



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**

**-SEDE ACADEMICA ARGENTINA-**

**MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN**

**EDUCACIÓN**

**TITULO DE LA TESIS:**

**“¿Mérito y azar? Nociones de justicia distributiva y selección *soft*: el caso de una escuela secundaria tradicional frente al mandato inclusor.”**

**AUTORA:**

**Di Piero, María Emilia.**

**DIRECTORA:**

**Tiramonti, María Guillermina.**

**CO-DIRECTORA:**

**Villa, Alicia Inés.**

**FECHA:**

**11 de julio de 2014.**

## RESUMEN

En esta tesis exploramos la matriz de selección educativa legítima imperante en Argentina en la actualidad a partir del estudio de la relación entre la abolición de los exámenes de admisión y la composición socio-cultural de la matrícula de una escuela secundaria preuniversitaria en la ciudad de La Plata. Se trata de una institución estatal que históricamente ha incorporado sectores medios altos de la población seleccionados con criterios meritocráticos, y que desde 1986 cuenta con un sorteo como mecanismo de admisión. De manera general, analizamos los modos en que se procesa la tensión entre dos tendencias contrapuestas que atravesaron la realidad de la educación media en el siglo XX: la primera conduce hacia la selección social mientras que la segunda aspira a la inclusión.

La hipótesis principal fue que el sistema de sorteo hoy vigente para el ingreso a dicha escuela no garantiza *per se* el acceso, la permanencia y el egreso de una población heterogénea, sino que mediante la persistencia de una serie de prácticas de selección informales se continúa atendiendo a sectores medios platenses que apuestan su futuro a sus méritos académicos. Se trata de un proceso de *elección de doble vía* (Martínez, Villa y Seoane, 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 status, el tránsito exitoso por los estudios superiores y la ocupación de posiciones sociales favorecidas.

En el primer capítulo presentamos los principales antecedentes del tema: en primer término, los estudios centrales sobre desigualdad educativa en el país; a continuación, las investigaciones que abordan la educación en sectores favorecidos.

En el segundo capítulo presentamos la estrategia metodológica, basada en un estudio de caso de una escuela media dependiente de una Universidad Nacional en la capital de la provincia de Buenos Aires y algunas reflexiones surgidas a partir del trabajo de campo.

En el tercer capítulo contextualizamos, describimos y caracterizamos los rasgos de la ciudad y de la escuela abordada. Asimismo, analizamos el peso que adquiere la tradición como mecanismo de *cierre social* en esta institución, así como la construcción de cadenas discursivas equivalenciales en las que se subraya la diferencia entre el “antes” y el “ahora” de esta escuela.

En el capítulo cuatro abordamos el modo que la selección educativa adquiere en esta escuela una vez abolido el examen de ingreso, denominándola selección *soft*. Así, sostenemos que si bien ya no ingresan únicamente sectores bien posicionados, se produce una “limpieza” durante el tránsito por la institución: el sorteo, planteado como la configuración que adquiere el acceso irrestricto en esta escuela, aparece como la contracara de una tasa de deserción del 30%. No se trata entonces del fin de toda selección educativa, sino de la consolidación como legítima de un tipo específico de matriz selectiva a partir de la confluencia de al menos tres factores. En primer término, la misma elección de esa escuela involucra una primera selección: problematizamos, así, la idea de “libre elección escolar”, revisando la gravitación que adquiere el *capital cultural* de origen de los alumnos en el momento en que los padres optan por inscribirlos en el sorteo. En segundo lugar, analizamos la incidencia de la repitencia como principal predictor del abandono. Por último, profundizamos

en las implicancias selectivas que subyacen al “tipo de alumno esperado”, en relación con cierta “autonomía” con la cual se da por sentado que los estudiantes deben contar.

En el quinto capítulo presentamos una tipología compuesta por tres grupos según la cual clasificamos las representaciones de los docentes en torno al método que consideran más justo para el ingreso a esta escuela. La primera de ellas sostiene el “azar puro” como metodología de ingreso más justa, mientras que la última hace lo propio con el mérito. La opción intermedia presenta un clivaje en el que se conjugan los criterios del mérito y el azar.

Por último, en el capítulo seis presentamos las principales reflexiones que se desprenden de este trabajo.

## ABSTRACT

In this thesis we explore the matrix of educative selection prevailing in Argentina today from the study of the relationship between the abolition of admission tests and the socio-cultural composition of one pre-university secondary school in the city of La Plata. It's a state institution which historically has incorporated middle high sectors selected by meritocratic ways and has since 1986 a draw as access mechanism. In general, we analyze two tensions that go across the reality of the secondary education: the first leads to the social selection, the second to the inclusion.

The principal hypothesis is that the lottery system presently active for the access to such school does not guarantee *per se* entering, staying and graduating from a heterogeneous population, but by means of persistence of a set of informal choice practices, middle sectors from La Plata, who bet their future to their academic merits, are still being considered. It is a *double way choice* (Martínez, Villa y Seoane, 2009: 32, 44) where families and schools choose themselves mutually. For one, institutions achieve greater uniformity in their enrolment, and persons who pass by them experiences a homogeneous and controlled socialization (Tiramonti y Ziegler, 2008); on the other hand, families expect their children to enter schools which guarantee some *status*, the successful road to superior studies and the occupation of favored social positions.

In the first chapter, we present the main background of the topic: first, the main studies on educational inequality in the country; next, research dealing with education in favored sectors.

In the second chapter, we present the methodological strategy, which is based on a case study of one secondary school dependent of one National University in the capital city of Buenos Aires Province, and some reflections emerged from our fieldwork.

In the third chapter, we contextualize, describe and characterize the features of the city and the school addressed. We also analyze the weight *tradition* gains as a mechanism of social closure in this institution, as well as building *equivalent discursive chains* in which the difference between the "before" and "now" of this school is emphasized.

In chapter four, we focus on the way the educational selection acquires in this school once the admission test was abolished, calling it *soft selection*. Thus, we argue that while not only well positioned sectors enter, a "cleansing" occurs during transit through the institution: the drawing becomes the configuration of unrestricted access at this school, it appears as the counterpart of a dropout rate of 30%. Then it is not the end of all educational choice, but a legitimate consolidation of a specific type of selective matrix from the confluence of at least three factors. First, the same choice of the site involves an initial selection: we problematize the idea of "school choice" reviewing gravitation acquiring the *cultural capital* of origin of students at the time that parents choose to enroll in the raffle. Secondly, we analyze the incidence of repetition as the main predictor of dropout. Finally, we delve into the selective implications of "kind of expected student", in relation to the "*autonomy*" with which it is assumed that students should have.

In the fifth chapter, we present a typology consisting of three groups according to which we classify the representations of teachers around the method considered fairer for admission to this school. The first one holds the "pure chance" as a methodology for fairer income, while the latter does the same with merit. The intermediate option presents a cleavage that combines the criteria of merit and chance.

Finally, in chapter six we present the main ideas that emerge from this work.

# ÍNDICE

## Introducción.

## Capítulo 1. Principales antecedentes del tema.

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

1.1.1. El nivel medio del sistema educativo argentino en sus orígenes y las tensiones ante su masificación.

1.1.2. Educación ¿segmentada, fragmentada, segregada? La escuela media entre el elitismo original y la masificación posterior.

A- La *segmentación* educativa.

B- La *fragmentación* educativa.

C- La *segregación* educativa.

1.2.La educación de sectores favorecidos.

## **Capítulo 2. La estrategia metodológica y algunas reflexiones.**

2.1. La estrategia metodológica.

2.2. Algunas reflexiones: “*¿por qué mejor no estudiás las escuelas de la villa 31? Estas escuelas son burbujas*”.

## **Capítulo 3. Varias ciudades, una escuela.**

3.1. La ciudad de La Plata: de las otras ciudades más allá de las diagonales.

3.2. La Escuela 1: “*No era cualquier señorita*”.

3.2.1. Orígenes y actualidad: “*los señoritos*” fueron llegando.

3.2.2. Recorriendo el edificio.

3.2.3. Nosotros y los otros: construyendo una *cultura escolar*.

3.2.4. De tradiciones que cierran: “*hay apellidos que tienen suerte en el sorteo*.”

3.2.5. Construyendo cadenas equivalenciales: examen y sorteo. Delineación discursiva del “*antes*” y del “*ahora*”.



#### **Capítulo 4. El trípode de la selección *soft*.**

4.1. Techos de cristal o ¿cuáles uvas puedo probar yo?: de la elección escolar como primera instancia de selección.

4.2. De la repitencia como predictor de abandono: “*Ya no ingresa sólo la elite, pero egresa la elite*”

4.3. El tipo de alumno esperado: “sálvese quien pueda... ser autónomo”.

#### **Capítulo 5. Representaciones docentes: una tipología de concepciones en pugna en torno a la justicia educacional.**

5.1. Justicia por igualdad de oportunidades: el azar como perfecto garante de heterogeneidad y democratización.

5.2. El sorteo *per se* es insuficiente. Superposición de criterios: azar más mérito.

5.3. A favor del examen. El “*siglo XX cambalache*” y el retorno a la edad de oro del mérito.

#### **Capítulo 6. Reflexiones finales. Modos de legitimarse: “*Ya no ingresa sólo la elite, pero egresa la elite*”.**

## **Agradecimientos.**

No hay conocimiento que no sea colectivo. Una se debe a mucha gente y, con una, la tesis. Por eso agradezco:

A Guillermina Tiramonti por trasmitirme el trabajo apasionado y exigente, por las lecturas y la lucidez de los comentarios a los borradores, y también por los almuerzos compartidos en la oficina.

A Alicia Villa por el acompañamiento, por los atentos comentarios a los avances, por atenderme el teléfono a la hora que fuese, y sobre todo por la confianza.

A mis compañeras/os del Grupo Viernes y del Núcleo de Estudios sobre Elites y Desigualdades Socioeducativas por las discusiones e intercambios en estos dos años compartidos, y por los comentarios y asistencia en la elaboración de los instrumentos de recolección de datos.

A mis compañeros de la oficina del octavo: Mariana Nobile (que fue también mi primera profesora de Sociología de la Educación), Sebastián Fuentes, Nicolás Isola, Mariela Arroyo, Cecilia Litichever, Julia Pérez Zorrilla, Lucía Litichever y también Irantzu Fernández. Por los mates, las charlas, las alegrías y las preocupaciones compartidas.

A Sandra Ziegler y a Nancy Montes por el apoyo, por los comentarios a la tesis desde que era sólo un proyecto hasta el armado de los instrumentos de recolección de datos.

A Pedro Núñez y Verónica Tobeña un agradecimiento especial por la lectura desinteresada del borrador de la tesis, por los comentarios generosos, por el tiempo, por valorar mi trabajo y hacerme sentir que valió la pena. A Pedro y a Lucía porque también en las jornadas de trabajo de campo compartidas en Saladillo y en San Isidro allá por el 2010 aprendí sobre este oficio.

A Laura Rovelli y Claudio Suasnábar por todo el apoyo que me dieron en mi iniciación en la docencia, por la confianza, por el aliento.

A mis compañeros del PPID de La Plata que me dieron espacio para discutir capítulos de la tesis, por los comentarios y sobre todo por el aliento para entregarla.

Al equipo directivo, secretarías académicas y docentes de la Escuela 1, por permitirme el trabajo en la escuela.

A mis viejos, por su nobleza. A mi vieja por enseñarme que de las cosas hay que hacerse cargo. A mi viejo por repetirme desde chica (en broma y no tan en broma) que “o dimites o pelears”, y mostrarme que siempre vale pelearla.

A mis hermanos, porque me enseñan tanto, por las charlas, las risas, los juegos, porque los amo y porque son tan importantes. A los cuatro y a cada uno: Luis, Agustina, Martín y Luciana.

A mis dos grandes amigas, testigos de vida y hermanas elegidas: Male y May, por tantas cosas, por Pedro, y sobre todo porque en el peor momento me agarraron de la mano bien fuerte.

A mis amigas y amigos de las escuelas, de las facus, de otros lados y a las que me dio la estadía en Brasil. A ellos que desde el corazón festejan cada logro: Dani (¡gracias –también- por la ayuda con la traducción!), Lau, Mer, Fede, Nati, Eli, Laís, el chino, Bar, Riri. Y también a Marcos. Porque gracias a las risas, los viajes, las charlas con cada uno de ellos ¡sobreviví al 2013!

A todos/as mis compañeros de la Maestría y a las amigas que me regaló: Ceci, Pau, Jami, Yos y Fer. Por los asados en La Boca, por abrirme las puertas de sus casas en capital para evitarme el viaje de vuelta a La Plata, por las charlas, por las lecturas y las escrituras en grupo.

A todos mis tíos y mis primos, por el apoyo, por mostrar interés por lo que hago. Porque algunos también leyeron y comentaron el proyecto cuando me presenté a CONICET en 2011.

También a las tres instituciones en las cuales y gracias a las cuales me formé y me sigo formando: a la UNLP y a FLACSO Argentina, por darme lugar en grupos de investigación, por la posibilidad del intercambio en Brasil, y a CONICET por la posibilidad de pensar, de escribir, de discutir y de trabajar en los temas que me interesan.

## **Introducción.**

La ciudad capital de la provincia de Buenos Aires es parte de la jurisdicción Gran La Plata, la cual conforma el sistema educativo más numeroso del país. Es sede de Universidades tales como la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Tecnológica Nacional y la Universidad Católica de La Plata, constituyendo un importante polo educativo a nivel nacional.

La escuela que abordamos en este estudio es uno de los tres establecimientos secundarios de “pregrado” dependientes de la primera de las universidades mencionadas, y fue elegida en tanto representa un caso significativo en relación con el tema abordado en la tesis: el modelo de *selección por exclusión* propio del sistema educativo argentino (Tiramonti y Ziegler, 2008). En ese sentido, se trata de una institución estatal tradicional que históricamente atendió 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, modificó su método de admisión hacia el sorteo, adaptándose a la configuración que adquiriría el mandato inclusor en ese momento en Argentina, es decir, al acceso directo e irrestricto.

De ese modo, el sorteo emergía como una impugnación igualitarista a la meritocracia y recreaba la consigna del por entonces presidente Raúl Alfonsín en relación con la idea de democratizar todos los ámbitos sociales: “*con la democracia se come, se cura y se educa*”. Así se consolidaba un imaginario en el cual el acceso se presentaba como necesariamente “libre” en el sentido de que todos debían tener iguales oportunidades de ingresar a las instituciones educativas, aunque serían sólo los más talentosos y meritorios, los “mejores”, quienes lograrían egresar. Hoy día, de los tres establecimientos “de pregrado” situados en la capital provincial, sólo el que cuenta con una

orientación artística continúa haciendo uso del examen como modo de selección del alumnado (la “Evaluación de competencias de los lenguajes artísticos”), combinándolo con el sorteo público -es decir, una parte de los ingresantes acceden mediante examen (algunos de los cuales se preparan en un curso previo de dos años de duración brindado por la misma institución), y otra mediante sorteo-

En la tesis nos proponemos estudiar los modos de procesar la tensión entre la selección y la inclusión en el nivel secundario del sistema educativo argentino, más precisamente, entre el ideal de la igualdad de oportunidades y la escasez de vacantes en instituciones que habilitarían el acceso a la disputa de posiciones de privilegio. Analizamos, en función de ello, las variaciones y continuidades en la composición sociocultural de la matrícula de una escuela media tradicional dependiente de la Universidad Nacional de La Plata a partir de la modificación en el mecanismo de ingreso y las representaciones de sus docentes en torno a la justicia en el modo de acceso.

A diferencia de los casos de otros países, tales como Brasil o Chile, en Argentina el acceso a los sucesivos niveles del sistema educativo se presenta como abierto y desregulado (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler, 2011), siendo rechazados los exámenes de admisión por considerárselos modos antidemocráticos de selección social. Sin embargo, entendemos que el hecho de que no exista selección formal al momento de ingresar no significa que no se produzca selección alguna, sino que la misma se desarrolla de modos más implícitos y tácitos que en los casos de otros países, dando lugar a aquello que algunos autores han denominado como “efecto colador” (Grupo Viernes, 2008), en referencia al desgranamiento que paulatinamente va sufriendo la matrícula una vez que los alumnos se encuentran dentro de las instituciones.

En ese sentido, el carácter formalmente democrático e inclusivo del sistema educativo argentino muestra sus ambigüedades en cuanto nos detenemos en el análisis de algunos datos acerca de la terminalidad del nivel medio. 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 que ingresa al nivel medio es del 93%, de los jóvenes entre 20 y 22 años que ingresaron sólo el 64% consigue terminarlo. Asimismo, si diferenciamos hacia el interior de este grupo, entre los sectores con nivel socioeconómico bajo sólo el 49% efectiviza el egreso, mientras que los de nivel socioeconómico alto lo hacen en un 81%<sup>1</sup>. Así, mientras verbigracia el modelo europeo sostiene la existencia de circuitos paralelos y diferenciados, el modelo argentino se asemeja a una pirámide en la cual muchos inician la escolaridad pero se van cayendo del sistema, sin que exista un examen de ingreso que los excluya de manera formal en un comienzo.

De este modo, mientras que Alicia Méndez (2013) analiza una institución que constituye una excepción a la matriz igualitarista culturalmente imperante en la sociedad argentina como es Colegio Nacional Buenos Aires, nosotros indagamos en un caso en el que la regla se hace carne. La autora presenta al colegio, en el cual rige un examen como mecanismo de admisión, como una isla de mérito en un país en que corren otros aires; nuestro caso es, por el contrario, el de una escuela que sí se deja atravesar por los aires que corren. Así, mientras que la deserción en el CNBA es del 10%, este número alcanza un 30% en el caso de la Escuela 1. Es decir que no puede afirmarse

---

<sup>1</sup> En: [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil\\_argentina.pdf](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.

que el sorteo *per se* signifique el fin de toda selección social y educativa, sino que en todo caso la misma adquiere nuevas configuraciones y habría que problematizar la retención pos acceso.

De esa manera, en la tesis sostenemos que, anulada en la escuela abordada toda restricción formal en el momento de la admisión, la selección se produce de un modo “*soft*” antes y durante el tránsito de los alumnos por la institución, en sintonía con cierta matriz de selección educativa legítima vigente a nivel nacional.



## **1. Capítulo 1: Principales antecedentes del tema.**

En este capítulo presentamos los principales antecedentes del tema de la tesis: en primer término, los estudios centrales sobre desigualdad educativa en el país; a continuación, las investigaciones que abordan la educación en sectores favorecidos.

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

#### **1.1.1. El nivel medio del sistema educativo argentino en sus orígenes y las tensiones ante su masificación.**

Según señala Juan Carlos Tedesco (2009) en un estudio 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 “argentinar” 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)<sup>2</sup>.

