. Sirven las autoevaluaciones, pero no una evaluación que venga de arriba, impuesta.

(Docente 3, escuela 2)

Es un gran negocio, los que aprueban el vestibular son los que fueron a las privadas y entran.

(Docente 7, escuela 2)

En el caso de la Escuela 2, el porcentaje de docentes que no acordaban con la existencia de exámenes era bastante menor al de la Escuela 1. Este dato puede guardar relación con que es la última de las escuelas de pregrado en anular el mérito como variable que incide en el modo de admisión.

Como señala Pousadela (2007 B), en el caso de Brasil el vestibular es la puerta de acceso a la educación superior, mientras que en Argentina ha regido intermitentemente durante décadas un sistema de ingreso irrestricto. En Argentina en la mayoría de los casos, para ingresar a la Universidad la única condición que se exige a los estudiantes es la aprobación de los estudios secundarios. Proporcionalmente, Argentina cuenta con un sistema de grandes dimensiones mayoritariamente público, mientras que Brasil exhibe un sistema proporcionalmente mucho más pequeño.

Si bien pocos consensos son permanentes dado que las sociedades negocian sus acuerdos hegemónicos en diferentes momentos de sus historias, el Vestibular es en Brasil una institución cuya legitimidad no es cuestionada ni siquiera por quienes la padecen (Pousadela, 2007 B: 3). Fue en los años '60 cuando se produjo la expansión de la matrícula: desde entonces el vestibular, que contaba con una parte escrita y otra oral, adoptó formato de *multiple choice*. No se produjeron instancias colectivas de movilización sino que el lugar de los movimientos de protesta es ocupado por literatura de autoayuda dirigida a estudiantes, padres y profesores, consolidando la idea de la responsabilización individual por los resultados.

En un texto previo a la Reforma de la Ley de Educación Superior en 2015, Pousadela (2007 B) indicaba que, en el caso de Argentina, resulta difícil describir el mecanismo de admisión a las universidades porque se trata de un no sistema en el que cada universidad fija sus propias condiciones de acceso. Sin embargo, en el nivel de los imaginarios aparece la idea de que rige el ingreso irrestricto, y a este se lo asocia a la Reforma Universitaria del '18. Más allá de esta idea presente en el imaginario, las principales demandas de la reforma no concernieron a la universalización del acceso como sostiene el mito, sino a la democratización interna. De hecho, fue durante el primer peronismo, en 1949, cuando se introdujo el ingreso directo desde la secundaria, se eliminó el arancelamiento, se incrementó el presupuesto y se creó la Universidad Obrera Nacional. Aunque el ingreso irrestricto no sería abolido por primera vez durante la dictadura de 1976 sino en el mismo momento en que se derroca al peronismo, la restricción del acceso quedaría asociada al último golpe de Estado y connotaría una pesada carga negativa, siendo revertida nuevamente a partir de la primavera democrática. De ese modo, apertura y ampliación del acceso quedarían asociadas a la democracia.

Sin embargo, sostenemos que la inexistencia de exámenes de admisión no implica la anulación de la selección sino su mutación. Varios de los actores entrevistados indicaban en ese sentido que la apertura en el momento del acceso no significa falta de exigencia, sino que en todo caso se exigirá a los estudiantes una vez incorporados a la escuela:

Para ingresar no tomaría examen, porque decanta con lo que te van tomando... pero el primer año debe ser bravo
(Docente n° 15, escuela 2).

El examen de ingreso que elimina no me cierra, porque juegan con los nervios. El filtro se produce solo, naturalmente. No es necesario un filtro al principio

(Docente n° 25, escuela 2).

No es necesario un examen de ingreso, de última se irá quedando en la carrera: irá desaprobando

(Docente n° 28, escuela 2).

De este modo, se produce una apuesta hacia un “filtro natural”. La desigualdad de trayectorias (“se irá quedando...”) se legitima en tanto se entiende que el mérito se pondrá en juego una vez traspasada la barrera de la admisión.

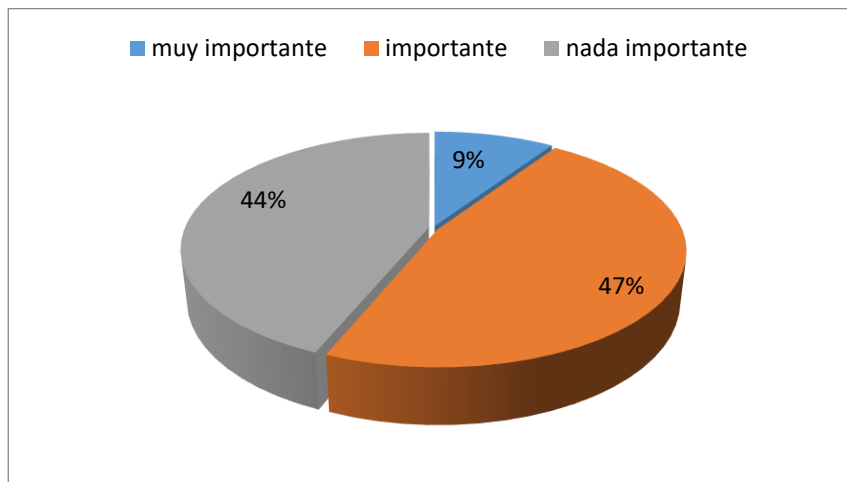
Resulta interesante detenerse en el análisis de las respuestas de uno de los docentes de la escuela artística, quien es un reconocido músico de jazz de la ciudad. Se trata de un saxofonista con una propuesta musical conocida por su heterodoxia y por el lugar protagónico que otorga a la improvisación. Él indicaba, para la pregunta acerca de la existencia de exámenes eliminatorios:

Sería bueno [el examen] porque mantiene la calidad de la instrucción de la población.
Acá en Argentina la calidad de la educación se está yendo al suelo desde la Ley Federal de Educación. Hay presiones para bajar el contenido, para aprobar sin evaluar.
En los países desarrollados los métodos son más crueles pero más efectivos. Acá somos muy permisivos, como muy hippies, así somos
(Docente n° 22, escuela 2).

Es decir que este saxofonista de 57 años, que ha trabajado casi la mitad de su vida en la Escuela 2, se posicionaba a favor de los exámenes de ingreso pero también a favor de la gratuidad de la educación superior, arguyendo que el Estado debe garantizar la educación a la población meritoria de manera gratuita. El docente desapruueba, asimismo, el espíritu antijerárquico distintivo del país que denuncia toda desigualdad como monstruosa (O’Donnell, 1997).

Otra de las preguntas que indagaba acerca de la ponderación del criterio del mérito apuntaba a conocer el grado de importancia otorgado al cuadro de honor que exhibiera los mejores promedios de la escuela. En la escuela 1, las respuestas fueron:

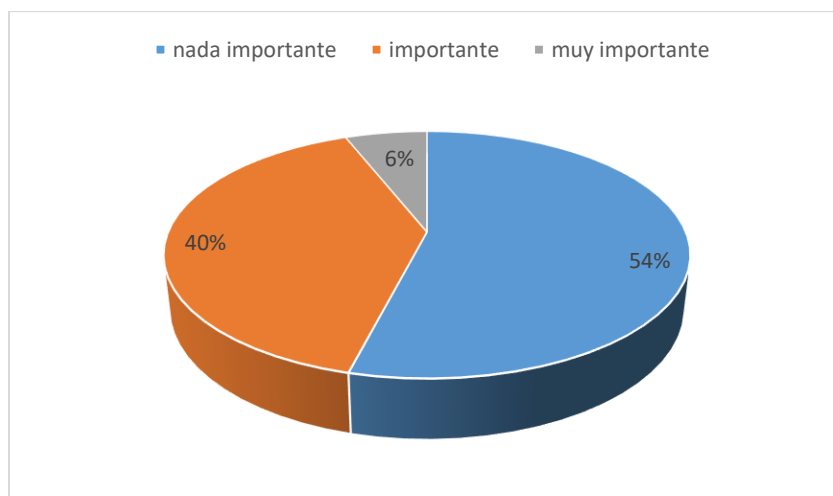
Gráfico 37. Escuela 1. “Que exista un cuadro de honor en el que consten los mejores promedios de egresados de la escuela, te parece...”



Fuente: elaboración propia

Mientras que en la escuela 2, encontramos los siguientes porcentajes:

Gráfico 38. Escuela 2. “Que exista un cuadro de honor en el que consten los mejores promedios de egresados de la escuela, te parece...”



Fuente: elaboración propia

La mayoría de los docentes señalaba que la existencia de dicho cuadro era “nada importante”:

El cuadro es la lógica Mc Donalds del “empleado del mes”. Correr detrás del promedio genera frustraciones. Acá una chica el otro día me dijo: “me arruinaste el promedio”.

Tiene como 9 y pico. Me daba ganas de decirle: “¡pará un poquito!”

(Docente n° 12, escuela 2)

Eso refuerza estereotipos, como el del geniecito

(Docente n° 13, escuela 2)

Nefasto. A mí me gusta la calidad, no la excelencia. A veces suena a nivelar para abajo, pero no es así...

(Docente n° 19, escuela 2)

Me parece muy competitivo, de hecho mi sobrina es mejor promedio en el Lincoln, y la discriminaban diciéndole “chica 10”

(Docente n° 24, escuela 2)

El que no está en el cuadro puede sentirse disminuido

(Docente n° 26, escuela 2)

Porque el puntaje que puede dar un examen es relativo... depende de quién lo toma

(Docente n° 28, escuela 2)

Otro grupo de docentes indicaban que la existencia de un cuadro de honor les resultaba “importante” y “muy importante”, y argumentaban del siguiente modo:

Acá te dicen “entran todos”. Pero después si necesitan mostrar alumnos de música en el Rectorado te dicen: “¿cuáles son los mejores?”

(Docente n° 20, escuela 2)

Siempre se acompaña al que tiene déficits, pero hay que palmearle el hombro al que se esfuerza, darle honores también

(Docente n° 6, escuela 2)

Porque está bien que se promueva la excelencia académica e intelectual. No para competir, sí para privilegiar el esfuerzo

(Docente n° 23, escuela 2)

Hoy en día con todo el tema de la inclusión se valoran otras cosas, no se valora tanto al buen alumno. Pero yo cuando tengo un buen alumno lo destaco. Yo fui mejor promedio en la escuela 1 y entré directo a la UNLP por eso, sin examen. Yo sé que mi hija es la mejor alumna en su escuela. Sin embargo, le pregunto a ella y ella no lo sabe.

No la destacan, no la reconocen...

(Docente n° 25, escuela 2)

Porque yo sí estoy de acuerdo con la meritocracia, con darle valor a eso
(Docente n° 32, escuela 2).

Porque hoy por hoy el esfuerzo está subvalorado. Uno no puede ser famoso por ser
inteligente, pero sí por ser jugador de fútbol
(Docente n° 33, escuela 2).

Este grupo de opiniones está en sintonía con la hipótesis de Terán sobre el *cualunquismo*, en tanto critica el supuesto de igualdad de autorización en el orden de los saberes y las destrezas. En *La experiencia de la crisis* el autor define, recuperando a Furet, a una cultura como un conjunto de ideas, valores y creencias imperantes. Se trata de un universo simbólico que ofrece las bases de interpretación y dotación de sentido a las prácticas humanas. Si bien Terán señala que en toda sociedad conviven y compiten concepciones de diversa índole, por lo cual resulta inapropiado referirse a una especie de “ser nacional”, esquematiza cierto tipo a partir de un conjunto de figuraciones dominantes que recorren transversalmente, de manera desigual y combinada, diferentes estratos sociales en Argentina. Terán contrasta el caso argentino con el uruguayo. Se habría constituido allí una sociedad híperintegrada y un imaginario que privilegió el consenso por sobre el conflicto, consolidando la búsqueda del cambio por la vía de la reforma, una cierta estatización de la idea de lo público y la primacía de lo público sobre lo privado. A partir de esta descripción, Terán muestra que, mientras que la sociedad uruguaya puede definirse como amortiguadora, la argentina puede entenderse como aceleradora. Sostiene que una porción considerable y tal vez dominante de la sociedad argentina moderna se configura por su carácter de pluralismo negativo e igualitarismo populista, con una peculiar representación de la relación Estado- sociedad y con altas expectativas cortoplacistas de ascenso social y de consumo de bienes materiales y simbólicos, todo ello vaciado en el molde mítico y fundacional de la excepcionalidad y la grandeza argentina. El pluralismo negativo hace referencia a un escenario polifónico en el que las voces no construyen acción comunicativa, sino que hablan todas al mismo tiempo y de objetos disímiles, con lo cual logran que nadie escuche a nadie, creando además la ilusión de que

todos dicen lo mismo que ellos. Esta simultaneidad y ausencia de jerarquización en los mensajes se fundan en que esas voces se sienten igualmente autorizadas, como producto de que el pluralismo dominante en nuestro país estuvo tempranamente habitado por impulsos propios del populismo igualitarista, de una democracia social que liquidó la diferencia y que arrastró junto con esta rebeldía sin duda positiva la creencia *cualunquista* de una igualdad de autorización en el orden de las posiciones, los saberes y las destrezas: se trata, a su entender, de una **pasión igualitarista**.

A continuación invitamos a realizar un recorrido por los métodos de admisión a la educación superior que estuvieron vigentes en diferentes momentos del país.

7.1.1. Los métodos de admisión a la educación superior en el país: un recorrido de corte histórico

El ingreso irrestricto, en particular, casa bien con la idea de la Argentina como una sociedad abierta, un país construido por inmigrantes, una tierra de oportunidades donde el futuro depende más del esfuerzo presente que del pasado heredado (Pousadela, 2007 B: 12).

Durante los años siguientes a la Reforma, las Universidades de adecuaron a sus postulados. Comenzó a formarse una corriente católica antirreformista que bregaba por el apoliticismo y se pronunciaba contra el gremialismo estudiantil. Hacia 1943, tras la revolución de junio que derrocó a Castillo, el movimiento antirreformista tomó preponderancia en la política educativa del país. Los grupos nacionalistas idearon entonces un proyecto de Ley Universitaria que preveía la pérdida de la democratización interna y un examen de ingreso más riguroso al por entonces vigente.

Durante el peronismo, la política educativa buscaba ampliar la cobertura del sistema educativo y reformaría la Universidad dando por tierra con la Ley Avellaneda que, con sus cuatro artículos, había regido el sistema universitario en el país durante sesenta y dos años. En 1947 se sancionó la ley 13.031. Según indica Silvia Vázquez, la matrícula universitaria pasó de 40.248 alumnos en 1945 a 138.871 en 1955 y, si bien la expansión de la matrícula continuaría en el período siguiente, no implicó un incremento en las tasas de graduación:

En casi todos los países latinoamericanos se da una tensión creciente entre los núcleos, principalmente de clase media, cada vez mayores que quieren acceder al nivel terciario y las escasas posibilidades estructurales de dichas sociedades para la absorción de importantes camadas de profesionales. Los diferentes países resuelven esta contradicción con medidas similares: la principal es el establecimiento de rígidos exámenes de ingreso- filtro. La peculiaridad de la Argentina es que, salvo algunos periodos, diferentes presiones han determinado que las autoridades tuvieran que permitir el acceso de grandes contingentes de alumnos a la universidad, a través de una mayor laxitud en los exámenes de ingreso, flexibilidad que llegó incluso a su supresión. ¿Cómo se resuelve entonces esa contradicción en nuestro país? A través de diferentes medidas internas a las carreras (materias filtro, horarios discontinuos, alto

costo de los materiales, presupuestos insignificantes...) (Mangone y Warley, 1984: 29).