Tedesco sitúa el momento de inicio de una enseñanza media con algunas 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 contrapuesta al utilitarismo y a la conformación de personas aptas para actividades productivas (Dussel, 1997)<sup>3</sup>.

Es por ello que 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 perseguía 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

---

<sup>2</sup> Teniendo en cuenta las funciones diferenciadas de esos dos niveles en sus orígenes, se afirmará en el siguiente apartado que el sistema educativo argentino se configuró, en ese momento, segmentado *verticalmente*.

<sup>3</sup> Del 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)

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 la abordada 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 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, 1977). Sin embargo, sostiene que no se trataba de la creación de elites locales integradas en la ideología porteña, sino de dotar a elites provinciales -que preexistían a la creación de estos colegios- de la educación como un nuevo modo de legitimación. Agrega, asimismo, que no debe soslayarse es la pugna entre las elites del interior, del litoral y porteña. Tal como veremos más adelante, en la escuela abordada en la tesis persiste la

idea de *experiencia pedagógica modelo* para las demás escuelas, auto- percibiéndose como una elite educativa situada por encima del resto de las escuelas medias de la ciudad.

Sería a mediados del siglo XX cuando surgirían las presiones dirigidas a la masificación del nivel medio. Siguiendo a Viñao Frago (2003), 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* (2003: 36, 37).

De este modo, fue en el transcurso del siglo XX cuando surgieron las principales tensiones entre el elitismo con que este nivel fue concebido y su proceso de 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* (Dubet y Martuccelli, 1998: 49)<sup>4</sup>.

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

---

<sup>4</sup> Como veremos a continuación, Ringer (1979) conceptualiza este proceso como *segmentación horizontal*.

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)<sup>5</sup>.

Fue en el sentido de explicar y describir algunas respuestas y reconfiguraciones del sistema educativo ante la masificación que surgieron los conceptos de *segmentación, fragmentación y segregación educativas*. 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, 2003).

## **A- La segmentación educativa.**

---

<sup>5</sup> Nos 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).

El concepto de *segmentación educativa* encuentra sus raíces en la obra de Fritz Ringer (1979)<sup>6</sup>, quien lo formuló para emprender un análisis crítico de los sistemas educativos europeos y, más precisamente, del 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 sistema capitalista.

Ringer (1992) observa 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 más habitual, refiere al desarrollo de ramas diferentes, alguna de las cuales atiende a una clientela más elevada: en términos de Viñao Frago (2003) la *segmentación horizontal* se produce cuando se configuran ramas de enseñanza en paralelo<sup>7</sup>.

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 destinado a unos pocos. En la medida en que se desarrolló el proceso de

---

<sup>6</sup> También Müller, Ringer y Simon (1992).

<sup>7</sup> Las 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 el bachillerato, junto con el bachillerato clásico y algún bachillerato técnico (Viñao Frago, 2003: 39).

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 resulta medular 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 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 Ringer (1979), en su diagnóstico el sistema educativo aparece como un todo integrado al tiempo que discriminativo en tanto sus partes 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).

A continuación presentaremos el concepto de *fragmentación educativa*.

## **B- La 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* (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 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)<sup>8</sup>. Se trata de fragmentos

---

<sup>8</sup> Consideramos que resultaría un ejercicio interesante repensar la noción de *fragmentación* diez años después de formulada, en un contexto de *neointervencionismo estatal* (Suasnábar y Rovelli, 2010) en el cual el Estado se reposiciona y recupera (con tensiones y contradicciones) cierta centralidad, demandando -entre otras cuestiones-, “inclusión” a las instituciones educativas.



inmersos en una dinámica de *cierre social*<sup>9</sup>: cada uno de ellos se cierra sobre sí mismo, promoviendo una socialización “entre iguales”. Así, se generan espacios organizados en torno a un conjunto de valores, creencias, expectativas en relación con la escolaridad, capitales (materiales, sociales y culturales) que definen culturas institucionales y patrones de socialización que difieren entre sí.

A los fines de esta investigación interesa subrayar, con Dubet, que no sólo la educación privada corre el riesgo de funcionamiento “a demanda”, sino que también las *escuelas públicas terminan por adaptarse a las características y demandas de los alumnos y sus familias, que lo primero que buscan es un entre-sí social* (2004: 34)<sup>10</sup>.

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:

---

<sup>9</sup> En cuanto al concepto de *cierre social* que retomaremos más adelante, tal como afirma Parkin siguiendo a Weber, se trata del *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, 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.

<sup>10</sup> Estos procesos expresan un abandono de los individuos en medio de un paisaje cuasi caleidoscópico. Como indica Gabriel Kessler (2002), los establecimientos educativos representan fragmentos diferenciados según el origen sociocultural de los alumnos atendidos, pero también según la infraestructura y los recursos con los que cuentan o el perfil de sus docentes. Respecto a este último plano puede afirmarse, siguiendo lo expuesto por Poliak (2004) y Arroyo y Poliak (2011) que, contra el modelo de docentes intercambiables de los orígenes del sistema educativo argentino (Birgin, 1999), se va modelando un tipo de docente para cada institución: *pareciera que asistimos a procesos de conformación de identidades profesionales en función de las características de las escuelas en las que trabajan: nos encontramos con prácticas profesionales que se circuitan* (2011: 122).

cada individuo recorre trayectorias diferenciadas, siempre en 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.

### **C- La segregación educativa.**

Por su parte, Cecilia Veleda (2012) estudia en su tesis doctoral la fragmentación de las clases medias en relación con el proceso de 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 incluye, a diferencia de los anteriormente descritos, tanto la segregación espacial o urbana como las prácticas excluyentes por parte de los propios actores – desde las escuelas y desde las familias-.

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 sub- estratos 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 sub estrato se corresponde con un circuito, conformando un entre sí escolar y contribuyendo a la segregación educativa.

## 1.2. La educación de los sectores favorecidos.

Con respecto a la línea de estudios acerca de la educación en sectores favorecidos, cabe señalar que no abundan las investigaciones sobre los fragmentos educativos que atienden a dichos grupos, también llamados de elite (Pincón y Pincón Charlot, 2002; Tiramonti y Ziegler, 2008). En ese sentido, si bien en una sociedad signada por la pobreza reconocemos la importancia de las indagaciones relacionadas con la educación en los sectores peor posicionados (Duschatzky, 2000; Neufeld y Thisted, 2001; Duschatzky y Corea, 2002; Redondo, 2004; Redondo y Martinis, 2009), reivindicamos la trascendencia de los estudios de otros fragmentos que también son partes de la realidad de un sistema educativo que aspiramos a conocer acabadamente: entendemos, con Gutiérrez (2004), que los conceptos de pobreza y riqueza son ante todo *relacionales*.

Por una parte, nutren los antecedentes de la tesis los análisis que abordan la conformación, la identidad y el comportamiento de las clases medias en el país, en tanto sostenemos que el grupo de escuelas que abordamos ha sido históricamente colonizado por un sub-estrato dentro de este sector.

En el campo de la sociología, resultaron particularmente significativos los estudios surgidos en el contexto de las políticas neoliberales de los años '90 y tras la crisis del 2001, en los cuales se mostraba la pauperización de la clase media urbana, presentando la fragmentación de las clases medias entre quienes ganaron y quienes perdieron en este proceso y dando lugar a la categoría de *nuevos pobres* (Minujin, 1993; Minujin y Kessler, 1995; Svampa y González Bombal, 2001; Svampa, 2001).

Otro grupo de estudios más recientes se conforma a partir de las producciones de los miembros del Programa de Estudios sobre Clases Medias del Centro de Investigaciones Sociales (CIS-

CONICET/IDES). Desde este colectivo, Adamovsky realiza un aporte significativo al señalar que en Argentina la identidad de clase media se superpuso y confundió con la de nación: *lo implícito en la afirmación: “Argentina es un país de clase media” es que el país le pertenece prioritariamente a ella* (2009: 482). Así, la identidad de clase media se edificó en gran medida sobre ese deber ser nacional en relación con que la Argentina era hija de inmigrantes europeos, quedando definida la categoría social de la persona en el cruce de sus atributos económicos, culturales y raciales. Del mismo año es la publicación de *Moralidades, economías e identidades de clase media*, en la cual Visacovsky y Garguin compilan artículos de autores de distintos países de latinoamérica. Organizado en tres partes, interesa concentrarnos en la primera, en la cual se aborda la constitución histórica de la categoría de clase media: entre otras cuestiones y en sintonía con lo señalado por Adamovsky, Garguin muestra la formación histórica de dicha clase a partir de su interacción con discursos étnico- raciales, en los que se presentaba a la nación como blanca y europea. En términos generales, el aporte principal de esta obra es el enfoque historiográfico y etnográfico que, distanciándose de otros más estrechos y deterministas, se concentra en visualizar la construcción de estilos de vida, visiones del mundo y disposiciones comunes. De este modo, se analiza la formación de la clase media a partir de las prácticas de los propios actores, como las estrategias de reproducción familiar, el trabajo, el consumo – a lo cual agregaríamos, para nuestro caso, la educación- preguntándose cómo existe dicha clase en las prácticas de quienes se adscriben o son adscriptos como tales.

Por otra parte, a partir de 2001 se registra una mayor presencia de investigaciones empíricas que dan cuenta de la preocupación por la educación en sectores favorecidos (Gessaghi, 2010).

Desde Brasil, la compilación de artículos reunida por Almeida y 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.

En Argentina algunos trabajos de investigación permiten concebir las elecciones escolares de esos grupos como *estrategias familiares de vida*: entre ellos, “*La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*”, elaborado por Guillermina Tiramonti y Sandra Ziegler (2008) analiza qué estrategias familiares de vida se despliegan al momento de elegir la escuela para los hijos. La tesis que las autoras sostienen señala que, a diferencia del caso francés, en Argentina no resulta posible referirse a una elite, sino que se conforman elites de diferentes tipos (cultural, económico, político, simbólico, educativo) sin que se genere una correspondencia entre las jerarquías en cada uno de los campos. También 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, status, 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.

Por su parte, Gessaghi (op.cit.) indaga en la relación de las clases altas de Buenos Aires con la educación (concibiéndola más allá de la escolarización) desde un enfoque etnográfico, preguntándose por los sentidos que ésta adquiere para las “clases dominantes” y de qué modos participa en la formación de esos grupos sociales.

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.

Otro importante aporte 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, es decir 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 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). Nosotros indagamos, por el contrario, en un caso que encarna la regla: el de una escuela que sí se deja llevar por los aires que corren.

Del mismo año es la publicación en la cual Ziegler y Gessaghi (2012) 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, Sandra 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 CABA y en la zona norte del conurbano bonaerense: tres corresponden al ámbito privado y la cuarta a la UBA. 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.

En la presente investigación nos referimos a “elites” no en un sentido económico, sino en relación con el trabajo que los grupos que asisten a esta escuela realizan para construirla y consolidarla como una institución de prestigio en el imaginario educativo platense, y junto con ello a sus miembros como portadores de cierto status y a sus egresados como una elite de triunfadores que consigue superar exitosamente las exigencias y obstáculos atravesados en el camino.

Se trata de una de las tres 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<sup>11</sup>: dependientes de la Universidad Nacional de La Plata y situadas en la ciudad homónima, sostienen desde el retorno de la democracia un ingreso mediado por sorteo en reemplazo

---

11 Asimismo 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).



del examen eliminatorio. Estas escuelas han sido históricamente “colonizadas” por un sector de la clase media alta, evitando el acceso de otros grupos (Tiramonti, 2009: 32).

### **Reflexiones parciales.**

Para concluir este capítulo, 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. De este modo, existe una vacancia en los estudios acerca de los modos en que, a pesar *de los avances de la democratización y de los intentos de instalar una sistema integrador e igualitarista* (Puiggrós, en Villa, 2011: 16), un grupo de escuelas exclusivas y de prestigio dentro del sector estatal en La Plata, sin contar ya con el examen como mecanismo explícito de selección, presentan prácticas más sutiles que les permiten continuar atendiendo a ciertos sectores medios altos y certificar la consagración como elite educativa entre quienes consiguen el egreso.

## 2. Capítulo 2: La estrategia metodológica y algunas reflexiones.

En este capítulo presentamos la estrategia metodológica, basada en un estudio de caso de una escuela media dependiente de una Universidad Nacional en la capital de la provincia de Buenos Aires. Presentamos, asimismo, algunas reflexiones emergentes a partir de la realización del trabajo de campo.

### 2.1. La estrategia metodológica.

La estrategia metodológica adoptada en la tesis fue el **estudio de caso**. El mismo se centra en las dinámicas que acontecen en escenarios particulares (Eisenhardt, 1989): en esta investigación, una escuela de pregrado dependiente de la Universidad Nacional de La Plata ubicada en la ciudad homónima que desde 1986 sostiene un mecanismo de sorteo como forma de ingreso.

Con respecto a la estrategia escogida, cabe señalar que la disolución del “Consenso Ortodoxo” en los años ‘60 (Giddens, 1979) conllevó a una revalorización de los métodos cualitativos en las investigaciones sociales. Fue en ese marco cuando se produjo un resurgimiento de los estudios de caso, elaborado por los sociólogos de la Escuela de Chicago y en decadencia luego de la Segunda Guerra Mundial ante la difusión del *survey* en el contexto del consenso antes mencionado.

A continuación presentaremos algunas posibles **clasificaciones** de estos estudios, tales como las propuestas por Stake (1995) y Yin (1994), para ubicar luego nuestra propia opción.

**Stake** propone una clasificación en la cual 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 aprender sobre ese caso particular: el caso es un fin en sí mismo. Entonces, si se tuviera un interés exclusivo en un caso, nuestro trabajo se consideraría un *estudio intrínseco de casos* (Stake, 1995: 2). Forni, al desplegar la distinción entre estudios de caso intrínsecos e instrumentales propuesta por Stake, señala que los primeros podrían ser verbigracia la revolución francesa o el 17 de octubre, dado el interés que esos acontecimientos revisten en sí mismos.

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).

Siguiendo dicha clasificación, nos inclinamos por el tipo de **estudio de caso instrumental** en tanto el interés de la tesis no reside sólo en el caso en sí mismo sino que la moviliza un problema conceptual más amplio y general que consideramos que el estudio de este caso particular puede iluminar. Como indicábamos en el apartado anterior, en la tesis nos proponemos explorar aquello que entendemos que se consolida como una matriz de selección educativa legítima a través del estudio de una 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 la escuela elegida constituye una expresión paradigmática de un problema socioeducativo más amplio. De este modo sostenemos, con Stake, que la cuestión teórica atraviesa los estudios de caso y los explica: los estudios de caso no existen naturalmente en la realidad, sino que se trata de construcciones del investigador, y es él quien debe explicar por qué vale la pena estudiarlos: ninguna escuela ni ninguna familia constituye un estudio de caso *per se*. En relación con ello, retomando las afirmaciones de Neiman y Quaranta, el estudio de casos habilita, a diferencia de la *grounded theory* y la etnografía, la posibilidad de tomar como punto de partida un marco conceptual y teórico (Neiman y Quaranta, en: Vasilachis, 2006: 225).

Por otro lado, tal como indica Stake, es poco probable que la muestra de un solo caso o de unos pocos casos consiga representar a otros. En ese sentido, señala que *la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras* y que el primer objetivo no es comprender a otros. Es por ello que al momento de seleccionar, un criterio a tener en cuenta es la *máxima rentabilidad* de aquello que aprendemos: una vez establecidos los objetivos, cabe la pregunta acerca de qué casos pueden llevarnos a la comprensión, asertos o incluso a la modificación de las generalizaciones. En ese sentido, consideramos que la escuela seleccionada constituye un caso emblemático y *rentable* a los fines de indagar en la pregunta que guía la investigación.

En cuanto al tipo de **muestreo**, 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. En este caso, existen varias posibilidades para seleccionar los componentes. 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. En cuanto a la muestra multietápica, se escogen clústers intencionalmente, y dentro de ellos se realiza una selección aleatoria. Este último fue el tipo de muestra que aplicamos, es decir que en un primer momento seleccionamos intencionalmente y *ad hoc* una escuela dentro de cierto grupo, y hacia el interior de la misma combinamos una selección al azar de docentes que fueron encuestados y la realización de entrevistas en profundidad a ciertos actores clave.

Por último, una vez seleccionados los casos la **estrategia de recolección de datos** implicó una triangulación de metodologías cuantitativas y cualitativas, combinando diferentes fuentes de evidencia tales como observaciones, documentos institucionales en donde consta la historia de la escuela, entrevistas en profundidad a actores clave y cuestionarios semi-estructurados autoadministrados (con preguntas abiertas y cerradas), recopilación de información secundaria y análisis documental (para obtener datos sociodemográficos de los ingresantes; y conocer el proyecto vigente en la institución). **El trabajo de campo fue realizado durante los años 2012 y 2013: fueron realizadas observaciones, entrevistados en profundidad siete actores “clave” en la institución; efectuadas treinta y tres encuestas a docentes seleccionados de modo aleatorio y recuperado un corpus compuesto por tres documentos institucionales<sup>12</sup>.**

---

<sup>12</sup> A los fines de preservar el anonimato, todos 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.

En ese sentido, el abordaje del objeto que presentamos exigió una combinación de métodos. En un primer momento, resultó importante llevar a cabo un acercamiento mediante **observaciones** y **entrevistas en profundidad** a algunos actores claves de las instituciones mediante el cual obtuvimos información básica que nos permitió una aproximación inicial. A partir de las categorías emergentes de dichas entrevistas consideramos que, dado en gran número de docentes de la escuela (en total son aproximadamente 170), una **encuesta** que combinara preguntas abiertas y cerradas se constituía en el instrumento más adecuado. A esos fines, abordamos una muestra extraída al azar sobre todo el cuerpo docente del establecimiento recabando opiniones en torno a los mecanismos más justos de acceso y a las modificaciones o continuidades en la composición sociocultural de la matrícula.

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 el **análisis de documentos** en los que figura información sociodemográfica de los ingresantes.

En ese sentido, en una primera instancia los actores entrevistados fueron los docentes y autoridades de la escuela. 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 ya no aportaban nueva información, así como por el acceso a los todos los actores considerados clave en la escuela.

En segundo término, tras esa primera aproximación cualitativa fue realizada una encuesta con preguntas abiertas y cerradas a una muestra extraída al azar dentro del cuerpo docente de la escuela (en la cual tuvimos en cuenta que se tratara de distintos Departamentos docentes). En este sentido, corresponde señalar retomando a Neiman y Quaranta, que 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* (en: 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).

## **2.2. Algunas reflexiones: “¿por qué mejor no estudiás las escuelas de la villa 31? Estas escuelas son burbujas”.**

Para concluir este capítulo, nos interesa presentar algunas reflexiones en torno a una particularidad observada durante el trabajo de campo, particularidad que, según entendemos, guarda relación con características propias de la escuela estudiada.

Durante una mañana de trabajo de campo, una docente de la Escuela 1 me preguntaba: “¿por qué mejor no estudiás las escuelas de la villa 31? Estas escuelas son burbujas”. Ella cuestionaba que estudiara a este grupo de escuelas en las cuales “*todo funciona bien*”, y en ese mismo movimiento discursivo me remitía a investigar “*las escuelas de los pobres*”. A continuación consignamos la observación *in extenso* captada en nuestro diario de campo:

*En el Departamento de Ciencias Sociales, en un momento en que quedo sola, se acerca una docente que entra y sale permanentemente del mismo, con una actitud muy inquieta. Ella está vestida de un modo informal en comparación con los demás docentes: tiene zapatillas, jean y una chalina celeste en el cuello. Me pregunta: ¿esto es para tu tesis? Yo asiento. Y entonces indica: “¿por qué mejor no estudiás las escuelas de la villa 31? Estas escuelas son burbujas. En esas otras escuelas se manejan otros códigos. Yo con mi hijo, es: “si no entró a la escuela de la universidad, lo mando a privado”. **Yo patria con la educación de mis hijos no voy a hacer**, es las escuelas de provincia se manejan otros códigos. Esos chicos no saben sentarse en una mesa, y tus chicos sí porque salen a comer afuera con vos.”*

*(Diario de campo: octubre 2013)*

Varios supuestos subyacen al señalamiento efectuado por la docente. Por un lado, su posicionamiento normativo hacia esta investigación en relación con que las escuelas que “deben” estudiarse son aquellas que atienden a sectores desfavorecidos, y no las de sectores medios o altos. En relación con ello, resulta posible reflexionar en torno a cómo se ponen en juego ciertas jerarquías en la relación investigadora- investigada en este caso. Así, mientras que en trabajos de campo previos (tesina para optar al grado Di Piero, 2012<sup>13</sup>) hemos observado cómo el hecho de presentarme con un diploma de “graduada universitaria” en dos escuela que atendían mayormente a sectores desfavorecidos y cuyos docentes contaban de manera mayoritaria con título terciario (y en uno de los establecimientos únicamente con el título técnico emitido desde la misma institución) había facilitado el acceso y construido una asimetría en aquella ocasión favorable a la

---

<sup>13</sup> <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.865/te.865.pdf>



investigadora, en este caso ese mismo carnet no implicó habilitación alguna. Por el contrario, esta docente se dirige a nosotros desde un lugar de superioridad que la habilita a indicarnos incluso cuál debería haber sido el tema de nuestra tesis. A este respecto cabe agregar que al momento del acceso a la escuela, nos fueron solicitados (tanto en este caso como en el de otra de las escuelas de pregrado a la cual denominaremos Escuela 3): una carta con la firma de las Directoras de la tesis, el proyecto de investigación y los instrumentos a utilizar (guía de preguntas). Así, es posible pensar que existe cierta especificidad en el trabajo que conlleva poner la lente de la pesquisa sobre “nosotros” y no sobre “ellos”, es decir, cierta particularidad en el análisis de aquellos que se nos parecen.

Asimismo, la descripción de esta escuela como una burbuja aislada del entorno, en la cual “todo funciona bien” contribuye en la colocación de esta institución en un lugar de superioridad, y en el mismo movimiento, a las otras en uno de inferioridad (cabe preguntarnos, además, en qué medida es plausible afirmar que todo funciona bien en una escuela con un 30% de abandono).

Por último, se da por sentado que la ciencia debe ser aplicada y que el único modo de generar algún tipo de transformación es estudiando las “escuelas de los pobres” (lo cual a su vez parte de la premisa de la existencia de una fragmentación según sector social en la oferta educativa), y no procurando un conocimiento acabado y relacional de la realidad social entendida como un todo.

En este punto resulta conveniente recuperar a Brunner (2009), quien se refería a un “complejo democrático” para explicar la resistencia suscitada por el estudio y la identificación de los mecanismos de producción y reproducción de los sectores de elite en un contexto de democratización y universalización del acceso a la educación superior chilena. A dicho complejo se agregaba, a su entender, la ideología propia de los cuerpos académicos de negar sus funciones de poder e intereses corporativos, así como también su posición como elites.

También en relación con la visión de estas escuelas como burbujas, podemos traer a cuento otra observación de campo:

*En otro momento, mientras yo encuestaba a una docente, otra interrumpe y opina. Hablan de que en otras escuelas aparecían casos de drogas, o de embarazo adolescente, y que esas cuestiones no son comunes en esta escuela. Dicen que las familias que vienen a anotar a sus hijos acá ya tienen otras expectativas: “no hay la diversidad del chico del country con el de una villa, hay una diversidad más acotada, que tiene que ver con las expectativas de las familias en los colegios de pregrado”.*

*La docente a la que me encontraba encuestando habla sobre su relación con el servicio doméstico. Cuenta que su hija habla con la hija de su empleada, y que esta última le cuenta “cada cosa”: que sus amigos se drogan, que tiene ocho hermanos, que duermen todos en la misma habitación. Cuenta que ella como madre da lugar a ese contacto, pero que “escucha cada cosa”, y que su marido ya le está diciendo que termine con eso, le dice: “¡basta de hacerte la loca!”*

La docente refiere, así, al encuentro con “el otro” entendido como los sectores subalternos, encuentro que según ella narra se produce en el momento del contacto con el servicio doméstico. La nota de campo continúa del siguiente modo:

*Al finalizar la encuesta, se retiran todos los docentes de la sala exceptuando una, que comienza a hablarme. Se llama Patricia y da clases de Geografía. Se produce una conversación informal. Ella me explica que esta escuela “es un lujo”. Dice que “yo esto te lo cuento a vos, bajito, entre nosotras, yo a veces escucho a mis compañeras y no sé de qué se quejan. Hacen un mundo de cosas que son menores, si vos comparás con las cosas que pasan afuera, en otras escuelas. Lo que pasa es que muchas de ellas, la mayoría, trabajan en esta escuela y después en la Escuela 3,*

*en el L. [escuela privada de elevado costo]. No conocen otras realidades. Yo pasé por escuelas de provincia antes de jubilarme a los 50 años, y con más de 25 años de aportes. Yo empecé a trabajar muy de chica. Hasta también pasé por el Liceo militar. Y ahora estoy acá que es un lujo, yo soy re feliz acá. Yo te recomiendo que salgas de este círculo, que veas otras realidades, que pongas los huevos en distintas canastas, como dice el dicho”.*

(Escuela 1, observación en Sala de profesores Ciencias Sociales, 07/11/2013)

De este modo, también Patricia hacía señalamientos acerca de cómo “debería ser” la tesis, aunque en su caso señalaba la necesidad de estudiar otras escuelas además de ésta, guiada por la preocupación por la comparación y por disuadirme de una investigación que no abarcara el conjunto de las experiencias de escolarización. Tal como apunta Kessler, los establecimientos educativos habilitan socializaciones “burbuja” (2002: 34, 35), en relación con experiencias fragmentadas según el origen sociocultural de los alumnos que atienden, sus pautas de sociabilidad, la infraestructura y los recursos con los que cuentan, la remuneración y el perfil de sus docentes (2002: 21). Así, es posible retomar la noción de *fragmentación* desarrollada en el capítulo anterior en el sentido de que se trata de islas distantes una de otra, mundos homogéneos hacia su interior que no necesariamente se relacionan entre sí, en palabras de la docente: *canastas distintas*.

### **3. Capítulo 3. Varias ciudades, una escuela.**

En este capítulo contextualizamos, describimos y caracterizamos los rasgos de la ciudad y de la escuela abordada. Asimismo, analizamos el peso que adquiere la tradición como mecanismo de *cierre social* en esta institución, así como la construcción de cadenas discursivas equivalenciales en las que se subraya la diferencia entre el “antes” y el “ahora” de la escuela.

#### **3.1. La ciudad de La Plata: de las otras ciudades más allá de las diagonales.**

La ciudad de La Plata, con un número de habitantes que supera apenas el medio millón (el total de habitantes según el censo 2010 es de 649.613<sup>14</sup>), 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.

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

---

14 [www.censo2010.indec.gov.ar/](http://www.censo2010.indec.gov.ar/)

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.

Recién hacia las décadas de 1920 y 1930, la ciudad adquirió su perfil definido de ciudad administrativa y universitaria, impulso este último que comienza 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 tempranamente 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 sub-urbanización 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.* De este modo, existen otras ciudades de La Plata, más allá de las diagonales. Como indica Segura la periferia presenta, *en general, 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). Así, el autor (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 Nuñez (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. Así, 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.

En ese sentido, debemos tener en cuenta que la provincia de Buenos Aires fue una de las más fieles seguidoras de la Ley Federal de Educación implementada en 1993, 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 también incidió en reposicionar y jerarquizar al grupo de escuelas que investigamos, generando una mayor distancia social 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 “se salvaron” de los ’90, conservándose como diferentes y mejores o más prestigiosas que las demás.

De este modo, la configuración espacial de la ciudad repercute en la esfera educativa: en el imaginario educativo platense, la media de las escuelas que se ubican dentro del casco (como es el

caso de la que presentaremos en el siguiente apartado) resulta mejor ponderada que la de la periferia.



## **3.2. La Escuela 1: “No era cualquier señorita”.**

### **3.2.1. Orígenes y actualidad: “los señoritos” fueron llegando.**

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.

Uno de estos últimos establecimientos es la Escuela 1. 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 la escuela, cuyo nombre hasta los años '60 fue Colegio Secundario de Señoritas (CSS)<sup>15</sup>, funcionaba en el piso superior de la Escuela 3, en tanto

---

<sup>15</sup> Se 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”

el edificio actual, ubicado en el centro de la ciudad, había sido sede de la Escuela Normal de Maestras (hoy escuela Normal 1). Como explicaba la directora saliente:

*no este surge como... eh... 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. Yo por ahí me confundo pero te puedo decir de dónde sacarlo, porque en un momento eh estas pocas señoritas que iba que 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*

*E: de la universidad*

*N: bueno ahí es donde se me cruzan los cables históricos pero está todo registrado... pero funcionaba en un piso, en el piso de arriba de la Escuela 3. Lo que te voy a dar es un libro que un grupo de que la gestión de la profesora se hizo reconstruyendo la historia del colegio y hay toda una parte de la historia y ahí en biblioteca tenés los archivos del acta de fundación (...) hasta el '57 fue colegio secundario de señoritas con mixto 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 que bordada CSS, entonces le ponen Escuela 1... en el '60 aparece el nuevo plan de estudios que es un plan este para la época muy de avanzada*

---

(1957-1959); y con su nombre actual desde 1960 (por Ordenanza N° 21 de diciembre de 1959), año en que comenzó a ser mixto.

*porque tenía optatividades, optatividades que tenían que ver con orientaciones o especializaciones un plan de seis años...: como tenían todos los colegios de la universidad. Ahí se crea el Departamento de orientación psicopedagógica, el Departamento de ciencias audiovisuales, una gestión con mucha... muy de vanguardia.*

Así, esta escuela adquiriría una particularidad que la diferenciaba de otra de pregrado presente en la ciudad, inicialmente destinada a “señoritos” [sic]. La escuela L, en su origen pensada de forma exclusiva para mujeres, se tornó mixta a partir del año 1960. Es precisamente el género la característica de la matrícula que, aunque a un ritmo sosegado, más profundamente 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 2005. 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 sub- grupo 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”:

*ML: 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*

*ML: era un pequeño grupo de señoritas, claro*

*R: y sí en ese momento fue*

*ML: en ese momento era... era...*

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

*ML: a algunas*

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

(Escuela 1, Rosana y María Luisa, secretarías académicas)

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. Posee asimismo 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 (que 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 Pinkazs (1992) que en el momento de conformación del nivel medio los profesores de los colegios de este grupo definían su profesión legitimándose en 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 instruían a los alumnos de la escuela “preparatoria”, que se concebía como propedéutica, 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 empezó a ser cuestionada la función de estos colegios en el contexto del modelo oligárquico (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. Ello significó todo un desafío para los integrantes de la institución, quienes han respondido conjugando profesionalidad, creatividad y compromiso para la puesta en marcha de nuevas prácticas pedagógicas, implicadas en el trabajo en y para la diversidad.*

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<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Si bien en el Capítulo 5, ARTICULO 20 del nuevo estatuto figura: “*el ingreso a la Universidad Nacional de La Plata es de carácter libre e irrestricto. Serán considerados estudiantes de la U.N.L.P. todos aquellos inscriptos que acrediten haber finalizado los estudios secundarios, garantizando el libre acceso y la igualdad de oportunidades para iniciar los estudios de grado*”, los mecanismos de ingreso a las distintas facultades de la UNLP son diversos, y en ello se pone en juego el peso que adquiere la autonomía con la cual cada facultad cuenta. Existe, sin embargo, una tendencia orientada a la existencia de cursos de ingreso nivelatorios no eliminatorios, que pretenden suplir las problemáticas que los estudiantes traen desde su escolarización secundaria, transformándose en un puente que persigue saldar el salto entre la escuela media y la universidad, siendo la facultad de Medicina la que se destaca por contar con un examen eliminatorio. Verbigracia, la facultad de ARQUITECTURA Y URBANISMO cuenta con un curso Semi- Presencial de 12 semanas de duración el año previo al ingreso, seguido de un curso presencial; en cuanto a CIENCIAS AGRARIAS Y FORESTALES, desde el momento de la inscripción, los alumnos pueden cursar automáticamente dos de las asignaturas de primer año, y para cursar las otras asignaturas es necesario que aprueben un examen de nivelación de conocimientos en Química, Matemática y Física. La Facultad ofrece cursos de nivelación que se desarrollan durante el mes de febrero y marzo; con respecto a BELLAS ARTES, existe un curso de ingreso cuyas evaluaciones no son eliminatorias, sino que se utilizan para diagnosticar el estado de situación del grupo ingresante. Los alumnos tienen la obligación de asistir al 80% de las clases y de entregar el 100% de los trabajos prácticos; por su parte, en CIENCIAS ASTRONÓMICAS existe un Curso de Nivelación de Verano, no obligatorio sino nivelatorio; entretanto, en el caso de **CIENCIAS ECONOMICAS y de CIENCIAS VETERINARIAS, el ingreso es directo**; en CIENCIAS EXACTAS se cuenta con un curso, luego del cual los ingresantes deberán rendir un examen, si bien la aprobación no es condición para el ingreso a la Facultad; en cuanto a la facultad de CIENCIAS JURIDICAS Y SOCIALES, el Curso de Adaptación a la Vida Universitaria (CAU) es nivelatorio y de carácter obligatorio. No eliminatorio, finalizado el CAU el alumno deberá inscribirse en las materias de primer año, en el caso de que el alumno no aprobara las evaluaciones, tendrá distintas instancias recuperatorias para alcanzar los objetivos propuestos; el caso de **CIENCIAS MÉDICAS es el más controversial: cuenta con un** curso de Formación de recursos humanos para el estudio de las Ciencias Médicas que finaliza con un examen y la publicación de un listado definitivo de los alumnos que han alcanzado la admisión a las distintas carreras; en el caso de CIENCIAS NATURALES Y MUSEO, el curso introductorio es obligatorio y no eliminatorio, con asistencia obligatorio; en INGENIERIA, Los ingresantes pueden optar para realizar el Curso de Nivelación entre distintas modalidades: A y B. En modalidad A, la Facultad ofrece durante el segundo semestre del año previo al ingreso un curso a distancia y otro presencial. En diciembre de 2012 se toma un examen global sobre los contenidos, Aquellos alumnos que aprueben, podrán comenzar a cursar todas las materias del primer semestre en la primera semana de marzo. Aquellos alumnos que no aprobaron o no rindieron la evaluación libre, deberán realizar el Curso de Nivelación en la Modalidad B: se desarrollará durante 5 semanas con clases diarias de lunes a viernes, a partir de enero. En cuanto a PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL, El curso de ingreso obligatorio no eliminatorio, los requisitos son un 80% de asistencia y la presentación de los trabajos prácticos. Por su parte, en **HUMANIDADES Y CIENCIAS DE** La educación, cada carrera de la Facultad organiza su propio Curso de Articulación. Por otro lado, esta Facultad cuenta con cursos de nivelación en los profesorado de Letras, Inglés, Francés, Geografía y Educación Física. La forma y las condiciones de evaluación dependen de cada carrera. En cuanto a Trabajo Social, El curso es de carácter obligatorio no eliminatorio. En el caso de PSICOLOGÍA, el curso introductorio con tareas de evaluación. En INFORMATICA, existe un curso de ingreso presencial y curso de pre- ingreso a distancia con un Examen de ingreso. Por último, en ODONTOLOGÍA El curso de Introducción presenta como requisito para la aprobación cumplir con un 75 % de asistencia a las cursadas y aprobar las evaluaciones diarias.

### 3.2.2. Recorriendo el edificio.



Como indica Jodelet, las representaciones sociales "*circulan en los discursos, en las palabras, en los mensajes, en los medios de comunicación, cristalizadas en las conductas y las disposiciones materiales o espaciales*" (1991: 25). En ese sentido, detenernos en las imágenes, los gestos y, en el caso del

**Fotografía 1.** apartado que aquí presentaremos, en el edificio, también habilita la posibilidad de captar representaciones sociales.

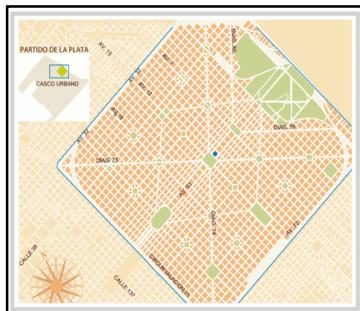
Siguiendo a Tiramonti, entendemos que dentro de los sentidos diferentes que adquiere la escuela para cada grupo en el marco del proceso de *fragmentación* educativa ya referido, *para los grupos de elite, la escuela es un espacio que permite garantizar cierto orden de sucesiones, en ella se transmite una historia, una genealogía y una cierta concepción acerca del mundo y de los lugares "adquiridos" por las generaciones pasadas* (Tiramonti, 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. La institución que abordamos corresponde al primero de los grupos mencionados.

Se trata de una escuela perteneciente al conjunto de establecimientos secundarios centenarios dependientes de la Universidad Nacional de La Plata que tradicionalmente han atendido a sectores medios y altos y que modificaron su modo de acceso en el contexto de retorno de la democracia al país en los años '80. 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, cuya delimitación puede observarse en los planos que presentamos a continuación:



**Imagen 1.**



**Imagen 2.**



La ubicación geográfica no resulta un dato insignificante teniendo en cuenta el contexto de segregación espacial al 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.