En la ley 13.031 no se mencionan los exámenes de ingreso, y se establece el cobro de aranceles por materia aplazada. Sin embargo, el Estado promulga el decreto 29.337 que el 20 de junio de 1949 suspende el cobro de cualquier tipo de arancel en la universidad y elimina los exámenes de admisión. En 1950 el Consejo Nacional Universitario implementa un examen de ingreso que se eliminaría tres años más tarde ante las presiones estudiantiles.

Sin embargo, a partir de la revolución libertadora de 1955 mediante el decreto 6.403 se reimplantaron los exámenes de ingreso, situación que continuó durante el gobierno constitucional de Frondizi.

En 1967, ya durante el onganato, fue dictada la Ley Orgánica de Universidades Nacionales 17245. En su título V referido al Régimen de Enseñanza, la ley refiere a los requisitos de admisión y señala que:

Artículo 81: será requisito indispensable para ingresar a las Universidades Nacionales tener aprobadas las materias que correspondan al ciclo de enseñanza media de acuerdo con las reglamentaciones correspondientes. El Consejo de Rectores deberá coordinar en todo el país las condiciones de admisión a las diversas carreras.

El Artículo 82 refiere a las pruebas de ingreso y señala:

Sin perjuicio de lo establecido en el artículo anterior precedente se exigirá además la aprobación de pruebas de ingreso que reglamentará cada facultad. La Reglamentación preverá la exención de dicho examen en las materias respecto de las cuales el aspirante a ingresar ostente un título de enseñanza superior afín⁸⁵.

Con el retorno del peronismo al poder, en abril de 1974 se promulga la nueva Ley Orgánica de las Universidades Nacionales número 20.654 que indica, en su artículo 36, que es posible exigir estudios complementarios o cursos de capacitación antes de aceptar la incorporación de alumnos a determinadas facultades. Si bien en apariencias no hay restricciones al ingreso, la exigencia de cursos o estudios resulta vaga y permite la existencia de

⁸⁵Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002753.pdf>. Consultado el día: 18/01/2016

exámenes de ingreso velados. Sin embargo, dada la politización del ambiente, los ingresos irrestrictos eran lo habitual.

Con el Golpe de 1976 se impuso nuevamente una selección restrictiva para el ingreso. Unos días antes del golpe de Estado, la Junta Militar sancionó la ley 21276 para la normalización de las Universidades, pero no impulsó modificaciones respecto de la admisión. Será en abril de 1980 cuando la Junta Militar impulsará la “Nueva Ley Orgánica de las Universidades Nacionales” que en su Artículo 34 indica que será imprescindible para el ingreso a la Universidad satisfacer las pruebas de admisión que cada universidad fije.

Con respecto a la Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995 hoy vigente, deja la cuestión del ingreso a cargo de cada universidad⁸⁶. Sin embargo, en octubre de 2015 se introdujeron reformas a dicha Ley. Mediante las mismas, además de introducirse la gratuidad de los estudios superiores de grado (para lo cual regía hasta entonces únicamente el decreto impulsado por el peronismo en 1949), la Cámara Alta eliminó el artículo 50 que indicaba que en las facultades con más de 50 mil estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción sería definido por cada facultad o unidad académica. Por otra parte, se modificó y amplió el Artículo 7, que hoy expresa “todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior (...) Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador”.

En el siguiente apartado recorreremos en profundidad el caso de la Reforma Universitaria en tanto la entendemos como uno de los acontecimientos que signaron la matriz educativa del país.

⁸⁶ Ver: Título 4— capítulo 2— artículo 23 y capítulo 3— artículo 35. Artículo 50.

7.1.2. Una Argentina reformista convocando a los hombres libres de Sudamérica: el caso de la Reforma Universitaria

En 1920, al celebrarse en México el Primer Congreso Internacional de Estudiantes, la reforma argentina cobró resonancia. Acuñó el nacimiento de movimientos políticos como el APRA peruano y resonó en Europa hacia 1968

(Ciria y Sanguinetti, 2006: 44).

La recuperación del proceso abierto por la reforma universitaria interesa considerando sus postulados de autonomía universitaria, gobierno tripartito (cogobierno estudiantil), docencia libre (hasta entonces los docentes conseguían sus cargos por nombramiento presidencial —no existía el concurso público—), gratuidad, y extensión y compromiso social de la universidad. Entendemos que—más allá de que refería al nivel superior y no a la enseñanza media y de que estrictamente hablando y contra lo que sostiene el mito, no pugnó centralmente por el ingreso irrestricto— se trata de un antecedente importante en relación con la “matriz nacional de educación” igualitarista que, sostenemos, se conforma como rasgo distintivo del sistema educativo argentino.

El contexto en el que se abre paso a la reforma universitaria estuvo signado por la movilidad social en un momento en que la oligarquía liberal encaminaba al país consolidando el lugar de Argentina como “granero del mundo”, tendiendo vías férreas, administrando una moneda fuerte y atrayendo la inmigración. Como indican Ciria y Sanguinetti, entre 1869 y 1914 la población argentina casi se había quintuplicado. Los extranjeros, que en 1869 no pasaban de 210292, cuarenta y cinco años más tarde sumaban 2357292, o sea el 30% de la población total (Ciria y Sanguinetti, 2006: 21). Este impacto inmigratorio alteraba las costumbres patriarcales. En 1918 se contaba con las siguientes universidades nacionales: la Universidad de Córdoba que databa de 1613 aunque en principio sólo formaba teólogos, la de Buenos Aires fundada en

1821, la del Litoral, creada en 1889 y nacionalizada en 1919, la de La Plata creada como universidad provincial en 1890 y que pasó a jurisdicción nacional en 1905 y la de Tucumán, de 1912 y nacionalizada en 1920. Las dos últimas diferían de las anteriores en cuanto a su perfil académico y su población estudiantil, con la incorporación de los pujantes sectores medios urbanos (Pronko, 1997: 231).

El malestar universitario que daría lugar a la reforma aparece ligado al malestar social de la época. “En 1871, a raíz del suicidio de un estudiante provinciano aplazado en Buenos Aires, sus compañeros reaccionaron señalando la necesidad de reforma para esos organismos basados sobre falsas jerarquías docentes” (Ciria y Sanguinetti, 2006: 23). Entre 1903 y 1906 un movimiento huelguístico paralizó la Universidad de Buenos Aires e inspiró la fundación de los centros de estudiantes de Medicina e Ingeniería.

Siguiendo a Ciria y Sanguinetti, dado que Córdoba tenía una antigua universidad, fundada por los jesuitas en tiempos de la colonia española, no fue casual que la Reforma partiera de allí: desde su fundación en 1613 la Universidad de Córdoba permanecía prácticamente inmutable y teñida de clericalismo. Llevaba en su escudo el nombre de Jesús y festejan como propio el 8 de diciembre, día consagrado a la Virgen de la Concepción. El conflicto tuvo origen a fines de 1917, cuando el Centro de Estudiantes de Ingeniería protestó por la ordenanza de decanos que establecía nuevas condiciones de asistencia a clase. Simultáneamente el Centro de Estudiantes de Medicina denunciaba la supresión del internado en el Hospital Nacional de Clínicas. Tras la pausa de vacaciones, fue fundada la Federación Universitaria de Córdoba en mayo de 1918. A fines de julio sesionaba en Córdoba el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, convocado por la FUA que era integrada por las delegaciones de Buenos Aires, Córdoba, Litoral, Tucumán y La Plata. El Congreso no pudo aprobar el proyecto sobre gratuidad de la enseñanza superior presentado por Dante Ardigó y Gabriel Del Mazo. Sin embargo, proclamó la necesidad de “autonomía, gobierno tripartito paritario, asistencia libre, docencia

libre, régimen de concursos y perioricidad de cátedra, publicidad de los actos universitarios, bienestar estudiantil, extensión y orientación social universitaria, libertad de juramento, nacionalización de las universidades provinciales de Tucumán y el Litoral” (Ciria y Sanguinetti, 2006: 37).

Como indican los autores, entretanto había sobrevenido un *impasse* en el conflicto cordobés. Los reformistas radicales insistían en una nueva intervención. Hubo manifestaciones, demostraciones públicas sin que asumieran la intervención. Por lo tanto, los estudiantes decidieron actuar, reuniéndose clandestinamente el 8 de septiembre y decidiendo tomar la universidad. En la mañana del 9, cuando el portero del edificio abría las puertas de la Universidad, fue sorprendido por una nube de estudiantes que se apoderó del local. La Federación Universitaria de Córdoba asumía la dirección de la Universidad mientras llegaba la intervención nacional, dado que la universidad clausurada irrogaba graves perjuicios a los estudiantes. Horas más tarde ya estaban designados los profesores y constituidas las mesas examinadoras. Pero la ceremonia oficial de inauguración de los cursos fue interrumpida por un centenar de soldados y los ocupantes fueron detenidos y procesados por sedición. Pero el Ministro de Interior los recibió y la toma cumplió su objeto: renunciaron muchos académicos y profesores, se reorganizaron la administración y la docencia, se restableció el internado en el Hospital de Clínicas y muchos reformistas ocuparon cátedras. Pero unos días más tarde, un grupo de fanáticos irrumpió en la guardia hospitalaria donde se encontraba Barros, atentando contra su vida. El 3 de noviembre se realizó un acto en su homenaje, pero se hizo fuego contra la muchedumbre, que a su vez contestó con una pedreada.

Como señalan Ciria y Sanguinetti (2006), el impulso renovador corrió por toda América. En La Plata tuvo brotes de virulencia con ribetes anarquistas. Derribado el presidente Rivarola, se elevó a la Presidencia a Benito Nazar Anchorena y al rectorado del Colegio Nacional Anexo a Saúl Taborda, joven cordobés dispuesto a ensayar novedosas pedagogías. En Buenos Aires, la

reforma de Estatutos promovida por el rector Uballes en 1918 dio paso a las nuevas ideas. La Facultad de Derecho organizó la extensión universitaria y modernizó su plan de estudios, incorporando la enseñanza práctica. La Universidad de Tucumán fue nacionalizada en 1920 y ese mismo año, al celebrarse en México el Primer Congreso Internacional de Estudiantes, la reforma argentina cobró resonancia. Acuñó el nacimiento de movimientos políticos como el APRA (Alianza Popular Revolucionaria) encabezado por Raúl Haya de la Torre en Perú y resonó en Europa durante el mayo francés cincuenta años más tarde.

Entre los logros más importantes de la Reforma se encuentran el **cogobierno estudiantil y la autonomía universitaria**. Sin embargo, contra lo que cree el mito, entre los postulados de los estudiantes cordobeses no figura el tema del ingreso a la universidad como aspecto central. De ese modo, la democratización es concebida hacia el interior del gobierno universitario. Como hemos visto, durante todo el siglo XX el ingreso tuvo limitaciones, incluso después de la reforma de 1918 se continuó rindiendo examen para acceder. Como señala Pousadela:

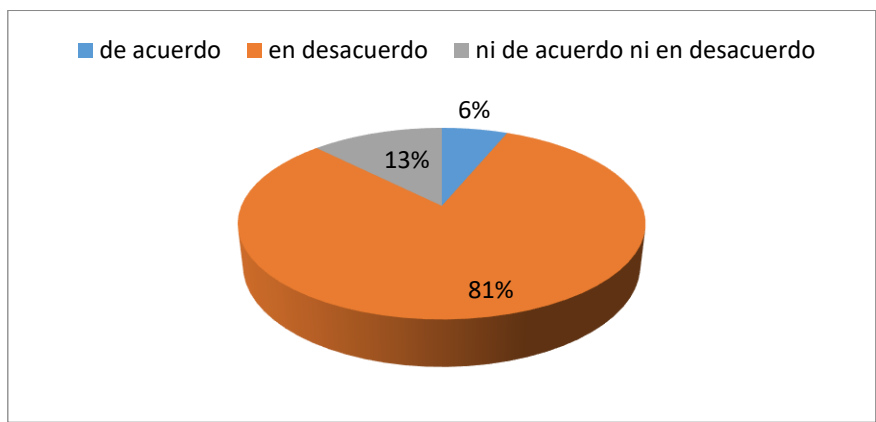
El espíritu de la Reforma era fuertemente democratizador, aunque permanecía todavía anclado en una concepción meritocrática. Pues la que reclamaba el acceso era, en aquella época, una meritoria clase media que exigía un lugar acorde a sus talentos en contra de una oligarquía atrincherada en sus injustificados privilegios (2007 B: 14).

Precisamente el argumento en relación con la falta de democratización social en la composición de la matrícula será una de los puntos que el peronismo criticaría a los reformistas del '18 treinta años después, durante el debate por la ley 13031, y a partir del cual se sostendría la importancia de que el Poder Ejecutivo, democráticamente electo, escoja a las autoridades universitarias, históricamente distantes del “pueblo” y amparadas por su autonomía (Pronko, 1997).

Como indicara Tiramonti (2011), uno de los componentes de la matriz nacional de educación se liga a la relación entre Estado, sociedad civil,

educación y mercado. En ese sentido, las nociones en torno a la gratuidad de la educación se erigen como un aspecto central para delinearla. Garantizada mediante una normativa fundante del sistema educativo como fue la ley 1420 a fines de siglo XIX (aunque legislaba sólo sobre Capital Federal y Territorios Nacionales), la gratuidad es otro de los aspectos en los que las respuestas de los docentes consultados fueron casi unánimes. Para el caso de la Escuela 1, los porcentajes eran los siguientes:

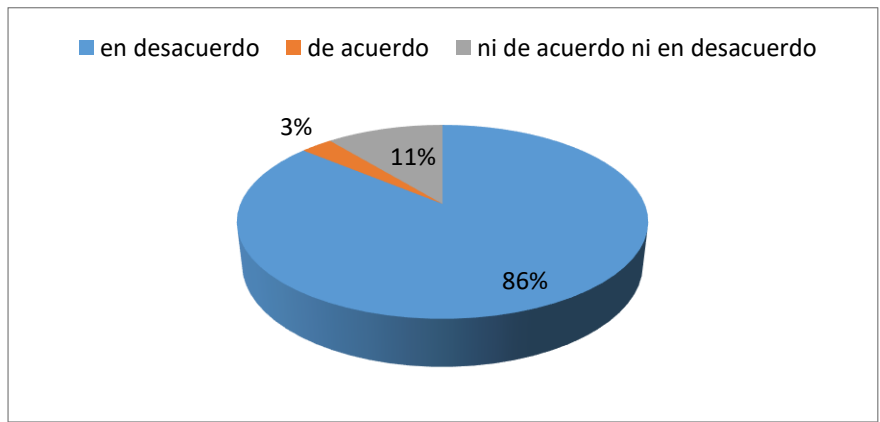
Gráfico 39. Escuela 1. Nociones sobre la gratuidad: “En otros países toda la educación superior universitaria es paga. Con esa medida, vos estás...”



Fuente: elaboración propia

Y para el caso de la Escuela 2:

Gráfico 40. Escuela 2. Nociones sobre la gratuidad: “En otros países, toda la educación superior universitaria es paga. Con esa medida, vos estás...”



Fuente: elaboración propia

De ese modo, el 81% de los docentes consultados se posicionaba en contra del pago de la educación superior universitaria en el caso de la escuela 1, y el 86% en el caso de la escuela 2. Los argumentos eran los siguientes:

Eso no es igualitario, no son las mismas oportunidades para todos
(Docente n° 7, escuela 2).

Porque todos tienen derecho a ir a la universidad, no sólo los que tienen plata. Estoy orgulloso de una universidad que es pública, gratuita y también de la política inmigratoria abierta de Argentina
(Docente n° 3, escuela 2).

Porque la educación genera movilidad social, tiene que haber acceso irrestricto para generar una sociedad más igual
(Docente n° 13, escuela 2).

El acceso a la educación no puede estar restringido a la clase social
(Docente n° 27, escuela 2)

Estoy de acuerdo con la educación pública y gratuita como derecho
(Docente n° 28, escuela 2).

Porque la educación del ciudadano debe ser dada por el Estado, no deben existir universidades privadas. La educación debe ser cuestión de Estado
(Docente n° 1, escuela 2).

Se apelaba a la noción de la educación entendida como un derecho que debe ser garantizado por el Estado independientemente de la clase social de pertenencia. La educación restringida según clase social les resultaba inconcebible dado que se la imaginaba como un canal de ascenso social, argumentando que deben garantizarse iguales oportunidades para todos.

Un segundo grupo está compuesto por quienes defienden la gratuidad de modo moderado, exigiendo la existencia de una contraprestación por parte de quienes transitan las universidades:

La gratuidad debe tener una contraprestación: está bueno que se administre la gratuidad. Podría ser que la clase media alta, pague y que sea gratis para los pobres
(Docente n° 32, escuela 2).

Una vez recibido hay que retribuir con clases de apoyo, trabajo comunitario, salitas, extensión. Hay que devolver lo que la universidad le dio
(Docente n° 14, escuela 1).

Un tercer grupo está compuesto por quienes asumen que la educación implica un “gasto” excesivo para el Estado, y que sería plausible que los sectores sociales que cuentan con los recursos para hacerlo, paguen una “colaboración”.

Que paguen cuotas bajas los que pueden para que puedan estudiar los que no tienen recursos. Como una cooperativa solidaria
(Docente n° 16, escuela 1).

Asimismo, desde esta visión se cuestiona la presencia de extranjeros en universidades argentinas:

Puede haber una colaboración, el Estado no puede con todo. Una colaboración de acuerdo con el ingreso de cada uno. Este país se está llenando de paraguayos, brasileños, colombianos. No puede ser así. A los extranjeros sí les cobraría
(Docente n° 14, escuela 2).

Como hemos señalado al referirnos a ciertas concepciones sobre la juventud, Stanley Cohen (1972) acuña el concepto de “pánico moral” para referirse al miedo de un grupo ante otro al que consideran amenazante para los propios intereses. En este caso se pone en juego un “pánico moral” en relación con el peligro que aparece ante la presencia de extranjeros en la escuela y en la educación argentina en general.

En este apartado hemos buscado dar cuenta de aquellos procesos históricos que entendemos configuran los pilares de la matriz educativa nacional, entendida siguiendo las dos dimensiones delimitadas por Tiramonti (2011). Entre ellos nos hemos detenido en la gratuidad, y en los criterios que legitiman la selección: entre los docentes ha primado el rechazo de dispositivos de fabricación y consolidación de jerarquías tales como el cuadro de honor. Hemos presentado, asimismo, un recorrido en torno a las políticas de admisión y mecanismos de selección legítimos históricamente fluctuantes. Sin embargo, al poner el foco en aquellos aspectos que muestran efectos estructurantes para esta matriz corremos el riesgo de brindar una visión estática que eternice ciertos rasgos considerando que fueron dados de una vez y para siempre. Como hemos

mostrado, dichas características resultan de conflictos, negociaciones y procesos históricos complejos que sedimentan produciendo una matriz específica. Sin embargo, siempre cabe la posibilidad de que nuevos conflictos y procesos históricos la pongan en jaque y den paso a nuevas negociaciones.

A continuación invitamos a delimitar las especificidades de los conceptos de igualdad e inclusión.

7.2. ¿Igualdad? ¿Inclusión? Hacia una delimitación de conceptos

En los últimos años de la historia argentina hemos asistido al apogeo del significante “inclusión”, convertido en palabra clave del clima epocal. En la tesis sostenemos que este significante tensiona a los docentes y actores clave en sus nociones sobre la justicia en la admisión. En este apartado nos proponemos analizar las diferencias y mutaciones entre los términos igualdad e inclusión educativa teniendo en cuenta los aportes de Flavia Terigi (2009), Adriana Chiroleu (1998), Alicia Camilloni (2008) y Jorge Gorostiaga (2012).

Más de un siglo atrás, Simmel problematizaba la diferencia entre igualdad y justicia. En su libro *Cuestiones fundamentales de sociología*, indicaba que incluso si se entendiera la igualdad en el sentido de justicia, es decir si las instituciones otorgaran a cada uno su libertad no en términos de igualdad constante, sino en proporción a su significado cualitativo, esto tampoco sería realizable, debido a que toda vida social exige una escala de súper ordenaciones y subordinaciones. Es decir que es imposible que la cualificación personal y el lugar en la escala se correspondan, dado que siempre es mayor el número de personas capaces de ocupar puestos superiores que el número de puestos superiores disponibles:

Entre los millones de súbditos de un príncipe hay con seguridad un gran número que serían príncipes tan buenos o mejores; entre los obreros de una fábrica muchos que podrían ser igualmente empresarios o al menos capataces; entre los soldados rasos muchos que tiene una plena aunque latente capacidad para ser oficiales (Simmel, 2003: 129).

Es decir que el entendimiento necesario para ocupar una posición superior estaría presente en muchas personas, pero sólo unas pocas lograrán demostrarlo ocupando esos puestos. El grupo necesita un líder, y sólo puede haber muchos subordinados y pocos superiores: muchos son los llamados, pocos los elegidos.

Al analizar las políticas de admisión a la universidad y las diferentes lógicas de inclusión- exclusión en Argentina y Brasil, Adriana Chiroleu (1998) sostiene que la aplicación del principio de equidad en el acceso a la universidad debe necesariamente implicar un trabajo permanente para impedir que las diferencias sociales sean determinantes en el no-ingreso o en la obtención de resultados poco satisfactorios en el nivel. En ese sentido, coincide con que el acceso no resuelve el problema pero discute con quienes, apoyándose en ese argumento, pretenden métodos selectivos para el ingreso colaborando en la ampliación de las desigualdades. Como sostiene Chiroleu, una “democratización imperfecta” no puede ser subsanada con “menos democracia”.

Chiroleu cuestiona, asimismo, que si bien nuevos sectores se incorporaron a la universidad en Argentina en la medida en que ésta se masificaba especialmente a partir de los años ´50, el ingreso directo no es equitativo *per se* en tanto sólo asegura el acceso formal.

Con respecto al concepto de inclusión educativa, Alicia Wigdorovitz de Camilloni (2008) indica que dicha palabra se encuentra omnipresente en todas las formulaciones de políticas públicas en la actualidad y que inclusión (con valor positivo) y exclusión (con valor negativo) son palabras comodín que suelen asociarse a una determinada carga valorativa e implican, asimismo, una relación espacial. Sin embargo, aunque en un primer momento ambos conceptos aparecen como opuestos irreconciliables, es posible afirmar que se complementan: al entender de Camilloni, la marginalidad es parte de determinados tipos de sociedad, y el término exclusión es heredero del de marginalidad.

Y para muchos, en la segunda mitad del siglo XIX, la Revolución Francesa sirvió de argumento para convencer a los más remisos de que era necesario educar a las masas para evitar males mayores y disciplinar a los díscolos. La inclusión social se convirtió en una salvaguarda en tanto incluir a todos era un modo de proteger y preservar a la sociedad. La exclusión no era

sólo una injusticia, era un peligro que se debía enfrentar con acciones destinadas a integrar a las nuevas masas de ciudadanos.

Con respecto al concepto de inclusión educativa, Wigdorovitz de Camilloni recupera dos definiciones del mismo presentes en documentos de la UNESCO de 1993, y muestra que en el discurso de la inclusión educativa subyacen multitud de exclusiones: desde el centro se define la exterioridad y, por tanto, lo anormal, exterior y, por ende, extraño. Frente a ello, se pregunta, por un lado, si no se trata de desarrollar al máximo las posibilidades de los otros y no de incluirlos en lo mismo y, por otro, si no hay diferencias que deben protegerse y para las que no debe hacerse lugar a la homogeneización.

En el caso de las escuelas bajo análisis, en varios discursos de los actores consultados predomina la preocupación por la inclusión. Se trata, a nuestro entender, de una marca propia del clima de época que dialoga con la obligatoriedad del nivel secundario, principal novedad de las políticas educativas a partir de la LEN. Al respecto, Gorostiaga (2012) se pregunta en qué medida se ha orientado a promover una mayor igualdad en el sentido de reducir las brechas de recursos y oportunidades educativas entre los distintos sectores sociales. El autor se centra en el análisis de los objetivos, alcances e instrumentos de las políticas nacionales orientadas a garantizar el derecho a la educación secundaria.

En las escuelas abordadas, sin embargo, son escasos los discursos en los que no se pretende incluir a los nuevos públicos en formatos escolares preexistentes. La principal preocupación apunta a activar el proceso de adaptación exitosa a la oferta dada sin poner en juego la posibilidad de que sea el formato el que se modifique en pos de la llegada de nuevos públicos a los que se pretende homogeneizar para transformarlos en el tipo de estudiante tradicionalmente esperado en estas escuelas.

En ese sentido, una de las dos vicedirectoras de la Escuela 2 afirmaba:

Entonces, antes era natural que un chico del básico, “este chico no es para acá”. ¿Qué estás diciendo con “este chico no es para acá”? ¿No es un pequeño Mozart, no es un pequeño Van Gogh? ¿Qué estamos diciendo? Son niños. Son niños que además de la educación común tienen una formación artística. Fenómeno. Entonces ahí

tenés que empezar, o sea, sino vas a contrapelo. Vos abrís una compuerta, decís “vengan”, pero acá tenés ciertas mentalidades que te dicen “no, no, eso no es para todos”. Y eso hay que gestionarlo. Eso es lo más complejo

(Mónica, vicedirectora, escuela 2).

En su visión, se trata de la complejidad que conlleva adaptar la oferta a estudiantes que no encajan en la imagen ideal del “pequeño Mozart” lo cual implica modificar características de la escuela. Como indicaba Gorostiaga al referirse a una de las deudas pendientes una vez aprobada la obligatoriedad del nivel secundario en Argentina en el año 2006, la pretensión de “incluirlos” haría necesaria la variación del formato al cual se los procura incluir. Se trata de dejar de pensar que el “alumno” que arribará las escuelas es el tipo de alumno que accedía en el momento en que fue concebido el nivel secundario a fines de siglo XIX para dar lugar a las heterogéneas realidades que viven los estudiantes realmente existentes. En ese sentido, entendemos que la noción de inclusión que se sustenta entre los actores consultados es estrecha dado que permanece vinculada a una imagen de adolescentes a los que se entiende como deficitarios y no a la construcción de ambientes educativos socioculturalmente diversos.

Para concluir, en un contexto en que el significante inclusión se convierte en clave, estas escuelas se encuentran tensionadas ante el imperativo de rediseñar sus propuestas en pos de adaptarse a una época moldeada por nuevos lineamientos. En ese marco, se da lugar a procesos de reconversión en relación con las estrategias de presentación de sí mismas: en estas estrategias gana centralidad la preocupación de reivindicar la atención de públicos heterogéneos y del paso por estos colegios como garante de la apertura de vías de ascenso social.

7.3. Palabras de cierre

En este capítulo exploramos, sin pretensión de exhaustividad, algunos afluentes que permiten explicar la sedimentación de un imaginario igualitarista en la configuración cultural del país en relación con su matriz educativa. Partiendo de la delimitación de los componentes de dicha matriz, nos propusimos estudiar algunas relaciones entre Estado, mercado, sociedad civil y educación así como también los criterios legítimos para la selección educativa en perspectiva histórica y desde las miradas de los docentes consultados.

En pos de delinear una matriz educativa nacional, resultó fundamental revisitar procesos tales como las sucesivas inmigraciones que configuraron una sociedad aluvional y de fuerte movilidad ascendente (Germani, 1963), la reforma universitaria de principios del siglo pasado, el peronismo y la configuración de una visión partidizada de los métodos de admisión que asocia los exámenes con la última dictadura cívico militar en Argentina y a su abolición con el populismo y, en los últimos años, el apogeo del significante inclusión, convertido en palabra clave del clima epocal.

Reflexiones finales. En torno a una matriz nacional de educación: “el filtro se produce solo, naturalmente”

Cualquiera es un señor, cualquiera es un ladrón
(Enrique Santos Discépolo).

En la tesis nos propusimos estudiar los procesos mediante los cuales un grupo de escuelas secundarias estatales de prestigio producen y legitiman desigualdades en la capital de la Provincia de Buenos Aires. De ese modo, buscamos profundizar el conocimiento sobre las maneras en que las desigualdades sociales se reproducen en nuestra matriz nacional de educación.

Como indicamos, se trata de un grupo de secundarias universitarias que, haciéndose eco de los mandatos democratizadores, ha incorporado el sorteo para la admisión, a diferencia de lo que sucede con la mayoría de las escuelas universitarias del país que continúan implementando el examen de ingreso eliminatorio o bien otros mecanismos de admisión fuertemente selectivos. Sin embargo, en este grupo de secundarias, más democráticas que otras, persisten procesos de producción y legitimación de desigualdades.

Con respecto a los procesos de producción de desigualdades, analizamos, por un lado, la preselección de los aspirantes a estas escuelas problematizando la noción de libre elección escolar. Por otro lado, profundizamos las discusiones en torno al concepto de autonomía entendida como premisa normalizadora en tanto regula cuál es el tipo de alumno esperado en las instituciones.

En cuanto a la elección escolar, como mostramos en el capítulo III, no se trata de que estas escuelas hayan efectivamente dejado de atender mayoritariamente a un grupo social en particular a partir de la implementación del sorteo. Por el contrario, se configura un espacio escolar diferenciado en el que las escuelas son portadoras de un estilo que presenta afinidad electiva con los valores y visiones del mundo de familias que han atravesado la universidad.

De este modo, la elección escolar actúa como parte de dinámicas de cierre social en las que estos establecimientos conjugan la excelencia académica en el ámbito estatal con una imagen de escuelas progresistas que se convierte en una marca distintiva.

Asimismo, más allá de la composición sociocultural efectiva de la matrícula de estas escuelas, la aplicación de un mecanismo considerado igualitarista para la admisión también opera legitimándolas socialmente. Garantizada la admisión abierta, hacia su interior se habilitan criterios y prácticas que guardan relación con la meritocracia. Es decir que, en un contexto en el que primero la democracia y luego la inclusión se tornaron significantes estrella y valores imperantes, estas escuelas reconvierten su principio de legitimación mediante la puesta en marcha de un criterio como el sorteo que es mayoritariamente entendido como más “democrático” o “inclusivo” que el examen.

De este modo, los “sistemas de legitimación” (Duru Bellat y Elise Tenret, 2009) de estas instituciones se encuentran en un proceso de reconversión. Así, existe una genuina preocupación entre muchos de los actores consultados en torno a la igualdad y a la inclusión de sectores antes excluidos (preocupación explicitada al visibilizar casos excepcionales: la “medalla” que significa el “chico del mercadito egresado de la Escuela 1 y que ahora estudia Arquitectura” o el caso de la alumna de la Escuela 1 que “era cartonera y ahora es astrónoma”) y esto se debe, en parte, a que este contexto exige **garantizar esa inclusión. Decirse escuelas para pocos, para los meritorios, no es legítimo en un escenario en el que el mandato inclusor se impone: en otro contexto, también el “mito legitimador” debe ser otro y tensiona algunos de los sentidos con los que estas escuelas tradicionalmente se legitimaron.**

En cuanto al tipo de alumno “autónomo” esperado en la institución, actúa como otro de los mecanismos que producen desigualdades. La exigencia de un

alto grado de autonomía a los ingresantes demanda la presencia de habilidades relacionadas a la adaptación y flexibilidad en sus “stocks” o repertorios de hábitos (Lahire, 2004). Así, en pos de dar lugar a la libertad se promueven trayectorias desreguladas y desiguales en las que cada quien queda librado a sus propios recursos para permanecer. De este modo, concluimos que la exigencia de autonomía como premisa es individualizante y descansa en una ideología meritocrática en tanto está íntimamente relacionada con la capacidad de mostrar la propia capacidad de adaptación invisibilizando el peso de los soportes colectivos y las socializaciones previas.