El centenario edificio, 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 Plata<sup>17</sup>.

El edificio no se erige sobre la vereda, sino que para ingresar al mismo 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 no la entrada por una puerta de madera menor. Son, de este modo, tres las fronteras materiales 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 según la cual 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



**Fotografía 2.**

---

<sup>17</sup> Según el decreto 71.95 del Concejo Deliberante.

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.

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 señalar la gravitación que adquiere la **lógica de funcionamiento disciplinar o por Departamentos en esta escuela**. Como indicaba una de las secretarías académicas entrevistadas, existe una dinámica 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 sala de profesores se encuentre vacía la mayor parte del tiempo, tal como pudimos percibir en las sucesivas visitas. En ese sentido, nosotros mismos al realizar las entrevistas y encuestas, 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 3). Las láminas adquieren un sentido particular atendiendo a la preocupación expresada por varios docentes sobre los casos de discriminación frecuentes en la escuela. Una docente de informática de 62 años, que da 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 3.**

*fotografía 3]. Se dividen los grupos de chicas según las lindas, las... 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.*



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

**Fotografía 4.**

La enunciación de estos establecimientos como escuelas de “pregrado” por los propios actores pretende distanciarse de aquella otra que las designa como “preuniversitarias”. Así, en las 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. Tal como con sorpresa observaba una docente entrevistada en otra de las escuelas que componen este grupo (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.

En relación con la finalidad propedéutica de este grupo de escuelas, todos los entrevistados indicaron que en general quienes efectivamente consiguen egresar de ellas ingresan al nivel superior y concretan trayectorias exitosas:

*R: la mayoría va a la universidad*

*ML: sí, la mayoría*

*R: y logra tener un buen resultado en la universidad, eso por lo menos nos van devolviendo de las Académicas... van mejor, ingresan con mejores condiciones, en términos generales estamos contando.*

(Escuela 1, Rosana y María Luisa, secretarías académicas)

### 3.2.3. Nosotros y los otros: construyendo una *cultura escolar*.

En la dirección de evitar una cosificación que consagre a quienes ocupan posiciones de privilegio y abonando la idea de que todas las elites realizan un trabajo en pos de constituirse como tales, es posible analizar los discursos de los entrevistados en la Escuela 1 para diferenciarse de los “otros”. Dicho trabajo les resulta necesario para afirmar su propio lugar, el “otro” en este caso está constituido por tres frentes: de un lado, por las escuelas privadas; de otro, por las escuelas “de provincia”; y, por último, por las otras dos escuelas que conforman el grupo de establecimientos de pregrado.

**En el caso de las escuelas privadas**, aflora una dimensión ideológica y moral cuando se subraya que la educación no es un servicio que deba ser “mercantilizado”: los entrevistados sostienen que no pagarían por educación, puesto que es el Estado quien debe asegurarla en tanto como ciudadanos pagan los impuestos. Así, la directora electa, una mujer de 45 años profesora de Historia, egresada de la UNLP e hija de médicos de un barrio residencial periférico de La Plata, a quien llamaremos Juliana, 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...*

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<sup>18</sup>. De este modo, la lógica del mercado se inmiscuía en un ámbito que le era ajeno, dando lugar verbigracia al surgimiento de la consultoría y el *marketing educativo* (Tiramonti y Ziegler, 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 esta escuela.

En el caso de las estrategias de autodefinición y de diferenciación **en relación con las escuelas provinciales**, se subrayan en reiteradas ocasiones las siete características de las escuelas de pregrado que a continuación presentaremos:

- I- el ciclo lectivo comienza después y termina antes, pero es, en sus términos, más “intensivo” que en las escuelas provinciales. En ese sentido, una docente de informática, 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 67 años, profesora en Ciencias Naturales y de origen porteño, indicaba, en idéntica sintonía:

---

<sup>18</sup> Nos referimos al boom de la educación privada, aunque el primer espaldarazo oficial que la misma recibió se produjo en 1947 al ser aprobado el Estatuto de docentes para establecimientos privados que, votado por radicales y peronistas, establecía un salario mínimo. Como indica Caimari (1994), el gobierno tomaría a cargo hasta dos tercios de los salarios de los profesores de los establecimientos privados dependientes del Consejo Nacional de Educación y el Ministerio, y el 80% cuando se tratara de establecimientos gratuitos.

*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; encuesta n° 30.

Así, 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 fuera importante la exigencia que plantean, mientras que este factor sí contribuía a explicarlo en el caso de los alumnos de la Escuela 1.

También Nadia, la directora saliente 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 la cantidad de días y evidentemente porque si están eligiendo... porque vos viste que en la escuela privada es muy difícil que haya algún paro o alguna situación de interrupción...*

Por su parte, Juliana, la directora electa, indicaba:

*no sé puede ser digo alguna algún eco familiar resuene en relación a familiar social en relación a estos colegios y esa representación que anda dando vuelta de que son los colegios que: “si entraste ¿cómo desaprovecharlo?” ... a modo de recontrahipótesis, porque no tengo nada firme en relación con eso, también estos 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 que además son, 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 la cómo eso pega en la autoestima ¿viste? y esas son sus maestras, las que les hicieron conocer esta escuela, tardaron en llegar... 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...*

Así, abonando la tesis que señala la fragmentación existente entre establecimientos educativos que se consolidan como mundos distantes, ella manifiesta la preocupación en relación con que a alumnas que eran los mejores promedios en una escuela provincial, en la Escuela 1 “*les va recontramal*”.

Según indica Tenti Fanfani (2011), en los años ´90 se profundizó un proceso de *desjerarquización cognitiva* del sistema público o *vaciamiento de su trabajo pedagógico como consecuencia de una expansión matricular que no había contado con la adecuada inversión de recursos materiales y*



*simbólicos que requería la atención de sectores socioculturalmente diferentes* (Tiramonti, 2001: 100). Como afirma Tiramonti, ese proceso conllevó una fragmentación entre sector público y sector privado, en un contexto en el que gravitó sobre el primero la exigencia de atender a la asistencia y la prevención de situaciones de riesgo frente al deterioro de las condiciones de vida de la población, *curvando la vara a favor de una tarea pedagógica de baja intensidad y una socialización con escasa capacidad para modificar las biografías sociales de los alumnos* (2001: 102). Así, en el imaginario educativo de cierto sector social platense las escuelas de pregrado emergen como islas en torno a las cuales el resto de las escuelas públicas se hunden. En palabras de la directora saliente:

*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...*

II- se cuenta con un presupuesto mayor. La directora electa indicaba al respecto:

*sí, es cierto que tenemos digamos 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.*

- III- los estudiantes pueden repetir sólo una vez, debiendo luego cambiarse de escuela, restricción inexistente en las escuelas provinciales;
- IV- la repitencia de los estudiantes se produce al adeudar dos materias “previas”, y no tres como sucede en las escuelas provinciales;
- V- se cuenta con mayor libertad para la innovación pedagógica. Como señalaba Juliana, la directora electa:

*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 extraprogramático, de hacer un proyecto interdisciplinario sin tener que pedir mucho permiso a nadie.*

De ese modo, ella resaltaba la autonomía que permite la innovación y experimentación y la posesión de recursos como características distintivas de esta institución. 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 las escuelas provinciales, que cuentan con menos recursos y por ende con menos capacidad para experimentar e innovar.

VI- rige el “sistema preuniversitario”, constituido 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 materias y talleres, digo, esa posibilidad de elección, el preuniversitario con esas faltas por materia... son a lo mejor pequeños detalles que si una escuela de provincia pudiera implementarlos sería fascinante... pequeños que van como, entre comillas, entrenando a los pibes para eso... porque la escuela sigue siendo muy paternalista.*

(Nadia, Directora saliente)

Además del entrenamiento en la posibilidad de armar el propio recorrido de asignaturas a cursar, la existencia de optatividades habilita una sociabilidad ampliada, al posibilitar 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 alumno ideal” acorde a esta institución, cuestión que desarrollaremos en el tercer apartado del capítulo 4.

VII- la existencia de un plantel docente con una formación actualizada:

*y vos tenés algún sistema de algún modo de concurso... está la carrera lo que es la carrera de docente de ingreso por concurso, que hace que los profesores deban tener cierto nivel de actualización y de innovación.*

(Juliana, Directora entrante)

A su vez, otro proceso de construcción de la identidad por vía de la diferenciación se produce **al interior mismo del grupo de escuelas de pregrado**. En relación con las otras dos 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 orientación constituye, por otra parte, el elemento que más claramente la diferencia de la escuela 2, de modalidad artística. En palabras de la flamante directora:

*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 en este tiempo desde la gestión [ANTERIOR DIRECTORA] en adelante la Escuela 1 está delineando una identidad que para mí también tiene que ver con ser la escuela más pública y más popular si se quiere... primero porque digamos vienen pocos chicos de la Escuela Primaria de la Universidad. Si bien esa escuela también tiene ingreso por sorteo, que la mayoría vengan de ahí condiciona, porque ya para anotarlos en la Escuela Primaria de la Universidad hay un perfil de padres y demás, y acá vienen de 50 escuelas diferentes... a mí me parece que entonces es la escuela que para mí tiene un perfil 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 las cosas que nosotros ofrecemos, una variedad distinta.*

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 las escuelas de 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. La entrevistada continuaba:

*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 ya la composición social de esa Escuela Primaria genera determinado perfil, diferente, acá viene muy... muy diverso.*

Así, como sucede en todo proceso de construcción identitaria en la dinámica de funcionamiento de los grupos sociales (Bauman, 1990), también en este caso resulta posible percibir el esfuerzo realizado por los actores en el proceso de construcción 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 de refuerza la distancia), en otros como superior (y en esos casos se aspira a emularla).

En cuanto al proyecto institucional de la Escuela 1, ante la preocupación por la deserción 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 más avanzados se dirigen a una “aplicación” de matemática, lengua, estética. En relación con dichos dispositivos de apoyo cabe recuperar los planteos de Taylor<sup>19</sup> en torno al multiculturalismo y la política del reconocimiento. En ese sentido, indica que un Estado que permanece ajeno o neutral a las distintas comunidades culturales o minorías que integran una Nación es un Estado hipócrita, en tanto actúa “haciendo de cuenta” que todas cuentan con iguales recursos: se trata de un Estado que no se responsabiliza por la supervivencia (cultural, en el planteo del autor) de nadie. Más allá de reconocer oficialmente los distintos modos de vida, entiende que el Estado debe destinar fondos públicos a esas minorías para garantizarles la igualdad. De ese modo, se daría lugar a una discriminación positiva en el camino a la igualdad de oportunidades, dado que *algunas nacionalidades, uniones sociales o comunidades culturales se encuentran en mayor peligro que otras* (Taylor, 2009: 150). Esta es la idea de justicia planteada desde la gestión

---

<sup>19</sup> Junto con Walzer, se agrupa a Taylor en el comunitarismo dentro de los teóricos de la justicia, mientras que a Dworkin y Rawls se los cataloga de liberales.

de la escuela en los talleres de apoyo para estudiantes con dificultades: se encuentran, así, en sintonía con las políticas del multiculturalismo que persiguen igualar los riesgos.

Asimismo, la institución cuenta con un sistema de “previas por promoción” implementado por primera vez a partir de 2013, 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° presenta un carácter *sui generis* por los rasgos ya mencionados. Ella señala 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.

En relación con dichos rasgos, el margen de libertad para experimentar pedagógicamente propio de esta institución se relaciona con su historia, en tanto nace como una escuela ligada a las ideas de Víctor Mercante (un exponente del positivismo argentino) y a la sección pedagógica de la Universidad de La Plata. Esta última, organizada por Mercante a pedido de Joaquín V. González<sup>20</sup>, 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

---

<sup>20</sup> González 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 dirección de vincular la Universidad con la reforma social.

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<sup>21</sup>.

Para concluir este apartado, retomando a Viñao Frago (2003), la noción de “cultura escolar” permite reflexionar en torno a algunos elementos propios de esta institución. Dicho concepto refiere a aquello que perdura, sedimenta y sobrevive a las reformas. 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,

---

<sup>21</sup> La reforma del plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación se produjo en 1920: eso determinó el cambio en su denominación hacia Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.



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).

La *cultura escolar* en el caso de la institución abordada está teñida por una tradición selectiva y propedéutica, tradición que algunos de sus miembros reivindican y otros impugnan, y cuenta con elementos tales como:

- un posicionamiento que las ubica en un lugar de superioridad en relación con las escuelas de gestión provincial presentes en la ciudad;
- la libertad para experimentar e innovar pedagógicamente (visible verbigracia 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 creación de un bloque académico entre primero y segundo año);
- el carácter familiar de los vínculos;
- el tamaño menor de la matrícula en relación con las otras escuelas dependientes de la UNLP;
- la opción por lo público en antagonismo con la concepción de educación mercantil presente en las escuelas privadas;
- el peso de la dinámica disciplinar o departamental;
- una mayor disponibilidad de recursos económicos en relación con las escuelas provinciales;
- un plantel docente que cuenta mayoritariamente con títulos universitarios.

### 3.2.4. De tradiciones que cierran: “*hay apellidos que tienen suerte en el sorteo.*”

Tal como señalaban las secretarías académicas entrevistadas, existe un rasgo reiterado tanto en sus casos personales como en el alumnado en general: la elección del mismo establecimiento educativo o de otro dentro del mismo grupo de los de “pregrado” por parte de las familias.

Por una parte entendemos que, del lado de las familias, dicha tradición repetida de una generación a la siguiente se convierte en una estrategia de reproducción de cierta distinción, es decir en una *estrategia familiar de vida* (Tiramonti y Ziegler, 2008). En palabras de la directora saliente:

*Otras veces, también hay que tenerlo en cuenta, han estudiado los padres en este ámbito: Escuela 1, Escuela 2, Escuela 3: en la universidad... reconocen una formación que ha marcado sus vidas y que ha sido completa... entonces traen a sus hijos. Después bueno, si traen uno, por ahí los hermanos... digamos, en ese sentido **el factor herencia**, no sé cómo decirlo, y **tradición** también...y bueno yo considero además que es cierto que la formación es una buena, una muy buena formación, nos lo demuestran por lo menos el primer año de facultad... los pibes vuelven y te dicen que tienen una articulación impecable.*

Como señala Tiramonti en referencia a la tradición familiar: “*se elige una escuela porque allí fueron sus padres (...)* en algunos casos se trata de escuelas que corresponden al linaje familiar y que representan las tradiciones de ese linaje (ya sea de clase o de mérito intelectual) en otros se inscribe tan solo en la fantasía de continuidad entre padres e hijos y en la aspiración de los padres por generar una marca para la posteridad” (2007: 43). También Alicia Villa sostiene que: *En este*

*sentido, la repetición como práctica sostenedora del pasado se expresa en la elección por las mismas escuelas de generación en generación, donde los miembros de una familia pasan a ser parte de “la gran familia escolar” construyendo de esta manera un linaje (ciertamente artificial) que, al carecer de historia, convierte en herencia elementos rituales, valores o normas relativamente remotas (2011: 155). Así, se conforma un “espíritu de cuerpo”:* como indicaba Bourdieu en “La nobleza de Estado” al analizar a los dirigentes de las grandes sociedades industriales, comerciales y bancarias, las estrategias mediante las cuales los grandes cuerpos defienden su capital social obedecen a una lógica semejante a la de las familias. En ambos casos el valor de uno de los miembros depende del aporte de los restantes, de la posibilidad de movilizar en la práctica el capital reunido y de la solidaridad entre los miembros del grupo (2013: 398).

Por otra parte, del lado de las escuelas, la persistencia de dicha tradición habilita que sean colonizadas por ciertos sectores medios platenses, garantizando dinámicas de endogamia, *cierre social* y socialización entre iguales. Entendemos por *cierre social*, siguiendo a Parkin, 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 (1964: 69). Como afirma el autor, 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.

Una docente de la Escuela 1, de 49 años y Profesora en Ciencias Físico- matemáticas, indicaba en relación con ello:

*no puedo estimar la incidencia del ingreso por sorteo en la heterogeneidad de hoy en nuestras aulas. Si bien ingresan alumnos de sectores sociales que antes no hubieran ingresado, también hay una "tradicción" y una "representación social" que acerca a los hijos de profesionales.*

Docente n° 3; encuesta n° 3.

Otro mecanismo que actúa en el sentido de cerrar y afianzar este circuito es la norma que establece la prioridad para ocupar los cargos de docentes y preceptores a los egresados de la misma escuela, o de alguna otra de las dependientes de la UNLP. Lo antedicho puede observarse en el recorrido de la flamante directora:

*yo estoy vinculada a esta escuela desde los 13 años cuando ingresé como alumna por examen de ingreso, el recorrido clásico... una escuela pública. Mis padres de clase media de la ciudad de La Plata, me prepararon con una maestra particular, di un examen de ingreso, ingresé y desde ese momento que estoy vinculada a la escuela. Porque en la escuela elegí ser profesora de Historia. Hice la carrera de Historia y mi primer trabajo fue como preceptora en la Escuela 1, trabajé como preceptora, luego como profesora, luego formé parte de distintas instancias de colegio: la creación del consejo de convivencia a mediados de los años 90, después todo el proceso de democratización del gobierno de los colegios, formé parte de... digamos, nosotros hicimos con otras compañeras en ese momento desde preceptoría, en ese momento lo que fue el anteproyecto de la ordenanza 270 para votar director por el sistema de ternas y después la reforma participamos activamente en la reforma del estatuto que formalizó la elección directa de director que es la forma en la que actualmente los colegios eligen al director. Soy y fui coordinadora desde el año 2008, coordinadora de la orientación en ciencias sociales en la*

*gestión [anterior], desde hace dos años vicedirectora, y desde el viernes directora electa para el período 2014-2018. Así que desde los 13 [años] que estoy vinculada al colegio*

Tilly (2000), 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, indicaba la existencia de al menos cuatro mecanismos que coadyuvan en su autorreproducción. Entre ellos, nos interesa el que denomina como *acaparamiento de oportunidades*<sup>22</sup>, 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 actuaría, junto a la norma que establece la prioridad de los propios egresados en la ocupación de los cargos, como un mecanismo de acaparamiento de oportunidades.

---

<sup>22</sup> Los otros tres mecanismos de reproducción de las desigualdades que menciona el autor son la explotación, la adaptación y la emulación.