Con respecto a los procesos de legitimación de las desigualdades, nos detuvimos en dos componentes. Por un lado, analizamos la fabricación de distancias que legitiman a estas escuelas en un lugar de superioridad en comparación con otras. Por otro, mostramos las nociones de justicia de admisión que se activan en el momento de concebir la distribución de las vacantes.

En cuanto al primer aspecto, nos referimos a procesos de autolegitimación por distanciamiento al analizar la fabricación de distancias que construyen asimetrías en relación con los otros. Estas distancias operan consolidando a estas escuelas como escuelas de elite. Si bien en esta investigación no indagamos en qué medida sus egresados ocupan efectivamente posiciones sociales de privilegio, sí resulta posible concluir que estas escuelas trabajan en pos de legitimarse en un **lugar de elite pedagógica** al autodefinirse como experimentales/ pilotos y sustentar la “misión” de exportar experiencias pedagógicas exitosas al resto de las instituciones.

Como afirman Joinant y Guell (2011) las elites siempre han tenido un aspecto comunicacional, algo así como **estrategias de presentación de sí mismas**. En el caso de las escuelas bajo estudio se legitiman mediante tres vías. Por un lado, desde una narrativa en la que se presentan como escuelas “inclusivas” que abren sus puertas a sectores antes excluidos; por otro, como instituciones experimentales que ofrecerán sus saberes a las demás escuelas; por

último, apuntalándose en la pertenencia a la Universidad, lo cual opera consolidando la distancia respecto de las escuelas provinciales y privadas.

Por otro lado, mostramos las nociones de justicia que se activan en el momento de pensar la distribución de las vacantes. En ese sentido, entendemos que a las opciones de ingreso mediante examen o mediante sorteo subyacen formas diferenciadas de concebir la igualdad, y se ponen en juego maneras disímiles de pensar los modelos de selectividad social y educativa: ¿cuál es el modo de selección de la matrícula que los docentes de este grupo de escuelas consideran justo y por qué? ¿Cómo se pensó la tensión educación- sociedad en términos de ordenamiento igualitario de las sociedades? ¿Cómo se tramita socialmente la desigualdad y cómo se construye la demanda por la inclusión? ¿Puede pensarse en una matriz nacional de educación igualitaria, pero también desregulada en cuanto al modo en que se produce la selección, en la que no se concibe que el mérito deba jugar un rol protagónico como en otros países?

En este punto, concluimos que **no existe una homogeneidad de criterios en torno al mecanismo de admisión considerado más justo**. El igualitarismo, si bien preponderante, se concentra en el plano “formal”, es decir, en la democratización del acceso, y es contradictorio porque casi de inmediato aparecen, en los mismos discursos, narrativas relacionadas con el mérito. En este sentido interesa retomar el concepto de “**sistemas mixtos**” propuesto por Elster. El autor refiere a que los sistemas de asignación reales nunca pueden reducirse a un solo principio de justicia, sino que se basan en varios criterios o mecanismos combinados de diferentes modos.

En el caso de las escuelas abordadas, se trata de sistemas mixtos en tanto coexisten, con matices, dos principios de justicia educacional. Por un lado, se prioriza el sorteo entendiéndolo como garante de la igualdad de oportunidades. Por otro, se convoca al mérito para evaluar quiénes, una vez dentro, “merecen” transitar la escolarización en estas escuelas y quiénes no merecen el egreso. Es decir que se trata de dar lugar a la meritocracia sólo una

vez que fue garantizada la igualdad de oportunidades en la competencia. Como ilustraba una docente de artes plásticas consultada en la Escuela 2:

Para ingresar no tomaría examen, porque decanta con lo que te van tomando...
pero el primer año debe ser bravo
(Docente n° 15, escuela 2).

Otra docente, bioquímica, nos decía:

El examen de ingreso que elimina no me cierra, porque juegan con los nervios. El filtro se produce solo, naturalmente. No es necesario un filtro al principio
(Docente n° 25, escuela 2).

Desde estas narrativas se sostiene que las desigualdades iniciales deben ser absorbidas por la institución y la exigencia debe guardarse para el momento en que el estudiante haya ingresado. De este modo, al **sentido de lo justo en estas escuelas subyace la representación de la supervivencia de quienes son “autónomos”**, presuponiendo un sistema abierto. Este imaginario educativo igualitarista es afín a una sociedad que, como indicaba Guillermo O’ Donnell (1983, 1997) en aquel ensayo clásico al compararla con la sociedad brasileña (tras observar la relación interclases entre los cariocas), es atravesada por un horizontalismo impugnador de toda jerarquía. Así, la “configuración cultural nacional” opera como una frontera entre lo que es posible decir y lo que no: qué métodos son legítimos a los fines de la selección y cuáles deberían ser desterrados. En un país como Argentina que, atravesado por sucesivos procesos inmigratorios permanece ligado a una narrativa que lo describe como “el país de las oportunidades” y en el cual la educación ha colaborado con la promoción social de los más meritorios, legitimar la meritocracia es posible si y sólo si se ha garantizado la igualdad de oportunidades para la competencia. En ese sentido, los ganadores se legitiman por haber superado un “filtro natural” que actúa durante la escolarización y no en el momento de la admisión.

Dicho esto, cabe agregar algunos matices. Por un lado, la relación igualitarismo- meritocracia, si bien fuertemente hegemonizada por el primer polo, aparece como contradictoria. Los actores consultados promueven mayoritariamente criterios igualitarios para el acceso (ligados a la igualdad de

oportunidades), pero inmediatamente restauran la meritocracia al concebir la permanencia en la institución. La configuración peculiar que adquiere la selectividad “a la Argentina” exige que las oportunidades de vencer su destino de clase deben estar abiertas a todos, pero sólo algunos conseguirán ganarse el lugar. Como reza el tango citado en el epígrafe, se trata de una sociedad que se dice habilitadora del ascenso social y en el mismo movimiento impugna la posibilidad de que “cualquiera sea un señor”.

Así, la singularidad de la matriz nacional de educación en Argentina (rasgo compartido con Uruguay) queda delineada por la no institucionalización de mecanismos meritocráticos para el acceso y egreso de los diferentes niveles del sistema educativo (ni a puestos de la administración pública, donde suele adquirir preponderancia la red de contactos y relaciones informales basada en haber hecho “buenos amigos”) como sí sucede en otros países, si bien podría pensarse que la ideología del mérito es central en las narrativas de clase media. Abiertas las puertas, la legitimación de la selección se produce a través de mecanismos implícitos que habilitan trayectorias desreguladas.

Otro punto interesante al momento de concebir la justicia en las políticas de admisión guarda relación con aquello que denominamos como “**partidización** de las nociones de justicia en los métodos de admisión”: en determinados discursos aparece la creencia en que el peso excesivo de la inclusión que socava el mérito y la calidad es impulsado desde ciertos partidos políticos, en particular desde el peronismo. El hecho de que la primera implementación del sorteo fue llevada a cabo por el alfonsinismo queda muchas veces en el olvido y, en los años del trabajo en esta tesis, se identifica al kirchnerismo como propulsor de la “inclusión”, ya sea para reivindicarlo o para cuestionarlo. Asimismo, cabe señalar que ningún gobierno ha retomado el ingreso selectivo tras del retorno de la democracia.

Por otro lado, a partir del trabajo en la tesis concluimos que existe cierta afinidad electiva entre las **culturas disciplinares** y las nociones de justicia de admisión. En ese sentido, nos referimos a “nociones de justicia situadas” en

tanto resultó frecuente que ciertas nociones se ubicaran en determinados departamentos docentes y, en el caso de la Escuela 2, que las halláramos ligadas incluso a una de las especialidades artísticas materializada en uno de los dos edificios.

Como adelantábamos, persisten algunos **interrogantes** que serán abordados en próximas investigaciones. Por un lado, si bien afirmamos que se trata de escuelas consustanciadas con la formación de ciertos grupos de elites, en esta tesis no tuvimos como objetivo certificar si efectivamente estas instituciones catapultan a sus egresados hacia posiciones socialmente destacadas. En ese sentido, queda pendiente el estudio de las **trayectorias de egresados de este grupo de escuelas**. Consideramos pertinente la indagación sobre qué posiciones ocupan los graduados de estas instituciones, es decir cuál es el destino que tienen, cuáles son sus trayectorias e inserciones académicas y profesionales. De modo general, este interrogante abona la pregunta acerca de la relación educación- sociedad dado que a ella subyace la cuestión sobre si la educación constituye o no una variable central para explicar la existencia de elites.

Otro objetivo a futuro es indagar en la **caja negra del aula** en relación con las prácticas cotidianas que, más allá de aquello que emerge de los discursos de los entrevistados, coadyuvan en el desgranamiento. En las miradas de los docentes consultados en torno a esta problemática aparece la idea de que afecta especialmente a alumnos provenientes de sectores desfavorecidos que no consiguen “adaptarse” a la propuesta de la escuela. Sin embargo, cabría realizar una pesquisa de corte etnográfico indagando qué factores (socioeconómicos, étnicos, residenciales, culturales) actúan en el cotidiano de la escuela en favor de los procesos de abandono y repitencia de algunos estudiantes. Cabe aclarar que no buscamos sostener criterios eficientistas sino que nos moviliza la preocupación en torno a garantizar el derecho a la educación, y consideramos que el desgranamiento es una de las principales problemáticas que afectan al nivel secundario (como muestran los datos de SITEAL ya presentados). En ese

sentido, si bien el ingreso irrestricto (materializado, en este caso, en el sorteo) es necesario, no resulta suficiente para garantizar el derecho a la educación secundaria, sino que urge acompañar las trayectorias una vez dentro de las instituciones para asegurar la permanencia y el egreso: una vez garantizado el ingreso, se trata de ir más allá de un igualitarismo que se satisfaría con “las puertas abiertas”. Si bien en el capítulo III nos ocupamos de mostrar que el proceso de heterogeneización invocado en el plano de las narrativas es relativizable en tanto ambas escuelas continúan siendo colonizadas por familias que han transitado la universidad, consideramos importante señalar, con Chiroleu (1998) que **una “democratización imperfecta” nunca puede ser subsanada con “menos democracia” como sostienen quienes pretenden el retorno al examen de admisión.**

Por otro lado, entendemos, con Walzer (1997), que las desigualdades son producidas en todos los dominios de la actividad social: la escuela crea sus propias desigualdades, la economía las suyas, la cultura y la política las propias. Es decir que no es posible deducir que el igualitarismo para la admisión con el que se concibe al sentido de lo justo en relación con lo educativo sea el mismo criterio que se aplica a todas las esferas de la vida social, sino que en todo caso el análisis de los mecanismos de distribución de bienes escasos que se activan en **otras "esferas de la justicia"** es uno de los desafíos pendientes.

Asimismo, consideramos que sería interesante relevar las nociones sobre los métodos de admisión más justos construidas por **otros actores** además de los consultados en la tesis. Queda pendiente, así, explorar las miradas de los estudiantes que transitan las escuelas de pregrado, así como también de las familias y de los medios de comunicación locales.

Finalmente, nos interesa comparar el caso de estudio con **otras experiencias de escuelas universitarias**. En primer término, la comparación con secundarias universitarias de países limítrofes habilitaría la profundización de la línea de indagaciones acerca de la conformación de una matriz educativa nacional. En segundo lugar, la comparación con escuelas universitarias de

nuestro país permitiría profundizar la construcción de un mapa de las políticas de admisión a dichas escuelas iniciado en esta tesis. Entre otras, interesan particularmente dos grupos. Por un lado, aquellas dependientes de la Universidad Nacional de Córdoba, escuelas centenarias que se encuentran en este momento discutiendo su método de admisión. Por otro lado, encontramos significativa la comparación de los casos de las escuelas de la UNLP con los de las escuelas universitarias creadas a partir de 2014 en el conurbano bonaerense, que sostienen un principio de legitimidad diferente al que originalmente portaba el grupo de escuelas analizado en esta tesis: su principio de legitimidad se sustenta en la interpelación casi exclusiva de estudiantes de sectores populares y en la impugnación de criterios meritocráticos para el acceso.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamientos durante el siglo XX. *Revista Cadernos de História da Educação*, (11), 1, 131-144.

Adamovsky, E. (2009). *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919- 2003*. Buenos Aires: Planeta.

Aguilar, A. (2012). Cuando la elección de la escuela es libre: el caso de las élites y clases medias brasileñas. En: Ziegler, S. y Gessaghi, V. *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial.

Aguilar, O. (2011). Dinero, educación y moral: el cierre social de la élite tradicional chilena. En Joinant, A. y Guell, P. (Editores), *Notables, tecnócratas y mandarines. Elementos de la sociología de las elites en Chile (1990- 2010)*. Chile: Salesianos impresores.

Almeida, A. e Nogueira, M. (2002). *A escolarização das elites: um Panorama Internacional da Pesquisa*. Petrópolis: Editora Vozes.

Almeida, A. (2009) *As escolas dos dirigentes paulistas. Ensino médio, vestibular, desigualdade social*. Belo Horizonte: Argumentum.

Anderson, B. (2007) [1983]. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Aronson, P. (2004). Max Weber. Educación, ciencia, universidad. *Pensamiento Universitario*, (11) 11, 57-66.

Aronson, P. (2005). El retorno de la teoría del capital humano. *Revista Pilquén*, Universidad Nacional del Comahue, en prensa.

Arroyo, M. y Poliak, N. (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En Tiramonti, G. (Dir.), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens.

Barbosa, L. (1999). Meritocracia a la brasileña. ¿Qué es el desempeño en Brasil? Revista del CLAD Reforma y democracia, 14. Disponible en: <http://www.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/014-junio-1999/meritocracia-a-la-brasilena-bfque-es-el-desempeno-en-el-brasil-1>. Último acceso: abril 2014.

Bauman, Z. (1990). Pensando sociológicamente. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bauman, Z. (2000). Modernidad Líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bernstein, B. (1993) [1990]. La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. Vol. IV. Madrid: Ed. Morata.

Bertoni, L. (2001). Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX. Buenos Aires: FCE.

Birgin, A. (1999). El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Troquel.

Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). El nuevo espíritu del capitalismo. Madrid: Akal.

Botana, N. (1998) [1977]. El Orden Conservador. La política argentina entre 1880 y 1916. Buenos Aires: Sudamericana.

Bourdieu, P. (1979). La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto. España: Taurus.

Bourdieu, P. (1979 A). Los Tres Estados del Capital Cultural, en Sociológica, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17. Tomado de Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Mónica Landesmann.

Bourdieu, P. (2010). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2010 A). Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2013). La Nobleza de Estado. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu y Wacquant, L.J.D. (1995) Respuestas: por una antropología reflexiva. México DF: Editorial Grijalbo.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1998). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México DF: Distribuciones Fontamara.

Bourdieu, P. y Darbel, A. (2007). O amor pela arte. Os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.

Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires: FLACSO- Grupo Editor Latinoamericano.

Braslavsky, C. (1994). La responsabilidad del Estado y de la sociedad en la distribución de saberes a través de la escuela. En Braslavsky, C. y Filmus, D., Respuestas a la crisis educativa. Buenos Aires: Cántaro/ FLACSO-CLACSO.

Brown, P. (1990) The “third wave”: education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 11, n° 1, pp. 65- 85.

Brunner, J. J. (2009). La lucha por la educación de las elites: campo y canales formativos. *Revista UDP* 2009.

Buenfil Burgos, R.N. (1994). *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en Educación*. México DF: DIIIE.CINVESTAV. IPN/ CONACYT.

Burawoy, M. (1991). The Extended Case Method. En *Ethnography Unbound. Power and Resistance in the Modern Metropolis*. Berkeley: University of California Press.