### **3.2.5. Construyendo cadenas equivalenciales: examen y sorteo. Delineación discursiva del “antes” y del “ahora”.**

Las articulaciones entre los elementos que componen el discurso pueden adquirir diversas formas: Seassure distingue entre sintagma y paradigma. En el caso del sintagma, existe una articulación en la cual los términos se relacionan por contigüidad, mientras que en el del paradigma, se produce una sustitución según la cual un término reemplaza a otro. Como indica Southwell (2012: 3), en el estructuralismo clásico de Seassure: *sintagma refiere a la posición que cada uno de los términos tiene que ocupar dentro de una frase, se trata de un lugar preciso que deben seguir para constituir lo que se quiere nombrar*, es la secuencia según la cual un término se articula con los otros, mientras que las relaciones de sustitución se producen cuando los términos no están en relación de combinación con los otros, sino que se sustituyen.

En los momentos de procesos sociales de confrontación o ruptura toma más fuerza el polo paradigmático constituido por la lógica equivalencial, es decir, por la posibilidad y capacidad de sustitución (Buenfil Burgos, 1994: 17). De ese modo, 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. En cuanto a la lógica de la diferencia, que corresponde al polo sintagmático, su 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, y otro en que se piensa en escuelas inclusivas en las que se activan mecanismos de retención.

Las secretarías académicas indicaban las diferencias entre la escuela de “antes” y la de “ahora”, en referencia a un parte aguas temporal constituido por el sorteo. Observamos que existe, al presentarse, un trabajo performativo que persigue subrayar esa diferenciación:

*ML: el gran cambio es que ahora están todos, todos los que quieren. Todos los que quieren y salieron sorteados por supuesto, pero nadie les impide inscribirse... y bueno **ahí está el gran cambio**: hay que hacer otras cosas además de enseñar, ocuparse de la situación económica, conocerla (...) que es uno... uno de los elementos que se despliegan digamos con el objetivo principal que es eh... garantizando un ingreso amplio, poder garantizar la aspiración a la permanencia*

(Escuela 1, Rosana y María Luisa, Secretarías académicas)

En esa clave, la directora entrante narraba su propia experiencia de escolarización:

*J: yo ingresé por examen de ingreso después de una fuerte preparación. Yo durante todo un año fui a una maestra particular y me preparó para rendir examen en la Escuela 1 y entré recontrabien posicionada*

*E: tus padres habían venido a alguna de las escuelas de...?*

*J: no, no habían venido a escuela de la universidad, pero tenían esa idea profesional y platense de que eran “las” escuelas y sin ninguna contradicción, me mandaron todo mi último año de escuela primaria a prepararme, y yo di un examen, ingresé con muy alto puntaje a esta escuela y me fue muy bien... éramos todas mujeres, todas, no, había varones, ya era mixto... eh sí, era un modelo fuertemente selectivo y el cruce éramos clase media profesional platense, habría alguna hija de comerciante, alguna... y está el hijo de obrero que muestra que es la excepción a la regla, el ascenso social viste... para confirmar que los obreros siempre van a ser obreros y nunca van a ser otra cosa que obreros. Bueno, éramos así y mujeres... después vino la transición democrática, vino el fin del examen de ingreso... pero con esta idea como sucedió digamos cuando se empezó a masificar la escuela secundaria, se los dejaba ingresar pero esto de nada de efecto colador... porque los requerimientos de esta escuela hacía que digo no se no se digo para muchos no fuera posible transitarla con el agravante de que se iban pensando que el fracaso era de ellos, que ellos no habían podido. Desde el 2006 las cosas son diferentes, se valora la heterogeneidad como te digo, se problematiza todo este tema de lo diverso*

Del lado del “ahora” ella ubica, además del sorteo construido como un hito, la LEN del 2006. A partir de dicha modificación en la concepción de la escuela secundaria se construye un “ahora” en el cual se valora la heterogeneidad del alumnado. Sin embargo, no se trata del reemplazo automático de una concepción por otra, sino que ambas se superponen, dando lugar a disputas y tensiones. En ese sentido, ella señalaba la existencia de proyectos en pugna:

*en algunos todavía persiste la idea de que es “la” escuela y que además es valorado esto de la excelencia: es una escuela de excelencia... y en otros que es una escuela pública, democrática, con mucho trabajo en lograr alumnos autónomos, pensamiento crítico, comprometidos con la realidad que les toca vivir, como esas dos visiones. Pero a mí esta idea de excelencia, toda esta*



*cosa, me suena tan principio de siglo y tan esa visión elitista, que a mí me huele mal. Nunca me vas a oír hablar en la vida de excelencia y del nivel, ni de querer distinguir la escuela por el nivel de exigencia... a mí me parece que la escuela no debe distinguirse por el nivel de exigencia porque ¿qué es el nivel de exigencia? ...por ser un lugar donde los chicos son felices, donde los chicos aprenden, donde los chicos conocen cosas, aprenden a ser ciudadanos, aprenden a vivir juntos, donde están contenidos también, donde intentamos enseñarles a ser autónomos. Pero nivel de exigencia me cae... ya me cae mal, no es muy pedagógico el término.*

De ese modo, la directora presenta dos concepciones que conviven en pugna en la misma institución y se posiciona a favor de una de ellas. Tal como veremos en el capítulo cinco, dichos proyectos en disputa se manifiestan en las distintas representaciones de los docentes en torno al modo de acceso considerado más justo. También la directora saliente nos contaba:

*vos fijate que en el año '86 se sorteó acá, bueno vos trabajás sobre ese tema... aún hoy, no es políticamente decirlo, pero yo estoy segura que hay mucha gente, inclusive padres de alumnos que los inscriben en el sorteo, que añoran el examen... y añoran la constitución de esas aulas donde, y eso te lo puedo asegurar, ¡lo que eran esas aulas! Yo no daba clase, pero lo veía cuando el corte, la línea roja, porque si bien era por examen había un cupo. No entraban 5000 en ese momento: hubo 25 chicos por aula, 5-6 divisiones, según los años, eh... después lo que extendió, cuando vino la democracia lo que se hizo, en vez de crear más cursos, pusieron 5 chicos más por aula: 30... y está muy bien... bueno, esa lista cortaba la línea roja y venía la lista de espera. El corte de la línea roja no era en un 5 en un 6, en un 50, un 60 sobre 100 que valía el*

*examen era un 7,90 un 8 porque el primero se había sacado, si podía 110 se sacaba 110, imagínate lo que era dar clase en esas aulas. Entonces los primeros años, y después también, porque es como que ese imaginario de que los chicos que venían a estos colegios se preparaban con dos años, eran maestras, yo creo que eran maestras... no conocía de nombre a alguna pero de personalmente a ninguna... yo calculo que eran maestras que daban turnos a dos años cuando el pibe estaba en sexto grado, sexto y séptimo era en ese momento, sacaban turno claro, porque era una competencia. Se inscribían muchos para dar el... muchos muchos pibes.*

Hasta allí describe aquel primer momento, y luego continúa:

*Después el colegio tuvo una etapa de equivalencias, de que no entraba el primero porque no le había dado el puntaje... se preparaba, hacía primer año en otro colegio y se abría una inscripción para equivalencias: ¿por qué? Porque siempre tenías algún pibe que no pasaba de año, entonces lo rellenabas con el pibe de equivalencias, y qué ocurría eso yo lo veía, lo percibía, yo nunca fui profesora de primero, de los primeros años, pero tomaba examen. El pibe de equivalencia se preparaba... ¿Cómo te diría? Programas completos sabía (...) ¡una exigencia! Y eso: en varios años tuvimos el ingreso por equivalencia, y después directamente ya se sacó de un plumazo, porque eso es una meritocracia parecida a la del examen de ingreso: no entraste por la bolillita entrás por la bolilla...*

De ese modo, ella narraba el tránsito por un *continuum* hacia el momento actual de la escuela: desde un polo simbolizado por el ingreso por examen, atravesando un momento intermedio dado por la posibilidad de completar los lugares dejados por quienes se iban cayendo del aula con

estudiantes que rindieran “equivalencias”, hacia otro polo materializado en el sorteo. Así, desde dos visiones diferenciadas, mientras que una de las docentes entrevistadas abogaba por el retorno al sistema de ingreso por equivalencias (en tanto observaba que la peor opción era dejar bancos vacíos), la directora saliente subrayaba el esfuerzo desmedido que realizaban los aspirantes para rendirlas, señalando que muchas veces ingresaban sabiendo aún más que los propios estudiantes de la institución. A continuación ella enfatizaba la existencia de un camino que conduce hacia una heterogeneidad creciente:

*N: y ahora imaginate que la heterogeneidad va profundizándose, porque ¿qué pasa? yo creo que lo que el común denominador que conoce estos colegios sabe, es que **fueron pensados para la sociedad platense media- alta estos colegios... las elites se formaron**, y yo digo que sobre todo en la Escuela 3*

*E: ¿por qué más en la Escuela 3?*

*N: no, yo digo por los ciudadanos ilustres que, viste acá también igual: la esposa de Sábato estudió acá... este nada, es un chiste, pero **las elites son de estos colegios**, y así fue el objetivo. Entonces con esa idea ¿quién inscribe a un chico? ¿Quién inscribía a un pibe? Familias que podían pagar un preparador, alguna otra también, pero fundamentalmente esa clase media platense, cuando viene el sorteo todavía... [suena un teléfono] déjalo, sigue ... pero bueno nos pasa la década del 90, la debacle de este país y bueno la sociedad cambió: el “cuesta abajo”, yo lo he trabajado mucho con los chicos eso: cómo se fue perdiendo la clase media y demás. Entonces de alguna manera yo, lo que uno ve, es que hoy viene de cualquier barrio, de cualquier sector y eso es lo bueno, eso es lo que le parece a uno que está bien, y eso es lo que creo yo que es lo que fue...*

Así, indicaba que en la actualidad asisten a la escuela alumnos de “cualquier” barrio y sector, y que justamente esta nueva realidad impacta con los anhelos de algunos docentes, que no quieren resignar el hecho de terminar el programa de la asignatura para atender casos específicos:

*es difícil de que el docente ese que tiene tan arraigada esa otra cultura, la meritocracia, que piense en todas estas chicos que vienen de trayectorias escolares, de escuelas justamente de mucha periferia, de esa periferia profunda donde a lo mejor llegó con las operaciones básicas agarradas con broche, entonces la tarea no es: “ay este chico no sabe nada”. La tarea es integrarlo, incluirlo, y trabajar en esa línea y a lo mejor no vas a terminar el programa, seguro que no lo vas a terminar...*

En el mismo sentido, al diferenciar los dos momentos transitados por la Escuela 1, las Secretarías Académicas entrevistadas señalaban:

*ML: y bueno, antes el buen alumno era el que tenía las mejores calificaciones, sin duda*

*R: la mirada en los promedios, se estimulaba eso, que...*

*ML: sí, se estimulaba ese conocimiento y de excelencia, toda la idea de excelencia que circula también en muchas facultades*

*R: en el imaginario, al menos cuando era de elite*

*ML: claro*

*R: la Escuela 1... pertenecer al colegio de una universidad era pertenecer a un grupo minoritario y de excelencia*

*ML: sí sí sí... después... tener egresados ilustres*

*E: ¿en este colegio hay?*

*ML: sí, debe haber pero no estamos en busca de ellos*

*R: no los buscamos*

*ML: pero bueno es una línea de trabajo... qué harán, claro, ¿qué hará que los alumnos luego lleguen a algo bien importante?*

*R: y además siempre se jactó... **mi papá es egresado del ESCUELA 3.** Y siempre tratar de hablar de los profesores... porque me decía tenemos un Enríquez Mureña*

*ML: ah... mi papá también decía lo mismo*

*R: claro entonces decía eso... tenían los profesores, y los otros profesores que daban una disertación magistral con los alumnos*

*que provocaban una admiración tremenda en ellos... y la educación era eso*

*ML: sí respondía también al modelo ¿no? de la época*

*R: lo admiro y trato de imitar al profesor. Y ahora es todo mucho más... este...*

*ML: y ahora...*

*R: horizontal*

*ML: hay que tratar de llegar a ellos. Ahora el desafío es llegar a los chicos y que les interese esa área del conocimiento*

*R: es fundamental que los chicos trabajen en grupo y que ellos... este... cooperen con sus compañeros compartiendo y construyendo*

(Escuela 1, Rosana y María Luisa, Secretarías académicas)

En el viejo paradigma se buscaba, según ellas expresan, un alumno con un desempeño académico de excelencia, mientras que en el actual se prioriza el trabajo en equipo y la cooperación. En el mismo sentido, en un artículo publicado en las Jornadas de Escuelas Medias Universitarias realizadas en 2012 en la ciudad de La Plata, las secretarías académicas y el equipo directivo expresaban que:

*El colegio, indudablemente, ha apostado por la retención. Muestra de ello es el conjunto de estrategias que se despliegan desde el plan de estudios hasta las acciones cotidianas e individuales de tantos docentes comprometidos con ella.*

*(JEMU, 2012)*

Algunas acciones que ellas destacan son, por un lado, las jornadas institucionales de intercambio y encuentros con especialistas del ámbito de la investigación educativa y por otro, las innovaciones curriculares en el rediseño del plan de estudios, la posibilidad de “promocionar las materias previas” (desde el año 2013), y la diversificación en los modos de agrupar a los alumnos. Estas innovaciones figuran en el Plan de estudios que presentamos en ANEXO.

En cuanto al “colegio de ahora”, el sorteo implementado a partir del retorno de la democracia al país en los ‘80 es superficie de inscripción de una cantidad de sentidos. Aparece ligado a una cadena equivalencial de significantes tales como: horizontalidad, trabajo en grupo, llegar a los chicos, chicos comunes, democratización, heterogeneización de la matrícula, igualdad de oportunidades, “secundaria para todos”. Así, la UNLP no permaneció ajena al cambio promovido a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación que reemplazó a la Ley Federal, y desde el año 2008 se

promueve, según figura en el Estatuto, la idea de una universidad (en sus instancias de pregrado, grado y posgrado) que *“se ofrece abierta e inclusiva para toda la sociedad”*, asociada con los objetivos de *“favorecer el acceso a sus aulas al conjunto del pueblo argentino”* y *“facilitar el ingreso, permanencia y egreso de los sectores más vulnerables de la sociedad”*.

En este contexto, la identidad del colegio de “ahora”, se contrapone en las construcciones discursivas a un “antes” de esas escuelas, propio del momento en que transitaron su escolarización los padres de las secretarías (ambos egresados del mismo grupo de instituciones). Ese antes se liga, asimismo, a otro conjunto de ideas como: “egresados ilustres”, “admiración”, “élite”, “excelencia”, “minoría”, “mejores promedios o calificaciones”, meritocracia, el colegio para pocos, el colegio de la elite, la escuela secundaria como “preparatoria” y formadora de las clases dirigentes (en sintonía con aquella concepción que en el Capítulo 1 indicamos como propia del momento de conformación del sistema educativo argentino).

Como puede observarse, se trata de una institución tensionada entre un mandato original de selección socioeducativa y el nuevo mandato inclusor que gravita sobre las escuelas medias en la actualidad. Sin embargo, en virtud de la matriz selectiva de origen que posee el nivel medio en general a la que ya nos hemos referido, esta tensión no es en principio distinta a la que experimentan el resto de las secundarias. La especificidad se encuentra en el modo en que esta institución, que se halla particularmente signada por la finalidad selectiva al ser parte de una universidad, procesa tal tensión: en su caso se materializa fundamentalmente en el reemplazo del examen de ingreso por el sorteo.

Como señalamos, en las últimas dos gestiones el equipo directivo a cargo de la escuela no permanece pasivo ante los altos índices de abandono ni ignora la necesidad de realizar acciones en pos de la retención. Esta predisposición no implica, sin embargo, cambios inmediatos o automáticos en las tasas de repitencia en tanto, como señalamos, en la “*cultura escolar*” de la institución es considerable el peso que adquiere un pasado en el que se la caracterizaba como “de excelencia”, y la preocupación ante lo que se percibe como “bajar el nivel” al diseñar una adaptación *sui generis* de la oferta ante los nuevos públicos. Esta inquietud resulta visible sobre todo entre algunos de los docentes y, como veremos en el capítulo cinco, se manifiesta con más fuerza en ciertos Departamentos.



#### **4. Capítulo 4. El trípode de la selección *soft*.**

En este capítulo abordamos el modo que la selección educativa adquiere en el caso de esta institución una vez abolido el examen de ingreso, conceptualizándola como selección *soft*. Entendemos que la implementación del sorteo, si bien representa un avance hacia un mayor grado de justicia en el acceso, lejos está de significar el fin de toda selección, sino que implica la consolidación de un tipo específico de matriz selectiva como legítima a partir de la confluencia de al menos tres factores.

En primer término, problematizamos la idea de “libre elección escolar”, revisando la gravitación que adquiere el *capital cultural* de origen de los alumnos en el momento en que los padres optan por inscribirlos en el sorteo: sostenemos que la misma elección de esas escuelas involucra una primera selección. En segundo lugar, analizamos la incidencia de la repitencia como principal factor predictor del abandono. Por último, profundizamos en las implicancias selectivas que subyacen al “tipo de alumno esperado”, en relación con la “autonomía” con la cual se supone que los estudiantes deben contar.

#### **4.1. Techos de cristal o ¿cuáles uvas puedo probar yo?: de la elección escolar como primera instancia de selección.**

*“hay apellidos que tienen suerte en el sorteo, como digo yo”*

(Directora saliente, Escuela 1).

*“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).

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 padres<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> 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.

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*”. Como manifestaban las Secretarías Académicas:

*ML: sí, creo que ha cambiado un poco... no sabemos del todo, por ahí habría que... es parte de otro estudio: quiénes, en qué medida las personas piensan que pueden ir a este colegio... está también ya sabemos 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*

*R: lo vemos*

*ML: no sabemos hasta qué punto (...) se está avanzando en que cualquier persona pueda sentir:*

*“yo puedo ir a la ESCUELA 1”*

*pero no se...[sic] sabemos hasta dónde... ¿por qué? Bueno, porque hay que saber 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*

*ML: es la intención*

(Escuela 1, Rosana y María Luisa, secretarías académicas)

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 sucede que 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, 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 indicaba:

*hay apellidos que tienen suerte en el sorteo, como digo yo, entonces este... 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.*

La directora saliente expresaba que los docentes de la institución ejercen presiones para que sus hijos ingresen a la escuela aunque no sean favorecidos por el azar, y 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).