Cafiero, M. (2008). *Experiencias escolares en familias de sectores populares. Fragilidad y valoraciones de la escuela en las representaciones de los padres*. Tesis de Maestría FLACSO, Buenos Aires.

Caimari, L. (1994). *Perón y la Iglesia Católica*. Buenos Aires: Ariel Historia.

Carli, S. (2003). La educación pública en la Argentina. Sentidos fundantes y transformaciones recientes. En Carli, S. (dir.), *Estudios sobre educación, comunicación y cultura*. Buenos Aires: La Crujía.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social*. México: Paidós.

Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.

Castel, R., Kessler, G., Murard, N. y Merklen, D. (2013). Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente? Buenos Aires: Editorial Paidós.

Castorina, J.A. (2007, Abril). La 'configuración' de los procesos civilizatorios, la 'mentalidad histórica' y las 'representaciones sociales'. Algunas convergencias y diferencias. Ponencia presentada en X Simposio Internacional Processo Civilizador, Campinas, Brasil.

Chaves, M (2005). Juventud negada y negativizada. Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Última Década, 23, 2005:09-32

Chaves, M. ; Fuentes, S. & Vecino, L. (2016). Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios y altos, Buenos Aires : Grupo Editor Universitario.

Chartier, R. (1990). La historia cultural redefinida: prácticas, representaciones, apropiaciones. Punto de Vista, 39.

Chiroleu, A. (1998) Admisión a la universidad: Navegando en aguas turbulentas. En Educ. e Soc. vol. 19 n. 62 Campinas Apr. 1998. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100005#back

Ciria, A. y Sanguinetti, H. (2006). La Reforma Universitaria (1918- 2006). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Cohen, G.A. (1996). ¿Igualdad de qué? Sobre el bienestar, los bienes y las capacidades. En Nussbaum, Martha y Sen, Amartya (comp), La calidad de vida. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Crozier, G. et al (2008). White middle class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 261-272.

De Imaz, J. (1964). *Los que mandan*. Buenos Aires: EUDEBA.

Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

De Luca, R. (2002). *Familias platenses*. Buenos Aires: Rubén Mario de Luca.

De Saint Martin, M. (2007). ¿Meritocracia o cooptación? La formación de las elites en Francia. *Revista de Investigación educativa* 5. Disponible en: http://www.uv.mx/cpue/num5/critica/completos/saintmartin_meritocraci.html. Último acceso: mayo 2016.

Dimatteo (2014). Tesis doctoral presentada al doctorado de filosofía y letras de la Universidad Nacional de Córdoba.

Di Piero, M.E. (2014) “¿Mérito y azar? Nociones de justicia distributiva y selección *soft*: el caso de una escuela secundaria tradicional frente al mandato inclusor.” Tesis de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6465?mode=full>

Di Piero, M.E. (2014 A) *La educación prohibida: ¿desafío a la forma escolar o propuesta educativa funcional aun capitalismo soft?*. En *Revista Trabajo y Sociedad* N° 23. Disponible en:

<http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/23%20Di%20Piero%20Maria%20La%20Educacion%20prohibida.pdf>

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. España: Losada.

Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti Fanfani, E. (org), Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Dubet F. (2005). La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. y Duru-Bellat M. (2004). Qu'est-ce qu' une école juste? Revue française de Pédagogie 146, 105-114.

Dubet, F. (2005). Propositions pour une syntaxe des sentiments de justice dans l'expérience de travail. Revue française de sociologie, (46) 3.

Dubet F. (2012). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dunning, E. (1992). Prefacio. En Elías, N., Deporte y Ocio en el proceso de la civilización. México: FCE.

Durkheim, E. (2004) [1893]. La división del trabajo social. Buenos Aires: Ediciones Libertador.

Duschatzky, S. (comp.). (2000). Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Buenos Aires: Paidós.

Duru-Bellat, M. y Tenret, É. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire: quelle légitimité? Revue française de Sociologie (50) 2.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2011). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (1997). Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863- 1920). Buenos Aires: FLACSO- Oficina de Publicaciones del CBC.

Dussel, I. (2009). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp), La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires; Manantial/ FLACSO.

Eisenhardt, K.M.(1989). Building Theories from Case Study Research. Academy of Management Review (14) 4.

Elias, N. (1982) La sociedad cortesana, México: Fondo de Cultura Económica.

Elías, N. (1993). El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México: FCE.

Elías, N. (1998). Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En Elías, N., La civilización de los padres y otros ensayos. Bogotá: Editorial Norma.

Elster, J. (1988) [1983]. Uvas Amargas. Sobre la subversión de la racionalidad. Barcelona: Península.

Elster, J. (1995) [1992]. Justicia Local. De qué modo las instituciones distribuyen bienes escasos y cargas necesarias. Barcelona: Gedisa.

Ezcurra, A. (2012). Igualdad en educación Superior. Un desafío mundial. Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento- IEC.

Fernández Vavrik, G. (2013). Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo. *Revista de Política Educativa*, n° 4, 2013, Universidad de San Andrés – Prometeo Libros, ISSN 1852-3439, pp. 75-110. Disponible en Redalyc et EPAA.

Fernández Vavrik, G. (2015). L'origine comme ressource: la discrimination positive à l'université argentine. *Critique internationale* n° 70 – janvier-mars 2015.

Filmus, D. (1994). Primer año del colegio secundario y discriminación educativa. En Braslavsky, C. y Filmus, D., *Respuestas a la crisis educativa*. Buenos Aires: Cántaro editores/ FLACSO- CLACSO.

Filmus, D., Miranda, A. y Otero, A. (2004). La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria. En Jacinto, C. (coord.), *Educación. ¿Para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía.

Finocchio, S. (coord). (2001). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia. La Plata: Al Margen-Edulp.

Fitoussi, J.P. y Rosanvallon, P. (2003). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.

Forni, P. (2010). Los estudios de caso. Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. En *Miríada. Investigación en Ciencias Sociales*, (3) 5. Buenos Aires: Ediciones Universidad del Salvador.

Foucault, M. (1999) [1978]. *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2010) (1997). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fraser, N. (2010). *Injustice at Intersecting Scales: On 'Social Exclusion' and the 'Global Poor'*. En: <http://est.sagepub.com/content/13/3/363>. Último acceso: mayo 2016.

Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York: Columbia University Press and Polity Press.

Fuentes, S. (2015). *Educación y sociabilidad juvenil en las elites de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado, UNSAM, IDAES, Antropología Social, 2015.

Gargarella, R. (1999) *Las teorías de la justicia después de Rawls. Un breve manual de filosofía política*. Barcelona: Paidós.

Gesaghi, V. (2010). *Trayectorias educativas y clase alta: etnografía de una relación*. Tesis de Doctorado, UBA.

Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Sociological Analysis*. Londres y New York: Macmillan.

Giovine, R. (2001). *Culturas políticas, ciudadanías y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: La provincia de Buenos Aires (1850-1880)*. Buenos Aires: Tesis de Maestría/ FLACSO.

Glasser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Gluz, N. (2006) *La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*.

Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE
- Unesco.

Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina:
¿hacia una educación más igualitaria? Revista Uruguaya de Ciencia Política
(21)1.

Grimson, A. (comp.) (2007). Introducción. En Pasiones Nacionales. Política
y Cultura en Brasil y Argentina. Buenos Aires: Edhasa.

Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la
escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires.
Revista Propuesta Educativa, 30.

Gutiérrez, A. (2003) "Con Marx y contra Marx": El materialismo en Pierre
Bourdieu. Revista Complutense de Educación, (14) 2.

Heller, A. (1987) [1997]. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona:
Graficas Hurope.

Heredia, M. (2005), "La sociología en las alturas. Aproximaciones al
estudio de las clases/elites dominantes en la Argentina ", en Apuntes de
investigación del CECYP, Buenos Aires, Año IX, N° 10, julio.

Heredia, M. (2012) ¿La formación de quién? Reflexiones sobre la teoría de
Bourdieu y el estudio de las elites en la Argentina actual. En Ziegler y
Gesaghi (Comp.) Formación de las Elites. Investigaciones y debates en
Argentina, Brasil y Francia. Buenos Aires: Manantial.

Hobsbawn, E. (2003). La era de la revolución, 1789- 1848. Buenos Aires:
Editorial Crítica.

Howard, A. & Gaztambide- Fernández, R. (2010). *Educating Elites: Class Privilege and Educational Advantage*. Maryland: Lanham: Rowman & Littlefield Education

Isel, J. P. y González G. (2014). *Educación pública e igualdad. Un debate ético*. Ponencia presentada en Encuentro Internacional de Educación, Tandil, Argentina.

Jencks, C. y Riesman D. (1968). *La revolución académica. Psicología social y sociología*. Volumen 47. Buenos Aires: Paidós.

Jodelet, D. (2000) [1986]. *Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras*. En Jodelet y Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Facultad de Psicología-UNAM.

Joinant, A. y Guell, P. (2011). *Poder, dominación y jerarquía: elementos de sociología de las elites en Chile (1990— 2010)*. En Joinant, Alfredo y Guell, Pedro (Editores), *Notables, tecnócratas y mandarines. Elementos de la sociología de las elites en Chile (1990— 2010)*. Chile: Salesianos impresores SA.

Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.

Karabel, J. (2005). *The chosen: the hidden History of Admission and Exclusion at Harvard Yale and Princeton*. New York: Houghton Mifflin.

Khan, SR. (2011). *Privilege: the making of an adolscent elite at St. Paul's School*. Princeton: Princeton University Press.

Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: UNESCO, I.I.P.E.

Kessler, G. (2007). Principios de justicia distributiva en Argentina y Brasil. Eficacia global, igualitarismo limitado y resignificación de la jerarquía. En Grimson A. (comp.). Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina. Buenos Aires: Edhasa.

Kessler, G. (2014). Controversias sobre la desigualdad. Buenos Aires: FCE.

Kessler, G. (2016). La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Kohan, M. (2014) [2007]. Ciencias morales. Buenos Aires: Anagrama.

Laclau, E. (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? En Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Ariel.

Lahire, B. (1997). Sucesso escolar nos meios populares. As razoes do improvável. São Paulo: Editorial Atica.

Lahire, B. (2004). El hombre plural. Los resortes de la acción. España: Edicions Ballaterra.

Lahire, B. (2008). Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social. En Tenti Fanfani, E. (comp.). Nuevos temas en la agenda de la política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI.

Latour, B. (2008). Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red. Buenos Aires: Manantial.

Legarralde, M. (1999). La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887. *Revista Propuesta Educativa* 21.

Legarralde, M. (2000). Historia del Colegio Nacional de La Plata entre 1887 y 1918 y su articulación con los proyectos pedagógicos. Informe Anual correspondiente al período septiembre 1999 – septiembre 2000. Ayudantía de investigación: Prof. Martín Roberto Legarralde. Director: Dr. José Panettieri. La Plata, Secretaría de Investigación y Posgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2015) *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico.*

Litichever, L. y Núñez, P. (2009). Cultura política en la escuela media: diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil. En Tiramonti, G., y Montes, N. (comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación.* Buenos Aires: Manantial/ FLACSO.

Litichever, L. (2012). ¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia. En *Revista Iberoamericana de Educación* (59) 1.

Llinás, P. y Veleda, C. (2012). Políticas provinciales de redistribución de la oferta educativa. <http://www.cippecc.org/documents/10179/51827/DT105.pdf/e4924e88—88a7—4c8a—bcd5—1c5726bf1b52>. Último acceso: mayo 2016.

Mangone, C. y Warley, J. (1984). *Educación y peronismo (1945— 1955).* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Marquina, M. (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social.* Buenos Aires: UNGS.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J.(2007).Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé Editores.

Martínez, M. E., Villa, A. y Seoane, V. (coord.) (2009). Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Mataluna, M. (2015). Convergencias y divergencias en colegios universitarios: un estudio comparado entre Brasil y Argentina. Trabajo presentado en XI Reunión de Antropología del Mercosur. Diálogos, prácticas y visiones antropológicas desde el Sur. Universidad de la República, Uruguay.

Méndez, A. (2013). El colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires. Buenos Aires: Sudamericana.

Minujin, A. (1993). Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina. Buenos Aires: Unicef- Losada.

Minujin, A. y Kessler, G (1995). La nueva pobreza en Argentina. Buenos Aires: Planeta.

Moscovici, S. (2003) [1961]. La conciencia social y su historia. En Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedisa.

Muller, D., Ringer, F. y Simon, B. (comp.) (1992).El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Nadorowski, M. y Gomez Schettini, M. (2007). Escuelas y familias: problemas de diversidad cultural y justicia social. Buenos Aires: Prometeo libros.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.), Estrategias de Investigación Cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Neufeld, M. y Thisted J. (comp.) (2001). De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.

Núñez, P. (2010). Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales. Buenos Aires: IDES.

Núñez, P. (2013). La política en la escuela. Buenos Aires: La Crujía.

Obiols, G. y Di Segni de Obiols, S. (1993) Adolescencia, Posmodernidad y Escuela. Secundaria. Kapeluz. Editora S. A.

O'Donnell, G. (1983). Y a mí, ¿qué me importa? Notas sobre sociabilidad y política en Argentina y Brasil. Versión original preparada para el Seminario "Oportunidades e limites da sociedade industrial periférica: o caso do Brasil", IUPERJ- Berkeley- Stanford, Nova Friburgo, Brasil.

O'Donnell, G. (1997). ¿Y a mí, qué mierda me importa? Notas sobre sociabilidad y política en Argentina y Brasil. En O'Donnell, G. Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización. Buenos Aires: Paidós.

Ortner, S. (2003). New Jersey Dreaming. Capital, culture and the class of 58". Durk University Pree Durham and London.

Parkin, F. (1964). El cierre social como exclusión. En *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Madrid: Espasa Calpe.

Parsons, T. The School Class as a Social System: some of its Functions in American Society. *Harvard Educational Review*. (29) 4.

Pinçon, M. E Pinçon - Charlot M. (2002). A Infância dos chefes. A socialização dos herdeiros ricos na França. En Almeida, AM (org.), *A escolarização das elites. Um panorama Internacional da pesquisa*. Petrópolis: Editora Vozes.

Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos. En: Braslavsky y Birgin (comp.) *Formación de profesores*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Platón (1996). *República. Libro V*. Buenos Aires: EUDEBA.

Poliak, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada. En Tiramonti, G. (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Pousadela, I. (2007 A). Las políticas públicas y las matrices nacionales de cultura política. En Grimson Alejandro (comp.) *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

Pousadela, I. (2007 B). La igualdad y el mérito. Un análisis comparativo de las políticas de acceso a la universidad en Argentina y Brasil. *Revista Temas y debates* 13. Agosto, 2007.

Pronko, M. (1997). La universidad en el parlamento peronista: reflexiones en torno al debate de la Ley 13.031. En Cucuzza, R. (Dir.) Estudios de historia de la educación durante el Primer Peronismo (1943-1955). Buenos Aires: Ed. Libros del Riel.

Puigróss, A. (1990). Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Tomo I de Historia de la Educación Argentina. Buenos Aires: Galerna.

Rawls, J. (1993) [1971]. Teoría de la Justicia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Redondo, P. (2004). Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires: Paidós.

Redondo, P. y Martinis, P. (comp) (2009). Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, (22), 7-25.

Ringer, F. (1979). Education and Society in Modern Europe. Bloomington and London: Indiana University Press.

Rivas, A. (2010). Radiografía de la educación argentina. Buenos Aires: CIPPEC.

Robles, F. (1999). Los sujetos y la cotidianidad. Elementos para una micro sociología de lo contemporáneo. Santiago de Chile: Ediciones Sociedad Hoy.

Romero, L. A. (1999). Breve historia contemporánea de la Argentina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rosanvallon, P. (2012). La sociedad de iguales. Buenos Aires: Manantial.

Sánchez, F. (1977) [1903]. M' hijo el doctor. Buenos Aires: Huemul.