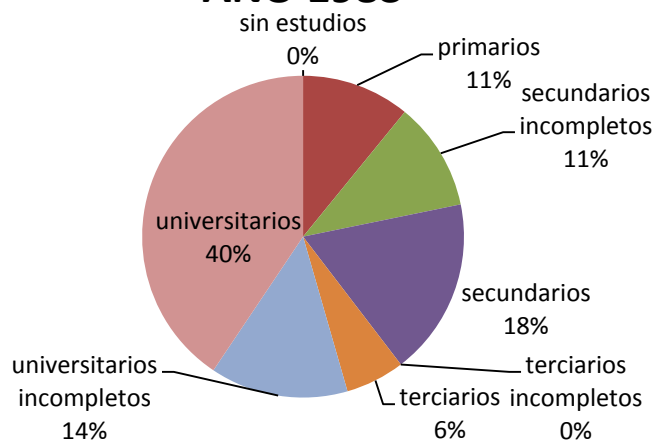
En relación con la hipótesis de la pre- selección de los aspirantes, presentamos a continuación todos los datos que figuran en las planillas de inscripción de los ingresantes que habilitan una caracterización de la población para los años 1983, 1995 y 2005: el **nivel educativo** de los padres de los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

En cuanto al nivel educativo de los padres de los estudiantes en años previos y posteriores a la implementación del sorteo:

ESTUDIOS CURSADOS	1983		1995		2005		ambos padres		
	Padres	madres	padres	madres	padres	Mad res	198 5	199 5	200 5
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

## nivel educativo de padres y madres.

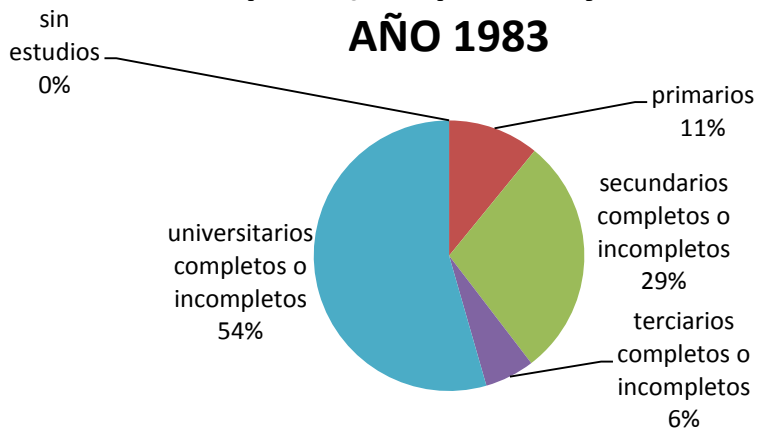
**AÑO 1983**



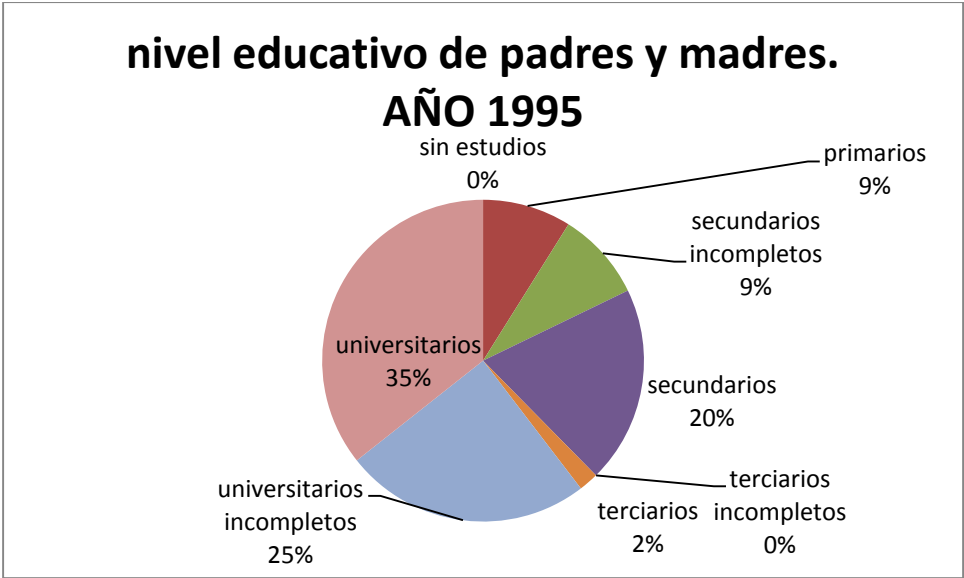
**Gráfico 1.**

## nivel educativo (completo o incompleto) de padres y madres.

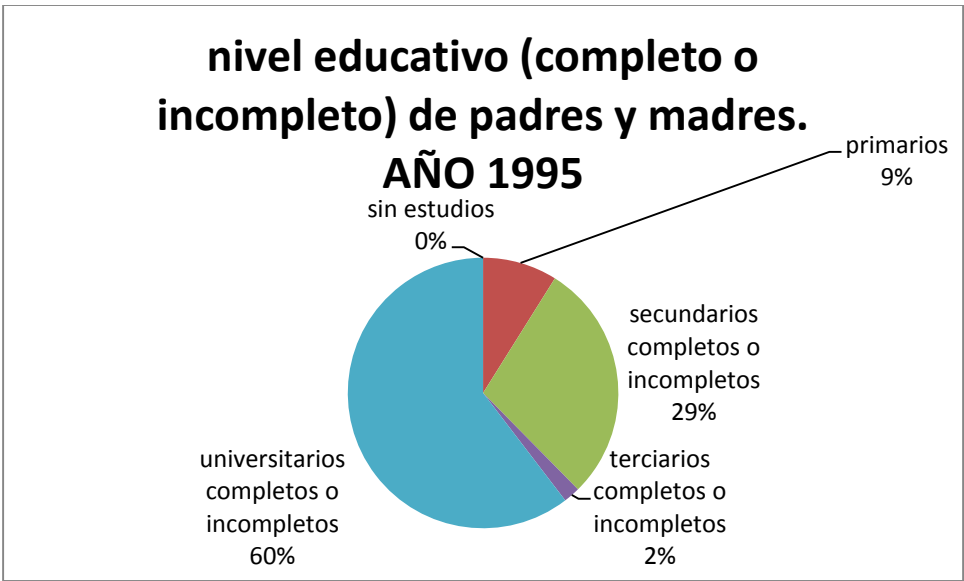
**AÑO 1983**



**Gráfico 2.**



**Gráfico 3.**

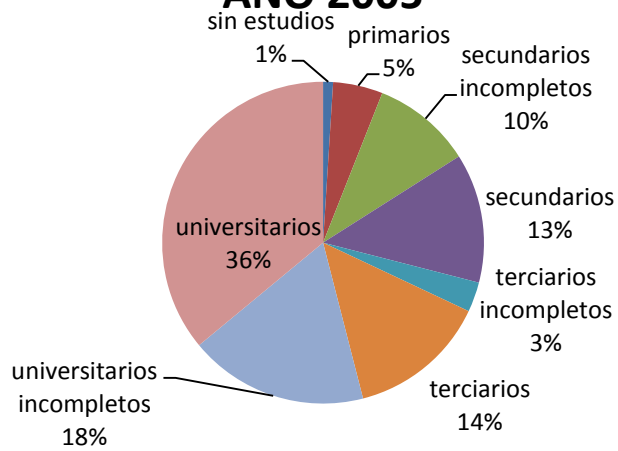


**Gráfico 4.**



## nivel educativo de padres y madres.

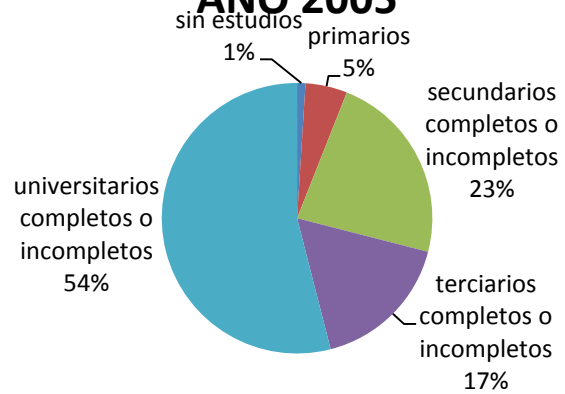
**AÑO 2005**



**Gráfico 5.**

## nivel educativo (completo o incompleto) de padres y madres.

**AÑO 2005**



**Gráfico 6.**

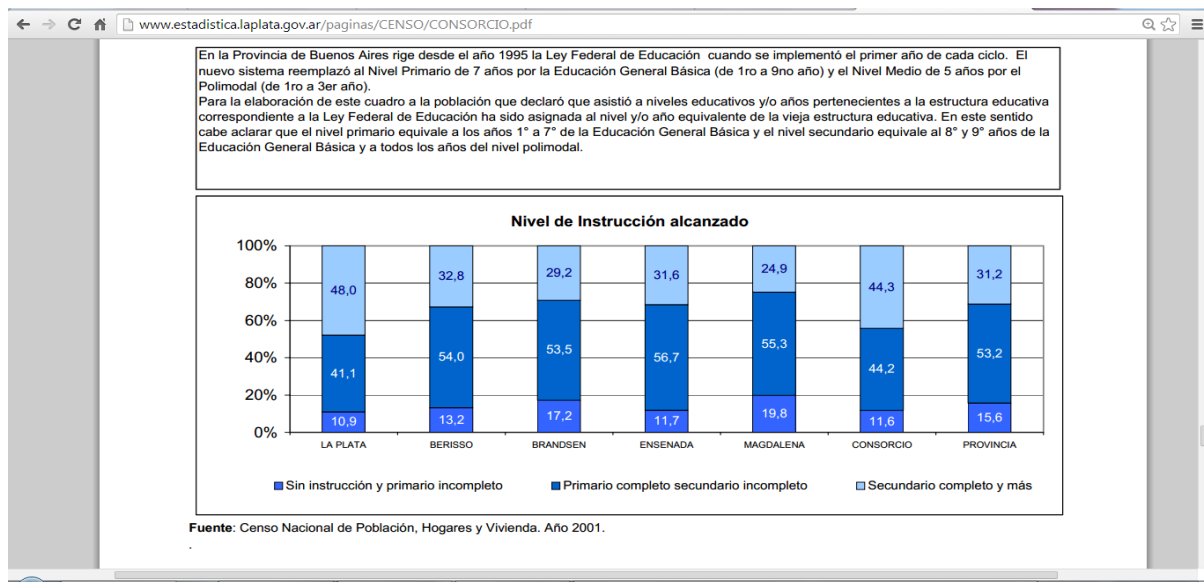
Del análisis de los datos sobre los estudios cursados por los padres de los ingresantes a la Escuela 1 se desprende que en los tres años considerados (1983- 1995- 2005), dos de los cuales son posteriores al reemplazo del examen por el sorteo como mecanismo de admisión (1995 y 2005), cerca del 60% de 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 arrojan 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 madres<sup>24</sup>.**

---

<sup>24</sup> Resulta 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.

Entretanto, según el censo 2001, 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 Ensenada<sup>25</sup>. Es decir que en la Escuela 1, las familias que cuentan con nivel educativo superior duplican al total de la región que posee ese mismo nivel:



**Gráfico 7.**

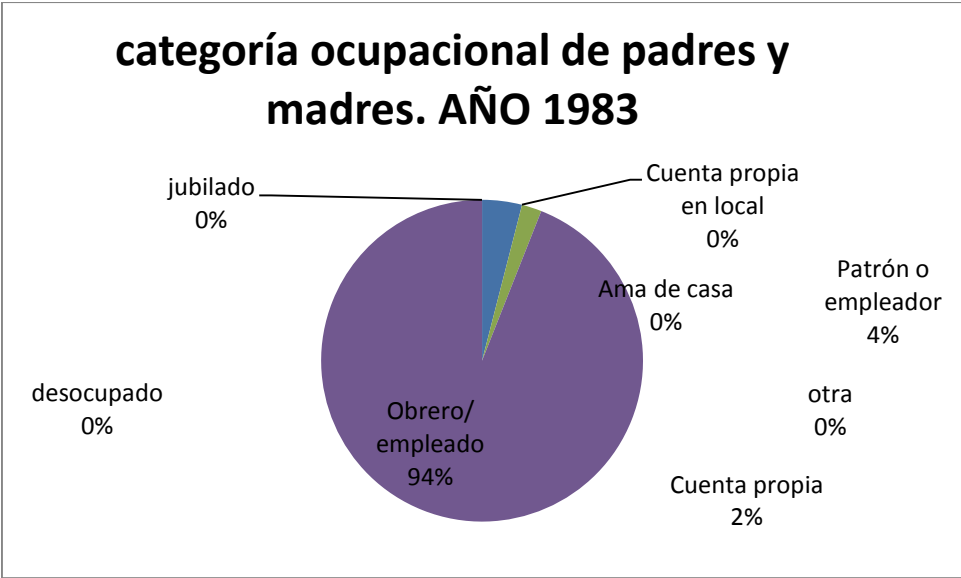
Así, de manera mayoritaria quienes asisten cuentan previamente con cierto status relacionado con provenir de “familias universitarias” que los diferencia del resto de la sociedad, status que consagran a partir de la asistencia y tránsito exitoso por la Escuela 1. Adoptamos la categoría weberiana de status, en relación con la posesión de privilegios a nivel simbólico más que

<sup>25</sup> Disponible en: <http://www.estadistica.laplata.gov.ar/paginas/CENSO/CONSORCIO.pdf>

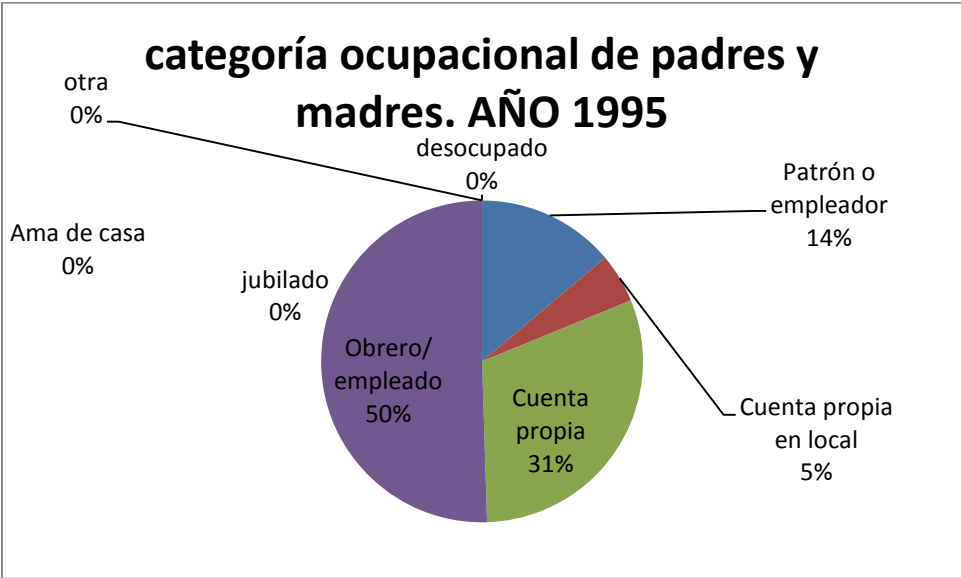
estrictamente con la clase social en el sentido marxista de posesión o no de los bienes de producción: así, resulta posible ampliar la definición al estudio de elites culturales que no necesariamente gozan de los mayores capitales económicos.

Como puede observarse en el gráfico que presentamos a continuación, respecto a la **situación ocupacional** de los padres, se percibe 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):

CATEGORIA OCUPACIONA L	1983		1995		2005		ambos padres		
	Padres	madres	padres	madres	padres	Mad res	198 3	199 5	200 5
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



**Gráfico 8.**



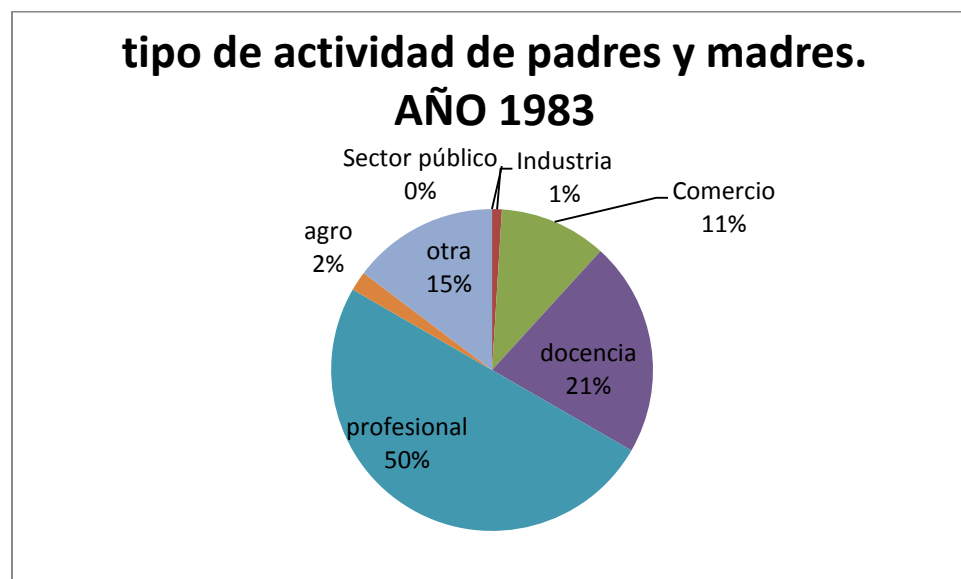
**Gráfico 9.**



**Gráfico 10.**

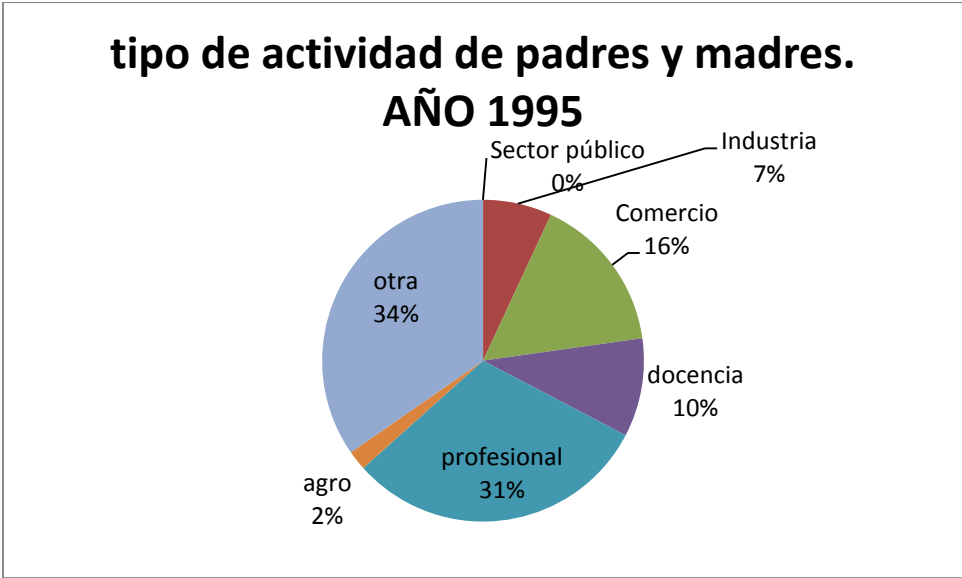
En cuanto al **tipo de actividad** desempeñado por los padres de los ingresantes, se observa el descenso del porcentaje de los mismos insertos en actividades docentes (21%, 10% y 6% respectivamente) y profesionales (50%, 31% y 16% respectivamente), en pos de actividades relacionadas con el agro (2%, 2% y 16%), aunque también se incrementa la opción “otras”:

ACTIVIDAD	1983		1995		2005		ambos padres		
	Padres	madres	padres	madres	s	es	1985	1995	2005
Sector público					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



**Gráfico 11.**





**Gráfico 12.**



**Gráfico 13.**

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 Buenos Aires, como desarrollamos en el capítulo 3.