Santucci, P. y Camaño, R. (2012). Revisión del sistema de promoción y acreditación de la escuela secundaria para la construcción de prácticas inclusivas. El caso del Colegio Nacional de La Plata. En: Actas de las Jornadas de Educación Media Universitaria, La Plata.

Saraví, G. (2015). Juventudes Fragmentadas. Socialización, Clase y Cultura en la Construcción de la Desigualdad. México: FLACSO.

Segura, R. (2008). La persistencia de la forma (y sus omisiones). Un estudio del espacio urbano de La Plata a través de sus ciudades análogas. Actas Electrónicas IX CAAS, Misiones.

Sen, A. (1996). Capacidades y bienestar. En Nussbaum, M. y Sen, A. (comp), La calidad de vida. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Sendón, M.A. (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En Tiramonti, G. Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Servetto, S. (2014) Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba. Tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba.

Simmel, G. (2003). Cuestiones fundamentales de sociología. España: Gedisa editorial.

Stich Amy E. y Colyar Julia E. (2013). Thinking relationally about studying 'up'. *British Journal of Sociology of Education*, DOI: 10.1080/01425692.2013.843954

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En: Tiramonti, G. Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Southwell, M. (2012). Análisis político del discurso: posiciones y significaciones para la política educativa. En Tello C. (Comp.), Política y epistemología de la investigación educativa. (En prensa)

Stake, R. (1995). Investigación con estudios de caso. Madrid: Ediciones Morata.

Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2010). Gobierno y reformas de la educación en la Argentina reciente. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Sèvres: Centre international d'études pédagogiques.

Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2015). "Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina". *Revista Pro-Posições*, Campinas, en prensa.

Svampa, M. (2000). Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales. Buenos Aires: Biblos.

Svampa, M. (2001). Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados. Buenos Aires: Biblos.

Svampa, M. y González Bombal, I. (2001). Movilidad social ascendente y descendente en las clases medias argentinas: un estudio comparativo. SIEMPRO. Sistema de información, monitoreo y evaluación de programas sociales. Serie Documentos de trabajo N° 3.

Svampa, M. (2005). La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo. Buenos Aires: Taurus.

Taylor, C. (2009) [1994]. El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”. México DF: Fondo de Cultura económica.

Tedesco, J. C. (2009). Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945). Buenos Aires: Ed. del Solar.

Tenti Fanfani, E. (2011). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Terán, O. (2002). La experiencia de la crisis. Revista Punto de Vista 73.

Terigi, F. (2009). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa (17) 29.

Thumala, M.A. (2011). Distinción de base religiosa en la elite económica chilena: algunas limitaciones en el enfoque de Bourdieu. En Joinant, A. y Guell, P. (Editores), Notables, tecnócratas y mandarines. Elementos de la sociología de las elites en Chile (1990— 2010). Chile: Salesianos impresores SA.

Tilly, C. (2000). La desigualdad persistente. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. (2001). Modernización educativa en los '90 ¿el fin de la ilusión emancipatoria? Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.

Tiramonti, G. (2003). Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante. En Tenti Fanfani, E. (comp.), Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires: Fundación OSDE-Grupo Editor Altamira- UNESCO IPE.

Tiramonti, G. (comp.) (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. (2004 A). La configuración fragmentada del Sistema Educativo Argentino. Cuadernos de Pedagogía 12,33-46. Rosario: Libros del Zorzal.

Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. Educação e Sociedade (26) 92, 889-910.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (comp.) (2008). La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Buenos Aires: Paidós.

Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) (2009). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial/ FLACSO.

Tiramonti, G. (2011). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Tiramonti, G. (2011 A). La escuela en sus límites. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: Los casos de Brasil, Argentina y Chile. Revista Educação e Sociedade (32) 116, 857-875.

Tobeña, V. (2011). La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural. En: Tiramonti, G. Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Torrado, S. (2010). *El costo social del ajuste (Argentina 1976-2002)*. Buenos Aires: Edhasa.

Tyack, D. y Cuban, L. (2000). En busca de la Utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas. México: FCE.

Van Zanten (2003). Middle class parents and social mix in French urban schools: reproduction and transformation of class relations in education? en: *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 13, N°2

Van Zanten (2008). ¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En Tenti Fanfani, E. (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: IPE- UNESCO, Siglo XXI Editores.

Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: PUF.

Van Zanten, A. (2012). Procesos de selección y reclutamiento de las elites: la experiencia reciente de Francia y la apertura del campo de la investigación sobre estos grupos. *Revista Propuesta Educativa* 37. 51-58.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vázquez, S. (1990). Elementos para el análisis de la educación peronista. Buenos Aires: Editorial Punto Sur.

Veleda, C. (2003). Proyecto: Las desigualdades educativas mercados educativos y segregación social las clases medias y elección de la escuela en el conurbano bonaerense. Disponible en: www.cippecc.org Área Política Educativa, Buenos Aires.

Veleda, C. (2007). Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. En Nadorowski, M. y Gómez Schettini, M. Escuelas y familias: problemas de diversidad cultural y justicia social. Buenos Aires: Prometeo libros.

Veleda, C. (2012). La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada. Buenos Aires: Stella- La cruzía.

Villa, A., Martínez, M.E. y Seoane, V. (2008). Responsabilidad individual y autonomía institucional. Elección de escuela, elección de familias: ¿Quién elige a quién? En Tiramonti, G. y Ziegler, S. (comp.), La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Buenos Aires: Paidós.

Villa, A. (2011). Distinción y destino. Aportes de la educación a la construcción social de los privilegios: el caso de las familias tradicionales platenses. Tesis Doctoral, FLACSO- Argentina.

Viñao Frago, A. (2002). Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas. Madrid: Morata.

Visacovsky, S. E. y Garguin, E. (2009). Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos. Buenos Aires: Antropofagia.

Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia*. México DF: FCE.

Walzer, M. (1995). *Exclusion, injustice et état démocratique*". En Joelle Affichard y Jean Baptiste de Foucauld, *Pluraliste et équité. La justice social dans les démocraties*. Paris: Esprit.

Weber, M. (1969). "Partidos, Estamentos y clases", "El poder en la comunidad", "División del poder en la comunidad: clases, estamentos y partidos". En *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (1969 A) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.

Wigdorovitz de Camilloni, A. R. (2008). El concepto de inclusión educativa. *Definiciones y redefiniciones. Políticas Educativas* (2) 1, 1-12.

Wright Mills, C. (1986). *Sobre Artesanía Intelectual en La Imaginación Sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. California: Sage Publications.

Ziegler S. (2007). Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense. En Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti, G. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.

Ziegler, S. y Gesaghi, V. (2012). Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia. Buenos Aires: Manantial- FLACSO.

Corpus documental

Actas del Consejo Superior de la UNLP, años 1984, 1985 y 1986.

Universidad Nacional de La Plata- Liceo Víctor Mercante (2001) Nuestro Liceo. La Plata: UNLP.

Fuente: “Programa de Investigación Educativa: Bachillerato de Bellas Artes UNLP” Marcelo Arturi y Ana María Acevedo: dirigido por Marcelo Arturi (2008)—1ªEd.LaPlata, UNLP, 2008.

Fuente: UNLP. Anuario Estadístico 2008. Publicación del Plan Estratégico de la UNLP, La Plata, 2008.

Fuente: Programa de autoevaluación institucional de los colegios de pregrado de la UNLP.

Fuente: Jornadas de Escuelas Medias Universitarias, 2012.

Fuente: Estatuto UNLP año 2008.

Fuente: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil_argentina.pdf

Fuente: SITEAL con base en ECH del INDEC, 2011. Información adicional: Informe de Tendencias Educativas en América Latina 2010.

Fuente:

<http://www.estadistica.laplata.gov.ar/paginas/CENSO/CONSORCIO.pdf>

Fuente: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil_argentina.pdf

Fuente: SITEAL con base en ECH del INDEC, 2011. Información adicional: Informe de Tendencias Educativas en América Latina 2010.

Ley de Educación Nacional N° 26.206, año 2006

Ley de Educación Superior N° 24.521, año 1995

“Programa Escuelas Secundarias en Universidades Nacionales”

Anexo 1: Datos de caracterización de los docentes

Escuela 1

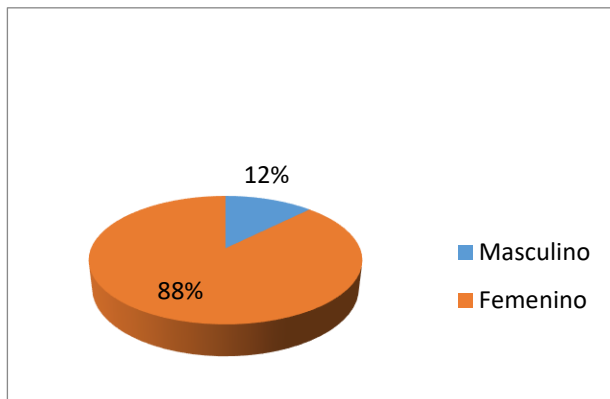
Escuela 1								¿Egresó colegio preuniv.?
Total: 32 casos			Nivel estud. Padre	Nivel estud. Madre	Nivel estudios Entrevistado	Título	¿Egreso de la Escuela 1?	
Docente n°	Edad	Sexo	Padre	Madre	Entrevistado	Título	¿Egreso de la Escuela 1?	
1	32	F	9	9	9	Profesora y traductora de ingles	No	No
2	30	M	8	9	9	Profesor de filosofía	No	Sí
3	49	F	5	5	9	Profesora de Ciencias fisicomatemáticas	No	No
4	48	F	4	5	9	Profesora de Historia	No	No
5	30	F	3	3	9	Profesora de Geografía	No	No
6	59	F	2	2	9	Profesora de Ciencias fisicomatemáticas	No	No
7	28	F	3	5	9	Profesora de Biología	No	No
8	42	F	9	9	7	Profesora de Teatro	Sí	Sí
9	37	F	9	9	9	Bioquímico	Sí	Sí
10	65	F	5	5	10	Profesor de Biología	Sí	Sí
11	52	F	9	5	9	Profesor de Físico Química	No	No
12	42	F	9	3	9	Profesor en Ciencias de la Educación	Sí	Sí
13	42	M	9	9	9	Profesor de Geografía	No	Sí
14	47	F	3	3	9	Profesor de Geografía	No	No
15	48	F	9	5	10	Doctora en Biología	No	No
16	49	F	3	3	9	Profesor de Físico matemática	No	No
17	55	M	3	3	9	Profesor de Filosofía	No	No
18	39	F	5	9	9	Profesor de historia	No	Sí
19	46	F	5	5	10	Profesora de historia. Magister en realización de guiones audiovisuales. Diplomatura en gestión educativa.	Sí	No
20	60	F	9	9	9	Licenciatura en química	No	No

21	38	F	9	5	10	Profesor en historia del arte	Sí	No
22	67	F	3	3	7	Profesor en ciencias naturales.	No	No
23	53	F	3	3	9	Profesor de Letras	Sí	No
24	54	F	5	5	7	Profesora de ingles	No	No
25	55	F	9	7	10	Profesor de letras	No	No
26	40	F	9	9	10	Licenciado en biología	Sí	No
27	62	F	3	5	10	calculista científico	No	No
28	40	F	3	3	9	Profesor de letras	No	Sí
29	34	F	9	9	9	Profesor letras	No	Sí
30	51	F	2	8	10	Calculista científico	No	No
31	57	F	3	4	9	Traductor y profesor de ingles	No	No
32	60	F	8	3	9	licenciado en ciencias bioquímicas	No	No

Referencias: nivel de estudios

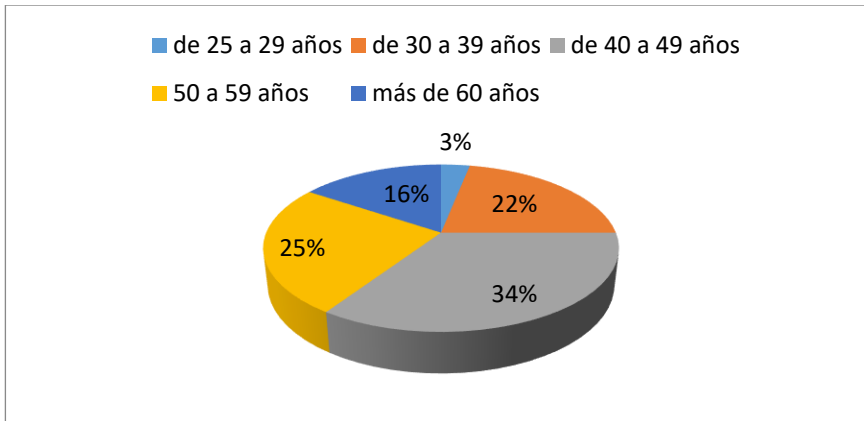
1	Inicial
2	Primario incompleto
3	Primario completo
4	Secundario incompleto
5	Secundario completo
6	Terciario incompleto
7	Terciario completo
8	Universitario incompleto
9	Universitario completo
10	Posgrado

Gráfico 40. Escuela 1. Sexo docentes consultados



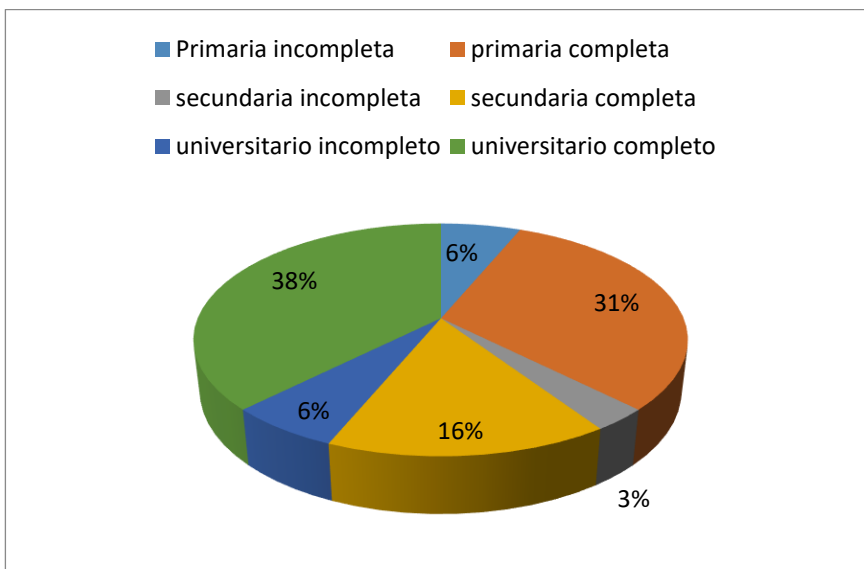
Fuente: elaboración propia

Gráfico 41. Escuela 1. Edad docentes consultados (intervalos)