**En conclusión, de los datos presentados se desprende que las mayores continuidades en cuanto al sector social 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.**

Recuperando los aportes realizados por Bourdieu y Passeron (2009) desde el grupo de teóricos *de la reproducción*<sup>26</sup>, es posible analizar la elección escolar de los “elegidos” indicando la gravitación

---

<sup>26</sup> 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

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 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). 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). En su estado *incorporado*, toma la forma de disposiciones duraderas del organismo, es decir, se convierte en parte de la persona, en su *habitus*. 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). Retomando lo señalado por Alicia Gutiérrez (2003), *sus dos conceptos centrales (campo y habitus),*

---

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)

*constituyen nudos de relaciones. Un campo consiste en un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas, mientras que el habitus toma la forma de un conjunto de relaciones históricas incorporadas a los agentes sociales. Segundo, ambos conceptos son igualmente relacionales, en el sentido en que se comprenden uno en relación con el otro: un campo no es una estructura muerta, es un espacio de juego que existe en cuanto tal, en la medida en que hay jugadores dispuestos a jugar el juego, que creen en las inversiones y recompensas, que están dotados de un conjunto de disposiciones que implican a la vez la propensión y la capacidad de entrar en el juego y de luchar por las apuestas y compromisos que allí se juegan (Bourdieu y Wacquant, op. cit.).*

Por ello 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).

Es por ello que 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; encuesta n° 28.

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).

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; encuesta n° 41.

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; encuesta n° 25.

**Es decir que, más allá del señalamiento en relación con la existencia de una diversidad “acotada” (problematizaremos en el capítulo 5 los supuestos que conlleva el uso del término “diversidad” en relación con los públicos atendidos por la escuela), se constituye cierto sentido común que indica que quienes inscriben a sus hijos en el sorteo conforman un grupo de familias con un 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, familias cuyos hijos “saben que van a tener que esforzarse”.**

En conclusión, entendemos que una primera instancia informal de selección de la matrícula 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* que actúan en ese momento.**

#### **4.2. De la repitencia como predictor del abandono: “Ya no ingresa sólo la elite, pero egresa la elite”.**

*“...quieras o no, en el transcurso de la carrera de los 6 años influye los factores económicos, sociales, familiares, el chico por ahí también egresa pero lo hace más lentamente, o generalmente no egresan de acá... generalmente los que egresan es un grupo que ya se ha ido sosteniendo a través del tiempo y quien lo sostiene es primero la familia, después la escuela, y después bueno que mínimamente sea acompañado por un nivel socioeconómico medianito, ni tanto, ni tan bajo...”*

(Docente de Biología, 4º año)

Tiramonti y Ziegler (2008) caracterizan la matriz selectiva propia del sistema educativo argentino como signada por un modelo de selección por exclusión en el que se da lugar a una competencia abierta y a una disputa desregulada. En la introducción al libro “La educación de las elites” indican que el modo de selección en Argentina se halla ligado a mecanismos no formales: *Bajo la apariencia de un sistema abierto a todos en el que los exámenes eliminatorios son escasos, las instituciones, sus docentes, las condiciones de estudio y la propia población estudiantil desarrollan estrategias de exclusión de los grupos emergentes (2008: 21).*

Por su parte, Ziegler (2011) señala la existencia de dos tipos de trayectorias ante el mandato inclusor que gravita sobre la escuela media actualmente: desreguladas y tuteladas. En ese sentido, en las políticas educativas en este nuevo contexto, la tradicional dinámica de exclusión se combina



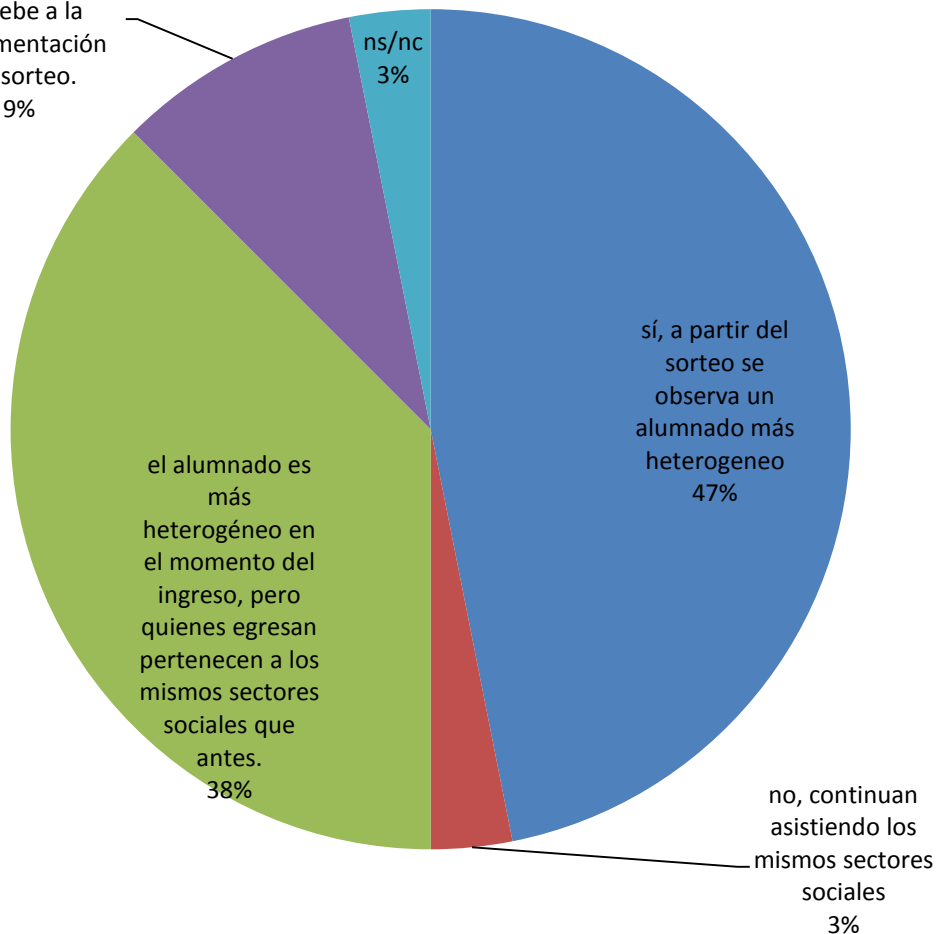
con otra presente en un conglomerado de escuelas obligadas a alojar a quienes el sistema expulsó: ese pequeño grupo de instituciones proponen alternativas al formato tradicional del nivel medio procurando la retención de estudiantes provenientes de familias que alcanzan por primera vez ese nivel. De ese modo, distingue dos patrones de promoción: las promociones desreguladas donde los jóvenes quedan librados a sus propios recursos en su tránsito por la escolaridad, y las promociones tuteladas en las que se instauran formas de acompañamiento de los aprendizajes y de la vida estudiantil en general.

**El caso de la Escuela 1 corresponde al primer patrón de promoción señalado por la autora: en relación con ello, el tipo de selección que se genera es *SOFT*, sutil, informal y paulatina, y no explícita y abrupta, atribuida a la falta de adaptación de los ingresantes al tipo de alumno esperado por la escuela, es decir, debida al desacople entre la propuesta institucional y el tipo de alumno que arriba.**

En cuanto a las representaciones de los docentes al consultarles acerca de si el cambio desde el examen de ingreso hacia el sorteo consiguió efectivamente modificar la composición sociocultural de la matrícula, indicaron en un 47% que se observa un alumnado más heterogéneo, opción seguida por un 38% que señala que el alumnado es más heterogéneo al momento del ingreso pero que quienes egresan pertenecen a los mismos sectores sociales que antes (VER GRÁFICO 14).

## el cambio del ingreso mediante examen por el ingreso mediante sorteo ¿logró efectivamente modificar la composición sociocultural de esta escuela?

se observa un alumnado más heterogéneo, pero esa modificación no se debe a la implementación del sorteo. 9%



**Gráfico 14.**

Más allá del esfuerzo de las últimas dos gestiones en torcer una tradición expulsiva ligada a una *cultura escolar* signada por la pretensión selectiva, entendemos que esta escuela constituye un caso significativo en relación con ciertas dinámicas propias del país en tanto en ella se da lugar a trayectorias desreguladas en las que, superado el ingreso, se pone en juego un “sálvese quien

pueda” que explica el 30% de abandono resultante. De este modo, sostenemos que se produce una “limpieza” durante el tránsito por la institución, es decir una vez abierto el juego a la competencia desregulada. En esa clave debemos leer la deserción cercana al 30% con que cuenta la Escuela 1:

Establecimiento	Nivel educativo	Aspirantes	Matrícula	Desgranamiento 2002- 2007
<b>Escuela 1</b>	<b>secundario</b>	<b>605</b>	<b>846</b>	<b>31%</b>
Escuela 2	secundario	304	810	2%
Escuela 3	secundario	612	1594	23%

(Fuente: Fuente: UNLP. Anuario Estadístico 2008. La Plata, Publicación del Plan Estratégico de la UNLP, 2008, pag. 30-31).

Así, una vez anulada toda restricción formal en el momento del ingreso, la *selección* se produce de un modo “*soft*”: acontece de maneras sutiles, paulatinas e informales durante el tránsito por la institución y no antes. **En ese sentido, el caso de esta escuela resulta significativo en tanto es representativo del modo en que la selección socioeducativa opera a nivel nacional**, tal como figura en el perfil del país en el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL): si bien el porcentaje de adolescentes que ingresa al nivel medio es del 93%, de los jóvenes entre 20 y 22 años que ingresaron, sólo el 64% consigue terminarlo.

Asimismo, en esta escuela, con un porcentaje promedio de graduación del 72% para el año 2010 (según el Programa de autoevaluación institucional de los colegios de pregrado de la UNLP)<sup>27</sup>, el abandono se liga a mecanismos entre los cuales la **repitencia** causada por la no promoción se consolida como el dispositivo central. La repitencia resulta un componente medular de la *gramática escolar* (David Tyack y Larry Cuban, 2000), junto con la organización de las materias, la gradualidad, la distribución del tiempo y el espacio, el régimen de promoción, de asistencia. Resulta posible desnaturalizar este mecanismo de clasificación del alumnado: como indica Southwell al retomar las palabras de Ernesto Nelson en el Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria de 1915 “...Sería irritante y absurdo el que una biblioteca escatimase los libros a quienes acudiesen en demanda de lectura; que obligase a leer por estantes completos, en los que se hubieran agrupado libros de asuntos inconexos, no permitiendo el paso de uno a otro estante al que no hubiera terminado el precedente (...) Pues esto, exactamente, es lo que ha venido haciendo el colegio” (Southwell, 2011: 35).

Tal como indicáramos antes, a diferencia de la provincia de Buenos Aires donde se puede “pasar” al siguiente año con un número de tres asignaturas pendientes, en las escuelas de la UNLP se promociona con dos materias previas (y esto sólo a partir del Reglamento vigente desde 2010, antes era sólo una) y un promedio de 7 puntos, y puede repetirse el año sólo una vez, debiendo luego cambiarse a otra escuela. Ambos mecanismos (la nota mínima y el margen de tolerancia a los

---

<sup>27</sup> Los porcentajes más altos de materias previas 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 Filosofía. En un 9%, los alumnos acaban retirando la documentación de la escuela L y culminan sus estudios en otro establecimiento (Fuente: Programa de autoevaluación institucional de los colegios de pregrado de la UNLP).

repetidores) coadyuvan al fortalecimiento de un imaginario según el que se trata de una escuela de la cual es más difícil egresar, y a la consagración de sus egresados como los más meritorios.

Es así como el mérito continúa jugando un papel preponderante pero ya no al momento del ingreso, sino diluido en los años en que se transita por las instituciones<sup>28</sup>.

<b>seguimiento de cohortes</b>				
<b>año ingreso</b>	<b>año egreso</b>	<b>ingresantes (sumados ESS y ESB)</b>	<b>graduados a 04/10</b>	
			cant	%
1999	2004	196	147	75
2000	2005	187	143	76,5
2001	2006	189	134	70,9
2002	2007	189	132	69,8
2003	2008	177	118	66,7
2004	2009	155	111	71,6

<sup>28</sup> Según observamos, en la Escuela 3, en el grupo de alumnos becados (es decir, quienes reciben becas para transporte, fotocopias o viandas) para el año 2009, es decir que en ese grupo la situación de repitencia duplicaba a la de la población total de la escuela:

<b>seguimiento de alumnos becados</b>							
<b>Año</b>	<b>alumnos becados</b>	<b>Regulares</b>		<b>graduados</b>		<b>desgranados</b>	
		cant	%	cant	%	cant	%
2008	58	32	55,2	9	15,5	17	29,3
2009	57	49	86	4	7	4	7

Según la percepción de las secretarías académicas entrevistadas, la composición sociocultural de los ingresantes a las tres escuelas de pregrado se heterogeneiza a partir de la implementación del sorteo, pero no sucede lo mismo con la de los egresados: en sus términos, **“ya no ingresa sólo la elite, pero egresa la elite”**. De ese modo, el “fracaso” en esta escuela se torna un dispositivo de selección social (quienes “fracasen” serán desviados a otras instituciones de menor prestigio) y, de la otra cara de la moneda, el éxito en un legitimador de las posiciones de los ganadores, en tanto quienes triunfan “merecerían” lugares de privilegio por haber sabido aprovechar la oportunidad.

Así, si bien el sorteo se erige como una impugnación igualitarista a la meritocracia, el mérito sigue presente durante el tránsito de los alumnos por la institución, permaneciendo ligado a la repitencia como un factor de selección por expulsión, aunque *más sutil en comparación con el examen*. Como afirmamos anteriormente, esta pretensión (si bien en un *continuum* hipotético de grados de democratización resulta más igualitaria que el examen) omite la posibilidad del abandono ante la exigencia de “excelencia académica” una vez dentro. Así, el sorteo “disimula” el riesgo que significa que los requerimientos de las instituciones expulsen tempranamente a quienes no alcanzan los objetivos y desertan en el primer año de escolarización (Litichever y Núñez, 2009: 201). Retomando a Van Zanten cuando se refiere a la posibilidad de que los mejores alumnos de las clases bajas accedan a una escuela que había estado reservada a una elite social principalmente masculina, muchos de esos “becarios” abandonan los estudios antes de terminarlos frente a una exigencia que se les presenta como excesiva y a veces, en su perspectiva, innecesaria para la integración profesional y social (2008: 181).

En palabras de una docente de Letras que se ocupa de dar “apoyos” en segundo año, quien es egresada de otra de las escuelas de pregrado (y quien, con 40 años, experimentó en 1986 el cambio

en el método de ingreso en tanto accedió a esa escuela mediante sorteo aunque se había preparado para el examen):

*los que egresan, por distintos motivos, terminan siendo la clase media. Tiene mucho que ver la exigencia. Se intenta implementar redes de contención pero no en todos los casos funcionan. Puede ser por culpa nuestra o porque los chicos provienen de esos espacios donde no existen esos hábitos y no pueden, no saben, no quieren. En la casa no hay biblioteca, no hay música. Los apoyos a veces terminan cansando más a los pibes. Hay pibes que son vagonetas, y que terminan sobrecargados. El sorteo, a los docentes, nos enloquece.*

Docente n° 28; encuesta n° 38.

En este sentido, el fracaso se produce cuando el **capital cultural** con que cuentan las familias no se condice con el pretendido por la escuela. Siguiendo a Bourdieu (1979), *el capital cultural puede existir bajo tres formas: 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 originales*<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> 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.

En otro caso, una docente de 40 años, egresada de la Escuela 1 y Licenciada en Biología:  
*los primeros años hay chicos a los que les cuesta estudiar o adaptarse, y van repitiendo, más allá de los programas de apoyo. Cuesta que queden por otras dificultades (económicas, familiares o de nivel educativo).*

Docente n° 26; encuesta n° 36.

Entre los años 2004 y 2009, el porcentaje total de alumnos que no es promovido en noviembre se ubica alrededor del 39%. En esa categoría, el año con mayor porcentaje fue el 2009 con un 46%, y los años más problemáticos son segundo y tercero, que siempre han superado el 40%. En cuanto a los alumnos que no promueven en marzo por nivel, el porcentaje de alumnos es del 10% sobre el total de alumnos que ha cursado cada año. El análisis de cada nivel muestra porcentajes de alumnos no promovidos muy bajos en 1° y 5° año, y de alrededor del 13% en 2°, 3° y 4°. También en 2004 se dio el porcentaje más alto de alumnos no promovidos al nivel siguiente que fue del 19% en 2° año.

Dubet (2012) analiza el caso de los alumnos “vencidos”, que padecen, en un contexto de justicia social concebida como igualdad de oportunidades, la crueldad de considerarse a sí mismos responsables de sus fracasos. La competencia meritocrática se articula en torno a la norma de excelencia de los mejores, y los demás se jerarquizan por la distancia que los separa de la excelencia. De este modo, los alumnos se autoatribuyen sus fracasos, así como también, del otro lado, los vencedores consideran que se deben su éxito a sí mismos: *como esta atribución del fracaso es penosa, hasta intolerable, algunos alumnos ya no participan en el juego, a otros les va mal, y otros todavía se vuelven contra la escuela y, por medio de la violencia, intentan recuperar*



*su dignidad perdida* (Dubet, 2012: 86). En ese sentido, una docente del Departamento de Letras indicaba que no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo con la eliminación de los exámenes de ingreso puesto que:

*el sorteo es frustrante para quienes provienen de escuelas con un nivel deficitario. Les faltan hábitos del oficio de alumno, cosas básicas como la carpeta. La manera de garantizar la equidad no es el sorteo, hay otros métodos que podrían incluir, no sólo el sorteo. Hay problemas en las familias, hay desamparo familiar... La inclusión por un sorteo que sería igualitario sólo tranquiliza nuestras conciencias. Exponemos a los chicos a exigencias a las que no están preparados. El sorteo hace creer que solucionamos problemas de equidad, pero los que egresan por distintos motivos terminan siendo de clase media.*

(Docente del Departamento de Letras, 30 años. Ayudante de Departamento.)