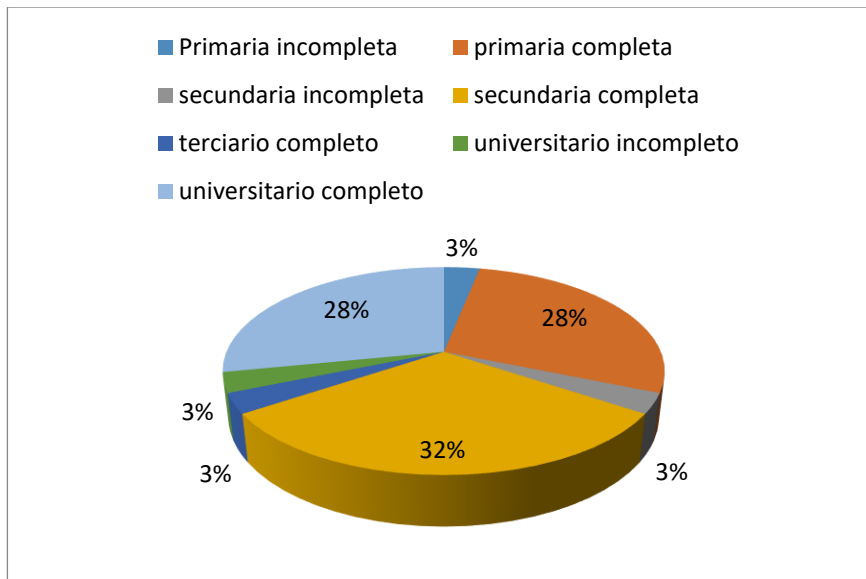
Fuente: elaboración propia

Gráfico 42. Escuela 1. Máximo nivel educativo padres docentes consultados



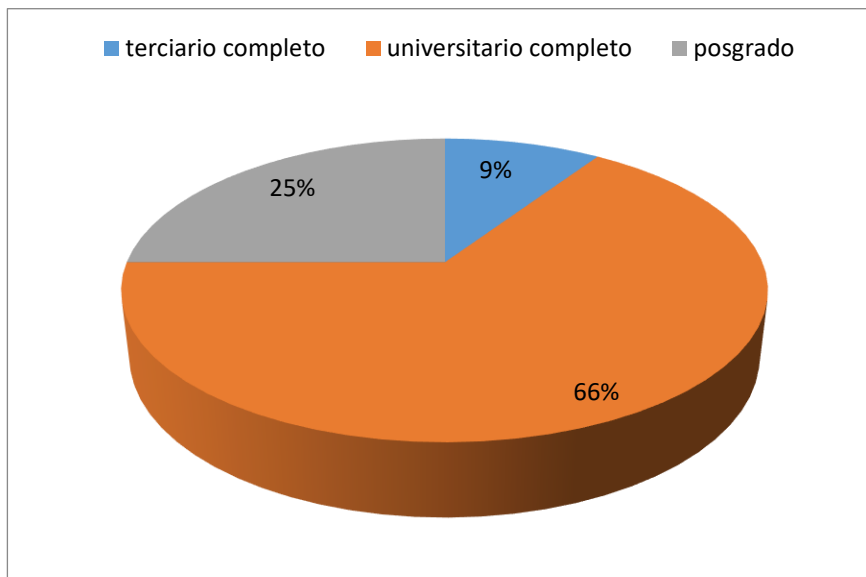
Fuente: elaboración propia

Gráfico 43. Escuela 1. Máximo nivel educativo madre docentes consultados



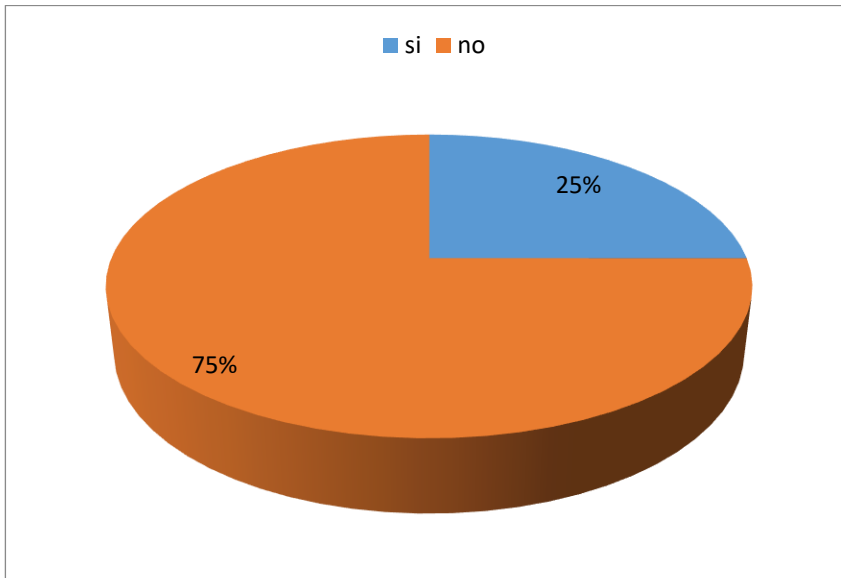
Fuente: elaboración propia

Gráfico 44. Escuela 1. Máximo nivel educativo docente entrevistado



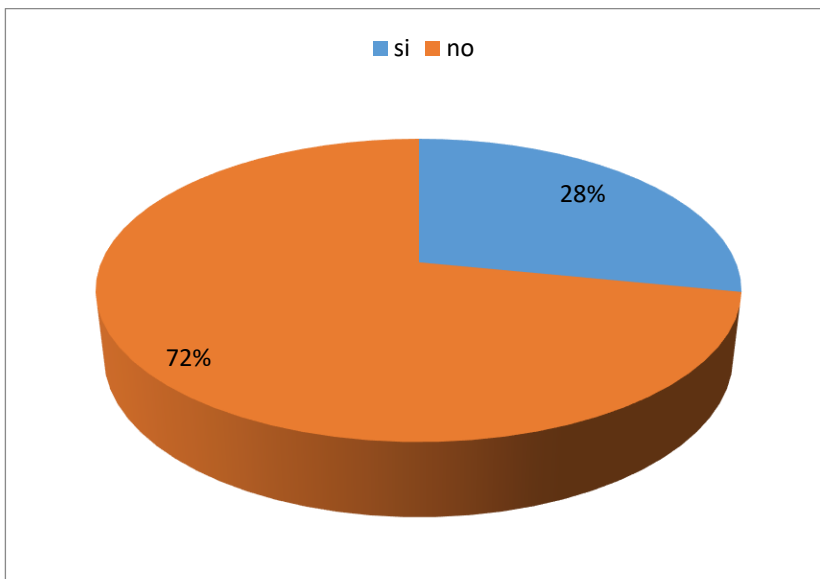
Fuente: elaboración propia

Gráfico 45. Escuela 1. ¿Docente entrevistado es egresado de escuela 1?



Fuente: elaboración propia

Gráfico 46. Escuela 1. ¿Docente entrevistado es egresado de escuela de la UNLP?



Fuente: elaboración propia

Escuela 2

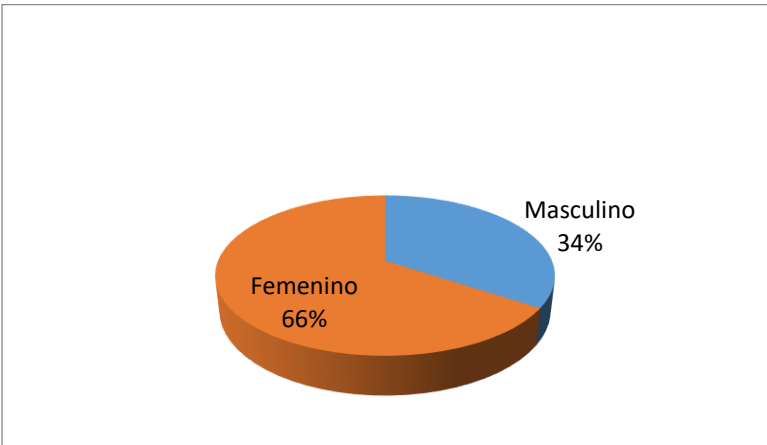
Escuela 2	Edad	Sexo	Padre	Madre	Entrevistado	Título	¿Egresó de Escuela 2?	¿Egresó colegio preuniv.?
Total: 35 casos								
Docente N°								
1	40	F	9	7	9	Profesor de historia de las artes visuales	NO	NO
2	39	F	8	8	9	Profesorado y licenciatura en sociología	NO	NO
3	62	F	5	5	10	Doctora en Historia	NO	NO
4	54	F	9	7	10	Profesora y licenciada de Artes plásticas	NO	NO
5	32	F	3	3	10	Profesora y licenciada en geografía	NO	NO
6	49	F	99	99	99	Diseño Industrial	SÍ	SÍ
7	55	F	9	5	10	Profesora de lenguas, lingüística	NO	NO
8	48	F	3	3	9	Licenciado y profesor en psicología	NO	NO
9	55	F	7	7	9	Profesor y licenciada en pintura	NO	NO
10	37	M	9	8	9	Profesor de filosofía	NO	NO
11	37	F	4	8	9	Licenciado en dirección orquestal	NO	NO
12	37	M	9	9	9	Profesor de historia	NO	NO
13	44	F	5	5	9	Profesor en artes visuales	NO	SÍ
14	51	F	9	9	9	Profesor en letras	NO	NO
15	45	F	9	9	9	Profesor y licenciado en artes plásticas y arquitectura	NO	NO
16	50	F	5	5	7	Profesor superior en piano	NO	NO
17	54	F	8	8	9	Profesor en letras	NO	SÍ

18	26	F	9	9	9	Licenciado en dirección orquestal	NO	NO
19	45	F	9	7	9	Profesor de guitarra	SÍ	SÍ
20	37	M	8	7	9	Profesor y licenciado en guitarra	NO	NO
21	40	M	9	9	10	Profesor de piano	NO	NO
22	57	M	5	3	8	99	NO	NO
23	49	F	6	6	10	Ingeniero agrónomo	NO	NO
24	62	F	3	3	9	Profesora en ciencias biológicas	NO	NO
25	50	F	5	5	9	Bioquímica	NO	SÍ
26	62	M	3	3	9	Profesor de música	NO	NO
27	36	F	5	9	10	Doctora en biología	NO	NO
28	51	F	9	9	9	Licenciada en biología	SÍ	SÍ
29	46	M	4	7	7	Profesor de guitarra	NO	NO
30	31	M	9	7	9	Licenciado en artes musicales	SÍ	SÍ
31	58	F	7	7	7	Profesor de violín	NO	NO
32	54	M	9	3	9	Profesor de guitarra	NO	SÍ
33	33	M	9	9	10	Licenciado en biología	NO	NO
34	63	M	3	3	8	Ingeniero	NO	NO
35	52	M	9	9	9	Licenciado en química	NO	NO

Referencias: nivel de estudios

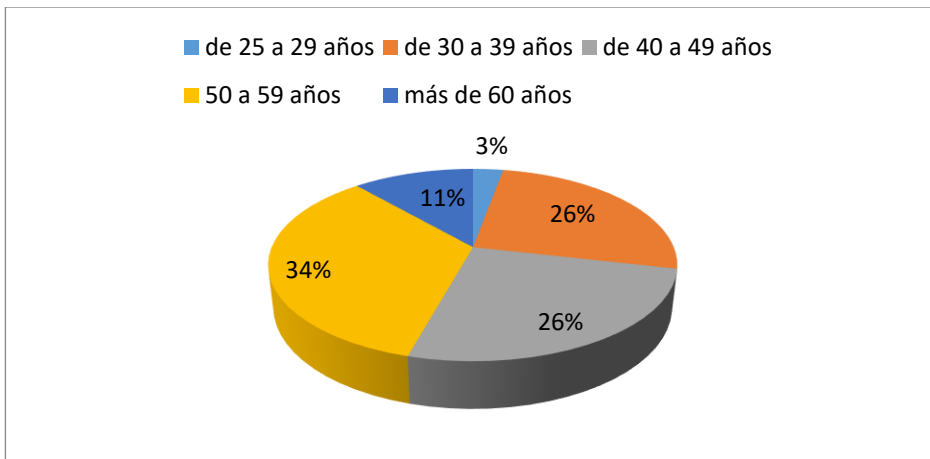
1	inicial
2	Primario incompleto
3	Primario completo
4	Secundario incompleto
5	Secundario completo
6	Terciario incompleto
7	Terciario completo
8	Universitario incompleto
9	Universitario completo
10	Posgrado

Gráfico 47. Escuela 2. Sexo docentes consultados



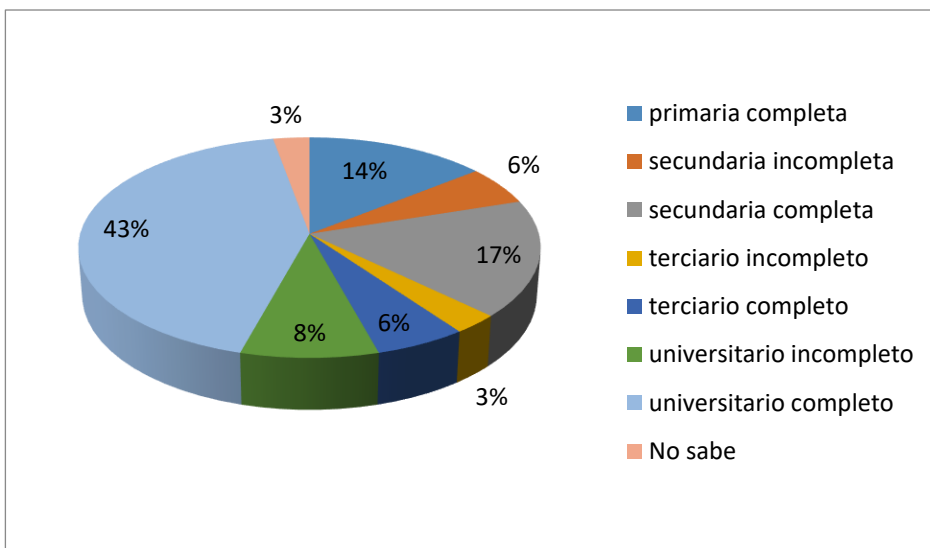
Fuente: elaboración propia

Gráfico 48. Escuela 2. Edades docentes consultados (intervalos)



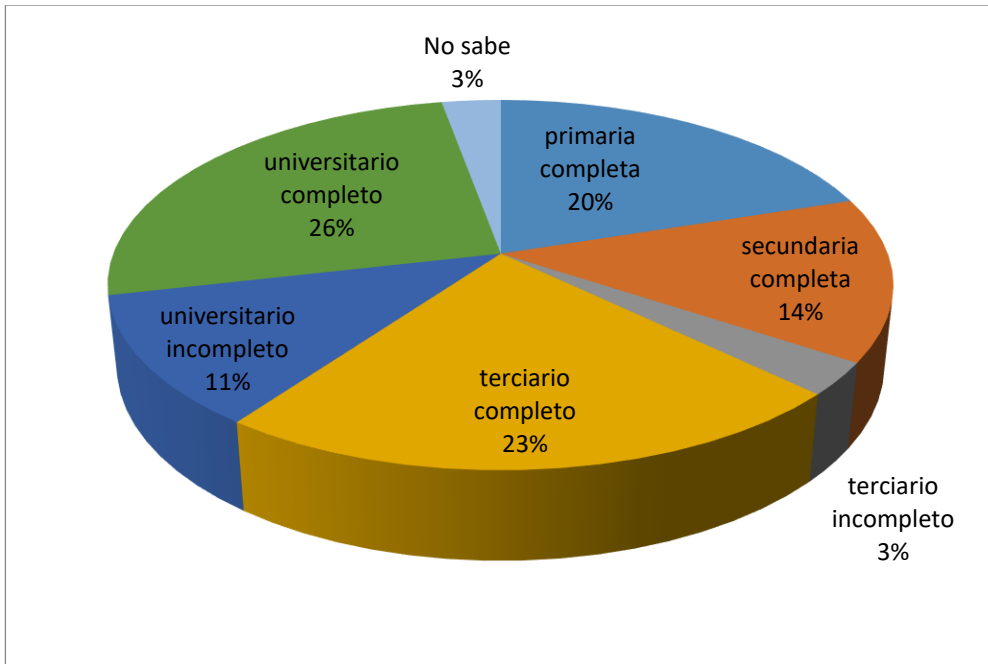
Fuente: elaboración propia

Gráfico 49. Escuela 2. Máximo nivel educativo padres docentes entrevistados



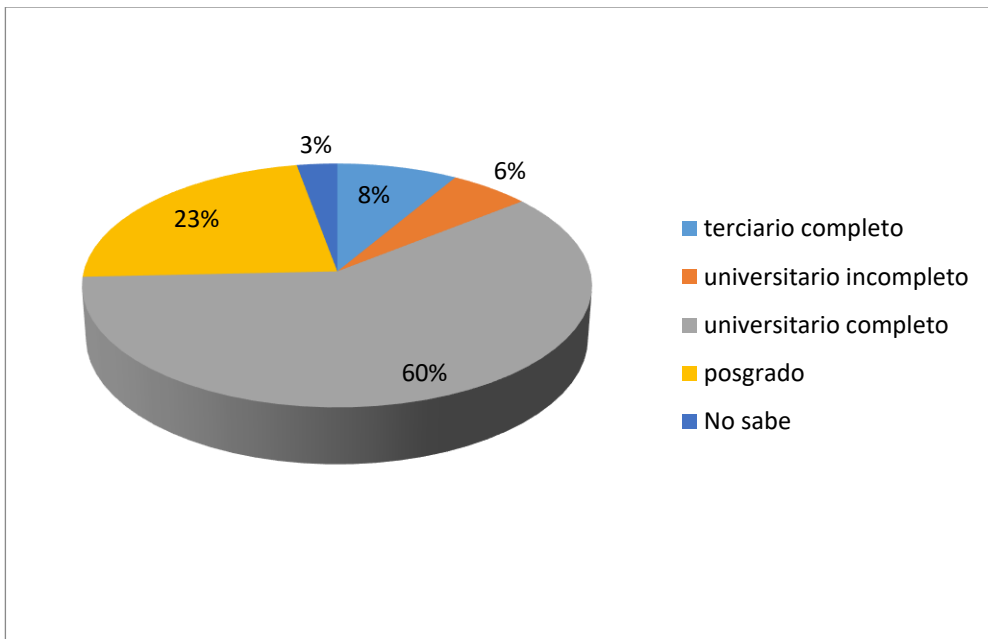
Fuente: elaboración propia

Gráfico 50. Escuela 2. Máximo nivel educativo madres docentes entrevistados



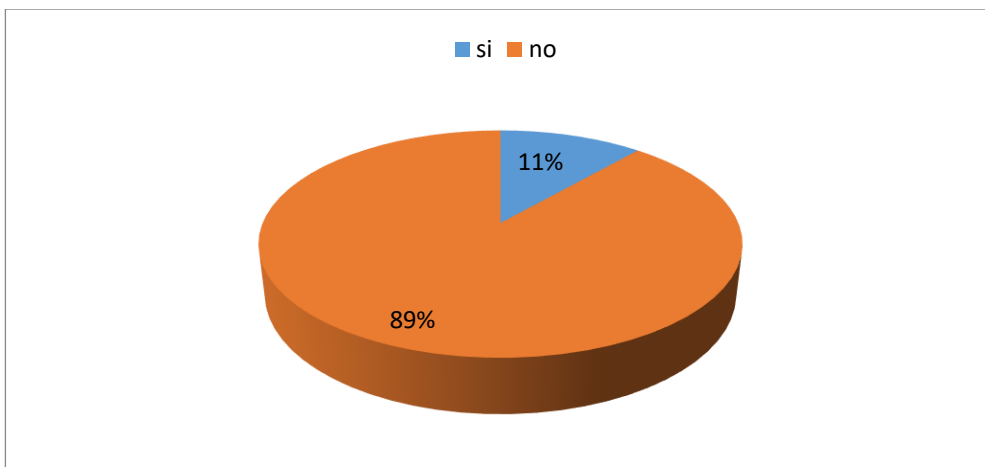
Fuente: elaboración propia

Gráfico 51. Escuela 2. Máximo nivel educativo docentes entrevistados



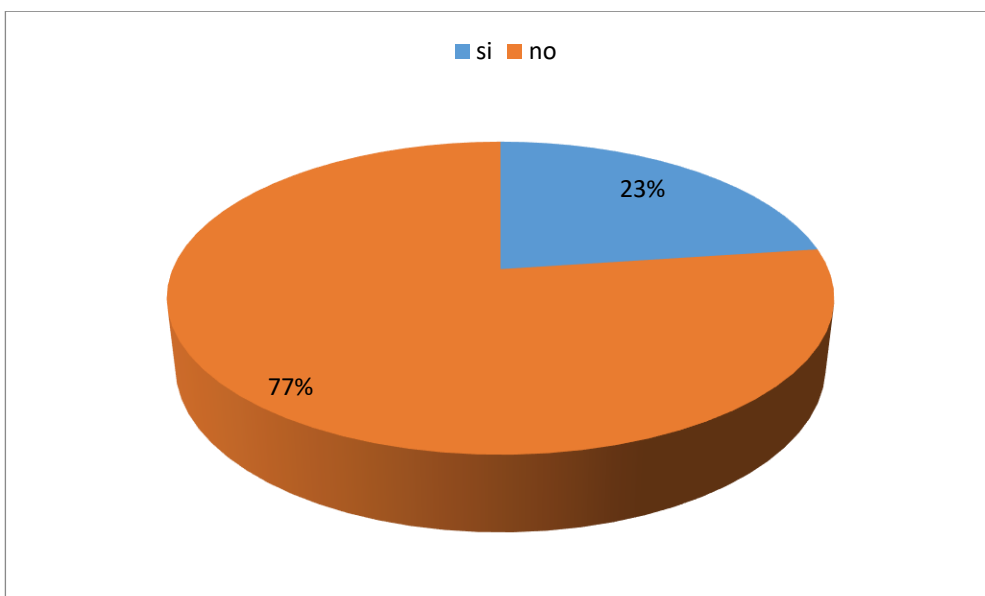
Fuente: elaboración propia

Gráfico 52. Escuela 2. ¿Docente entrevistado es egresado de la Escuela 2?



Fuente: elaboración propia

Gráfico 53. Escuela 2. ¿Docente entrevistado es egresado de Escuela de la UNLP?



Fuente: elaboración propia

Anexo 2: Tabla escuelas secundarias universitarias en el país y métodos de admisión vigentes

Número	Nombre de la escuela	Año de creación	Año en que se anexa a la universidad	Universidad	Método de admisión
1	Colegio Nacional Buenos Aires	1661	1911	Universidad de Buenos Aires (UBA)	Curso de ingreso preparatorio y exámenes de ingreso eliminatorios
2	Colegio Nacional de Montserrat	1687	1907	Universidad Nacional de Córdoba (UNC)	Examen de ingreso
3	Colegio del Uruguay "Justo José de Urquiza"	1849	2000	Universidad Autónoma De Entre Ríos – FCyT (UADER)	Orden de llegada y curso de articulación obligatorio no eliminatorio
4	Liceo Agrícola y Enológico de Cuyo	1853	1939	Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)	Según promedio de notas de 4º, 5º y 6º año de la primaria y curso de nivelación
5	Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de Tucumán	1871	1929	Universidad Nacional de Tucumán (UNT)	Pago de preinscripción y cursillo obligatorio, examen de ingreso
6	Escuela Industrial "Domingo F. Sarmiento"	1873	1939 1973 (pasa a UNCUIYO)	Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)	Curso de ingreso
7	Escuela Normal "Juan Pascual Pringles"	1876	1939	Universidad Nacional de San Luis (UNSL)	1º Examen de admisión (académico, médico, psicológico y físico) 2º Cupo por sexo (20% vacantes femeninas y 80% masculinas)
8	Escuela Preuniversitaria "Fray Mamerto Esquiú"	1903	1976	Universidad Nacional de Catamarca (UNCa)	1º Prioridad egresados escuela primaria UNCA. (Nivel inicial y primario: hermanos de los alumnos del establecimiento, luego con los hijos del personal de la UNCA)

					2° 25 mejores promedios de 6° año y buena conducta 3° Curso nivelatorio no eliminatorio y examen nivelatorio de Inglés y francés.
9	Colegio Nacional "Rafael Hernández"	1885	1905	Universidad Nacional de La Plata (UNLP)	1° Prioridad egresados de escuela primaria UNLP 2° Sorteo público
10	Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini	1890	1931	Universidad de Buenos Aires (UBA)	Curso de ingreso y diez exámenes de ingreso eliminatorios
11	Instituto Libre de Segunda Enseñanza	1892	1892	Universidad de Buenos Aires (UBA)	Curso de ingreso y examen de ingreso eliminatorio
12	Escuela Superior de Comercio	1896	1970	Universidad Nacional de Rosario (UNR)	Cursillo de ingreso y examen de ingreso
13	Escuela Agrotécnica "Libertador General San Martín"	1900	1982	Universidad Nacional de Rosario (UNR)	1° Prioridad hijos de docentes de la institución 2° Sorteo de lugares entre personal de la universidad y hermanos de quienes ya asisten 3° Si se generan vacantes en años subsiguientes, cursillo de ambientación obligatorio, examen de ingreso y mejores promedios de 9° año
14	Instituto Politécnico Superior "Gral. José de San Martín"	1906	-	Universidad Nacional de Rosario (UNR)	Examen de ingreso eliminatorio en dos áreas: Matemática y Lengua
15	Escuela Superior de Comercio "Prof. Prudencio Cornejo"	1903	1956	Universidad Nacional del Sur (UNS)	1° Prioridad egresados escuela primaria UNS. 2° Orden de mérito confeccionado de acuerdo al promedio general obtenido en el

					3° ciclo de la EGB. 3° En caso de igualdad entre promedios generales se tendrá en cuenta el promedio obtenido en el 9° año de la EGB. 4° Si la paridad persiste se efectuará un sorteo.
16	Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento	1904	1914	Universidad Nacional de Tucumán (UNT)	Sorteo
17	Escuela Normal Superior "Vicente Fatone"	1906	1956	Universidad Nacional del Sur (UNS)	1° Prioridad egresados escuela primaria UNS 2° Orden de mérito confeccionado de acuerdo al promedio general obtenido en el 3° ciclo de la EGB 3° En caso de igualdad entre promedios generales se tendrá en cuenta el promedio obtenido en el 9° año de la EGB 4° Si la paridad persiste se efectuará un sorteo
18	Liceo "Víctor Mercante"	1907	1907	Universidad Nacional de La Plata (UNLP)	1° Prioridad egresados de escuela primaria UNLP 2° Sorteo público
19	Escuela de Bellas Artes y Artes decorativas e Industriales "M° Atilio Terragni"	1909	Mediados siglo XX	Universidad Nacional de Tucumán (UNT)	Sin información disponible
20	Escuela	1909	1995	Universidad	Promedio de 1° y 2°

	Nacional de Educación Técnica N° 1 "Prof. Vicente García Aguilera"			Nacional de Catamarca (UNCa)	trimestre de 6° año de la primaria
21	Escuela de Comercio Martín Zapata	1912	1939	Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)	Orden de mérito según promedio de notas de 4°, 5° y 6° año de la primaria y curso de nivelación
22	Instituto Técnico	1924	1924	Universidad Nacional de Tucumán (UNT)	Examen de ingreso
23	Escuela María C. y M. L. Inchausti Valdés	1934	1934	Universidad Nacional de La Plata (UNLP)	Curso de adaptación al ingreso en el que se avalúa a los aspirantes (dos días de internado con actividades grupales, entrevistas individuales, diagnóstico de competencias cognitivas en cuatro áreas)
24	Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano	1938	1938	Universidad Nacional de Córdoba (UNC)	Curso de adaptación y examen de ingreso
25	Escuela de Minas. Dr Horacio Carrillo	1943	1944	Universidad Nacional de Jujuy (UNJu)	Cursillo y examen de ingreso
26	Colegio Universitario Central	1943	1943	Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)	Según promedio de notas de 4°, 5° y 6° año de la primaria y curso de nivelación
27	Escuela de Comercio "Libertador Gral. San Martín"	1946		Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)	Examen de admisión
28	Escuela del Magisterio	1947	1954	Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)	Orden de mérito (no específica)
29	Gymnasium	1948	1948	Universidad Nacional de Tucumán (UNT)	Cursillo pago Ciclo preparatorio
30	Escuela de	1951	1956	Universidad	1° Prioridad

	Agricultura y Ganadería Ing. Agr. Adolfo Zabala			Nacional del Sur (UNS)	egresados escuela primaria UNS. 2° Orden de mérito confeccionado de acuerdo al promedio general obtenido en el 3° ciclo de la EGB. 3° En caso de igualdad entre promedios generales se tendrá en cuenta el promedio obtenido en el 9° año de la EGB. 4° Si la paridad persiste se efectuará un sorteo. 5° Realizar y aprobar el “Taller de Adaptación a la Escuela Agropecuaria”.
31	Escuela de Agricultura “General Alvear”	1954	1956	Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)	Orden de mérito (no específica)
32	Bachillerato de Bellas Artes “Guillermo Obiols”	1956	1974	Universidad Nacional de La Plata (UNLP)	1° Prioridad egresados de escuela primaria UNLP 2° Sorteo público
33	Escuela Agrotécnica Eldorado	1960	1974	Universidad Nacional de Misiones (UNM)	Jornadas de adaptación nivelatorias obligatorias
34	Colegio Central Universitario “Mariano Moreno”	1965	-	Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)	Examen de ingreso
35	Colegio preuniversitario General San Martín	1979	1981	Universidad Nacional de La Rioja (UNLAR)	Sin información disponible
36	Colegio de la UNPALM	1983	1983	Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam)	1° Prioridad de los hermanos 2° sorteo público

37	Colegio universitario patagónico (modalidades técnica y bachiller)	1983	1983	Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNP)	Sorteo
38	Colegio Nacional "Arturo U. Illia"	1984	1984	Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)	Examen de admisión y cupo para alumnos de escuelas provinciales con mejores promedios
39	Instituto de Educación Media "Dr. Arturo Oñativía"	1984	1984	Universidad Nacional de Salta (UNSa)	Sorteo
40	Instituto de Educación Media- Tartagal	1987	1987	Universidad Nacional de Salta (UNSa)	Sorteo y jornadas de ambientación
41	Escuela Tecnológica Preuniversitaria Ingeniero Carlos E. Giúdice	1992	1992	Facultad de Ingeniería- Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ)	Curso de nivelación y evaluación y test psicopedagógico
42	Escuela Nacional "Adolfo Pérez Esquivel"	2003	2003	Universidad Nacional del Centro (UNICEN)	Sorteo
43	Instituto Técnico de Aguilares	2008	2008	Universidad Nacional de Tucumán (UNT)	Curso de ingreso y tres exámenes de ingreso
44	Colegio Nacional Agrotécnico "Ingeniero Julio César Martínez" (Tilimuqui)	2010	2010	Universidad Nacional de Chilecito (UNdeC)	Curso de ingreso
45	Escuela de Educación Técnico Profesional en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria	2010	2010	Universidad de Buenos Aires (UBA)	Orden de mérito en curso de ingreso nivelatorio
46	Escuela secundaria	2013	2013	Universidad Nacional del Litoral (UNL)	Curso preparatorio y examen de admisión
47	Escuela secundaria	2014	2014	Universidad Nacional de	Prioridad hermanos Sorteo

	técnica			Quilmes (UNQ)	
48	Escuela secundaria técnica	2014	2014	Universidad de San Martín (UNSaM)	1° Prioridad para hermanos que están cursando en la escuela; 2° Criterio geográfico: 100% alumnos provenientes del área Reconquista de José León Suárez (cupos por barrio: 25% para cada subbarrio del Área); 3° Cupo del 20% destinado a estudiantes con sobreedad
49	Escuela secundaria técnica	2014	2014	Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAv)	Sorteo
50	Escuela de Educación Técnica de Villa Lugano	2014	2014	Universidad de Buenos Aires (UBA)	Sorteo
51	Escuela secundaria técnica	2015	2015	Universidad de General Sarmiento (UNGS)	1° Cercanía al radio de vivienda del alumno 2° Sorteo 3° Cupo para estudiantes con trayectorias escolares interrumpidas

FUENTE: Elaboración propia