Por su parte, una docente de Biología de 4º año (lo que antes era 3º) indicaba respecto a los factores que explican el abandono:

*y porque lo mismo que te decía hoy, el acompañamiento de la familia y porque... y porque quieras o no, en el transcurso de la carrera de los 6 años influye los factores económicos, sociales, familiares, el chico por ahí también egresa pero lo hace más lentamente, o generalmente no egresan de acá... generalmente los que egresan es un grupo que ya se ha ido sosteniendo a través del tiempo y quien lo sostiene primero la familia, después la escuela, y después bueno que **mínimamente sea acompañado por un nivel socioeconómico medianito, ni tanto, ni tan bajo** (...) a mí me parece que hay una desidia familiar. No insisten y bueno el chico.... Yo tengo cuartos (años). Justo la mitad, más o menos cuarto*

La docente señalaba que si bien culminan la escolarización quienes cuentan con un nivel socioeconómico “*medianito*”, incide en ello la falta de acompañamiento familiar. Asimismo, indicaba respecto a la repitencia:

*lo que pasa es que ya ahí a partir de tercero empiezan a repetir, se nota cuando repiten. Y en cuarto también. Es decir hay más repitencia, hay más abandono, porque ya el chico que no pasó a cuarto... bueno, hacen el cuarto, y si se llevan muchas materias se van... sobre todo cuarto, que es lo que antes era tercer año... en tercero, digamos 15-16 años. Yo tengo 20 más o menos alrededor de 30 [alumnos]*

*E: bien, e ingresan más o menos esa cantidad ¿no?*

*P: sí, sí, sí, lo que pasa es que bueno... generalmente... generalmente yo tengo en cada cuarto dos repetidores. Este año por ejemplo tengo tres en una división que los he tenido el año pasado*

*E: ya los conocés*

*P: los vuelvo a tener. Tres o cuatro es decir que repitieron. Naturalmente la división eran 25 se agregaron tres o cuatro repetidores...es decir que el número se mantiene por los repetidores. Si no, no se mantendría... hay un 10% entre un 10 y un 15 % menos al finalizar el ciclo anterior... un tercero por ejemplo. Entonces pasan... promueven suponete de 30, promueven 20. Sí se completa o 22 se completa el número con los repitentes*

*E: claro ¿que pueden repetir sólo una vez en esta escuela?*

*P: pueden repetir una vez.*

De ese modo, la docente explicaba que las divisiones se van completando con los alumnos que repiten desde los años superiores, con “*los que se van quedando*”. Otra docente de 40 años, perteneciente al Departamento de Letras, señala que cuarto año (que antes era 3°) es el más preocupante en cuanto a repitencia y abandono, así como también que justamente los estudiantes que “*se llevan materias*” son quienes acaban dejando la escuela:

*es frustrante para quienes provienen de escuelas con un nivel deficitario. **Faltan hábitos en relación con el oficio de alumno, como tener una carpeta ordenada.** La equidad no es el sorteo.*

*Hay otros métodos que podrían incluir. No es sólo el pibe pobre, hay desamparo familiar, problemas en las familias.*

Docente n° 28; encuesta n° 38

Así, ella sostenía que resulta necesario un *know how*, es decir el conocimiento de ciertos hábitos para moverse con éxito dentro de la institución y conseguir el egreso. Por su parte, también en cuanto a las razones para explicar el abandono, la directora electa indicaba:

*J: nosotros tenemos un proyecto para trabajar con tutores, un proyecto, una experiencia que se va a hacer primero en tercer año y después se va a extender hacia abajo primero porque este porcentaje del 30 % es seleccionado antes en los primeros años en cuarto ya está*

*E: de tercero a cuarto ---*

*J: sí sí segundo, tercero, cuarto, ya tenés toda la selección hecha, ya se fue*

*E: cuántos ingresantes hay y cuántos egresados*

*J: y 150 ingresan y egresan entre 100, 110, 120*

*E: ¿y quiénes son los chicos que se van? ¿Cómo describirías a ese grupo? ¿Tiene que ver con características específicamente socioeconómicas?*

*J: muchos sí*

*E: ¿o hay otros factores?*

*J: hay diversos factores por eso pero socioeconómicas sí, sí, sí, sí... socioeconómicas, sí, absolutamente. También hay algunos otros factores que tienen que ver con... bueno, estas nuevas formas de digamos... de... estar en el mundo de los chicos, o por ahí estos chicos que no logran sus hábitos, adaptarse a los hábitos escolares, pero bueno también eso tiene que ver con la inflexibilidad de ciertas formas de estar en la escuela ¿no? porque los tiempos todo este tema de la presencialidad viste que bueno ahí alguna cosa vamos a tener que pensar en relación a los formatos y al estar presente, porque muchos de los chicos que se van son chicos que no pueden estar presentes, que están que vos definirías que tienen una relación con la escuela así como de baja intensidad, están, no están... pero bueno eso hay también hay dos o tres que vos podés identificar que su relación con la escuela es esa, bueno ¿cómo hacemos para albergar eso que a veces está a veces no está? Trae, no trae, le da un poco lo mismo eh*

Para concluir, siguiendo a Veleda (2012), optamos por el concepto de *prácticas* y no de estrategias expulsivas para explicar las causas del abandono: se trata de observar las prácticas concretas que configuran lo que denominamos una **microfísica de la selección**. Este concepto difiere del de *estrategias*, en tanto se considera que no se trata de una acción plenamente conciente o deliberada,

es decir de un cálculo racional por parte de actores que de forma conspirativa procuran la separación de ciertos sectores sociales de estas escuelas, sino de prácticas que acaban dando ese resultado, en relación con la demanda de ciertos hábitos a los cuales algunos alumnos no consiguen adaptarse y con la responsabilización individual por el fracaso.

### **4.3. Un tipo de alumno esperado: “sálvese quien pueda... ser autónomo”.**

*“Mayor ventaja social tiene quien consigue dominar sus afectos y tanto más intensamente se educa a los individuos desde pequeños para que reflexionen sobre los resultados de sus acciones.” (Elías, 1993: 454).*

La pretensión de homogeneización de la población escolar presente en el normalismo propio del momento de conformación del sistema educativo argentino, lejos de haber sido abandonada, persiste en muchas instituciones en la actualidad. En el caso específico de la Escuela 1, así como en el grupo de escuelas de pregrado de la UNLP en general, la promoción de una socialización con fuerte hincapié en la autonomía de los individuos y el pensamiento crítico aparece como el modo en que se tramita la tendencia homogeneizadora. Tal como figura en la página oficial de la institución:

*[la Escuela 1] trabaja para que a través de la circulación, transmisión y construcción del conocimiento, sus estudiantes desarrollen un pensamiento crítico, se eduquen en los valores de la cooperación y la solidaridad, en el respeto y la responsabilidad, que sean personas libres y autónomas, que sean participativos y ejerzan actitudes democráticas, que se comprometan con la realidad social, y que la transformen.*

En ese sentido, la única pregunta que presentó una respuesta homogénea entre los docentes encuestados fue la definición del “buen alumno” de esta escuela ligada al alumno autónomo: si bien algunos agregaron otros rasgos, la autonomía se consolidó como omnipresente. Recuperando lo señalado por los entrevistados, debe entenderse *autonomía* en el sentido de que cada estudiante pueda darse a sí mismo las normas que se necesitan para transitar exitosamente la experiencia escolar, sin necesidad de que se lo esté vigilando externa y permanentemente por parte de los adultos de la institución: el alumno que transita con éxito la escolaridad en este establecimiento se encuentra auto- disciplinado, es decir que es capaz de responsabilizarse en la gestión de sus propios recursos para transitar la escolaridad. Así, al consultarle a una docente de Química por los motivos que generan el abandono escolar, nos decía que se trata de alumnos que

*no encajan en el sistema, por las exigencias del colegio en comparación con las escuelas de Provincia. Seguro en escuelas de provincia van a andar bien. Acá hay más materias, se enseña a pensar, a ser autónomo, por ejemplo, en la asistencia a las materias que ellos tiene que saber solos cuántas faltas les quedan. Esa autonomía unos la saben aprovechar, otros no, por eso hay desgranamiento.*

(Profesora de Química, 60 años).

Consideramos que la confianza de esta institución en la autorregulación de los estudiantes guarda relación con el sector sociocultural al que los mismos pertenecen: se amplía la libertad a los alumnos porque se da por sentado que ellos actuarán como se espera que lo hagan. Como indica Lucía Litichever (2012) al comparar los regímenes de horarios y la puntualidad en algunas instituciones, existen ciertas escuelas en las que se propone un *horario más libre, menos*

*controlado, donde el ingreso y la salida de la escuela es manejado de manera autónoma por los estudiantes pudiendo contabilizar las ausencias por materia. En estas instituciones pudimos observar una circulación de los alumnos por el espacio escolar bastante independiente; los estudiantes de los últimos años pueden entrar y salir de la escuela durante los recreos y las horas libres, situación que requiere el aprendizaje de la administración de los tiempos y un manejo de los espacios mucho más autónomo (2012: 3).*

En relación con ello, Litichever retoma las indagaciones de Himanen en “*La ética del hacker*” (2002) cuando señala la pérdida de la centralidad del trabajo como organizador de la vida en pos de otros valores como la creatividad, el placer, los gustos personales. Como ella indica, en este tipo de instituciones es posible observar ese movimiento en la posibilidad de la organización de los tiempos propios (regidos más autónomamente y en función de ciertas necesidades personales), así como también en las elecciones de las materias.

De este modo, siguiendo a Lahire (2004) cuando señala que uno de los problemas al que deben enfrentarse los estudiantes universitarios es el de organizar sus tiempos, entendemos que las instituciones de “pregrado” dejan a los alumnos “libres” para “fracasar” en la resolución de cómo auto- administrar 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 la Escuela 1 se espera que sus alumnos cuenten con esa autodisciplina. Es posible pensar que existe un presupuesto en relación con que los ingresantes a dicha escuela arriban con una autonomía ya adquirida,



desconociendo que la autonomía es resultado de un proceso de socialización previo, y nunca una aptitud o don natural.

En este punto resulta pertinente retomar los aportes de Elías en relación con la producción y reproducción de individuos autocontrolados. El autor, presenta 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. Analiza lo que denomina procesos psicogenético y sociogenético<sup>30</sup>. 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, y que se producen modificaciones estructurales que presentan *afinidad electiva* (Weber, 1969) con las transformaciones en el aparato psíquico. Entre esas transformaciones, Elías menciona especialmente tres:

- 1- el aumento y el fortalecimiento de las cadena de interdependencia en las sociedades modernas<sup>31</sup>, que se consolidan como funcionalmente diferenciadas, lo cual incide en que los individuos se vean obligados a organizar su comportamiento de modo cada vez más diferenciado y más estable, en tanto *cuanto más se diferencian las funciones, mayor es su*

---

<sup>30</sup> En relación con ello Elías también plantea, en otro de sus trabajos, una preocupación de índole epistemológica. Entonces 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).

<sup>31</sup> También Durkheim (2004) se refería al aumento de la diferenciación y de la interdependencia en las sociedades modernas que él denominaba como constituidas por lazos de *solidaridad orgánica*.

*cantidad así como la de los individuos de los que dependen continuamente los demás para la realización de los actos más simples y más cotidianos* (Elías, 1993: 451)<sup>32</sup>. De este modo, el comportamiento se regula mediante la aparición de autocontroles por parte de los individuos: cada uno adecúa su propio comportamiento en función de las necesidades de un entramado social dado y contribuye y se corresponde con la consolidación del mismo en un proceso bidireccional.

- 2- la constitución del monopolio de la violencia física y la estabilidad de los órganos sociales centrales: la violencia se concentra en esos ámbitos y abandona otros. En estas sociedades el individuo está protegido frente a las violencias repentinas, pero en ese mismo paso también está obligado a la represión de las propias pasiones y al dominio de las emociones espontáneas, el aparato psíquico desarrolla su autocontrol y se fortalece su *súper yo*: *Mayor ventaja social tiene quien consigue dominar sus afectos y tanto más intensamente se educa a los individuos desde pequeños para que reflexionen sobre los resultados de sus acciones* (Elías, 1993: 454), se trata de una modificación del comportamiento en el sentido de la *civilización*.
- 3- También en el plano económico emergen coacciones que obligan a los individuos a una actitud previsor y reflexiva, y a un dominio permanente de sus movimientos instintivos espontáneos (verbigracia se centraliza el cobro de impuestos).

De este modo, el *trend* del movimiento civilizatorio es el mismo en todos los casos: *la transformación impulsa siempre a una autovigilancia más o menos automática, a la subordinación*

---

<sup>32</sup> Como metafóricamente afirma en otro de sus textos: *Es como si miles de personas. primero, luego millones y finalmente más y más millones anduvieran por este mundo con los pies y manos atados a los demás por ataduras invisibles. Nadie guía ese andar. Nadie queda fuera de él. Algunos quieren ir hacia allí, otros hacia allá. Caen unos sobre otros, y vencedores y vencidos siguen encadenados entre sí* (1990: 20).

*de los impulsos momentáneos bajo una previsión a largo plazo para la constitución de un súper yo más diferenciado y más sólido* (Elías, 1993: 464)<sup>33</sup>. Elías se detiene en el análisis del proceso de acortesanamiento de los guerreros que se inicia a partir de los siglos XI y XII y culmina en los siglos XVII y XVIII, en la transformación desde una nobleza guerrera hacia una domesticada y cortesana, y señala que desde ese momento se expanden sus modales, gustos y lenguaje: *un hombre que conoce la corte es dueño de sus gestos, de sus ojos y de su expresión; es profundo e impenetrable; disimula sus malas intenciones, sonrío a sus enemigos, reprime su estado de ánimo, oculta sus pasiones, desmiente a su corazón y actúa contra sus sentimientos* (1993: 484).

Tal proceso de contención de los instintos abre, según indica Elías, el camino a una mayor psicologización y racionalización. En cuanto a la primera, refiere a que el ser humano se enfrenta a sí mismo, reprime sus alegrías, instintos e inclinaciones momentáneas considerando que después lo perjudicarán: el sistema emotivo del individuo se transforma en relación con los cambios en la sociedad, el aparato de autoacción se solidifica cada vez en mayor medida y se va transformado en costumbre la capacidad de prever las consecuencias de su accionar, *la imagen que el individuo tiene del individuo se hace más matizada, más libre de emociones momentáneas, se psicologiza* (1993: 485). Asimismo, se produce una racionalización, se modifican las relaciones entre los seres humanos y la modelación de los individuos en ellas, se incrementa la previsión y *cada vez se separan más claramente el centro impulsivo y el centro del yo, hasta que, finalmente, se constituye un aparato autoactivo completo, estable y muy diferenciado* (1993: 488).

---

<sup>33</sup> Por otra parte, Elías indica que esa necesidad de supeditación de los impulsos momentáneos a los objetivos a largo plazo se difunde de un modo peculiar: en todas partes las primeras en aceptar esas pautas civilizatorias son las cúspides de las clases dominantes, y desde allí se extienden a las demás clases sociales. Más allá de esta afirmación general, Elías aclara que existe la posibilidad de que en determinadas circunstancias las formas de comportamiento se extiendan de abajo a arriba (1993: 525). Asimismo, el movimiento civilizatorio se difunde desde los occidentales hacia los orientales o los africanos (Elías, 1993: 470).

En relación con ello, el *proceso de modelación social* adquiere ribetes diferenciados dependiendo de la clase social atendida por cada grupo de escuelas en un contexto educativo *fragmentado* (Tiramonti, 2004), y del grado de resistencia o adaptación por parte de los alumnos a *las pautas civilizatorias dadas de antemano* (Elías, 1993: 462).

En ese sentido, no existe en la escuela investigada un énfasis en el disciplinamiento en los buenos modales sobre alumnos a los que se supondría *incivilizados*, sino que más bien se configura una propuesta educativa que otorga un amplio margen a la libertad de acción, en tanto se presume que se trata de sujetos que arriban a la escuela con pautas de comportamiento previamente incorporadas, o bien, en términos de Elías, ya *civilizados*. Las familias de las que esos alumnos provienen juegan un rol central en la transmisión de pautas de comportamiento, y la preocupación de los padres en torno a la asimilación por parte de los hijos de las pautas de la clase propia o superior *suscitan unos miedos que rodean al niño desde pequeño, especialmente en las clases medias con voluntad de ascenso en grado mayor que en las clases altas. Los miedos de este tipo tienen una importancia decisiva en la regulación a la que se somete al niño desde pequeño y en las prohibiciones que se le imponen* (Elías, 1993: 530). En palabras de una docente consultada:

*porque ya vienen con una formación: no es lo mismo el que tiene experiencia familiar que los padres van al museo, teatro, Mar del Plata, a otro chico que aunque no sea carenciado, no es parte de lo que se hace en la escuela (biblioteca en la casa, padres leyendo).*

Encuesta n° 20; docente n° 28.

Una vez en la escuela, los estudiantes ya “civilizados” en esas pautas no requerirían una regulación externa de sus comportamientos, como sí resultaría “necesario” en el caso de alumnos, en los

provocativos términos de Elías, “salvajes”: de este modo, podemos vislumbrar una asociación entre el sector social que asiste a este grupo de escuelas y el tipo de regulación por ellas promovido. Al partir de la premisa de que estos alumnos llegan ya “civilizados” y que en ningún caso se excederán en la indisciplina, ni llevarán adelante actos indecorosos, desde el grupo de instituciones analizadas se promueve el autogobierno y la autovigilancia antes que la regulación externa.

Por último, consideramos pertinente la clasificación en dos tipos de pedagogías que propone Bernstein (1993) en el cuarto tomo de su obra *Clases, códigos y control*. Allí, el autor se aboca al análisis de las prácticas de transmisión, y sostiene que el poder y el control se traducen en principios de comunicación que dan forma a las prácticas pedagógicas. El sociólogo analiza dichas prácticas en las relaciones de transmisión- adquisición, y las cataloga según el criterio de clasificación y estructura fuertes o débiles, teniendo en cuenta si las reglas de orden regulador y discursivo son explícitas o implícitas: en el primer caso, las denomina *pedagogías visibles* (en adelante, PV), y en el segundo *pedagogías invisibles* (en adelante, PI).

Nos interesa particularmente la clasificación en estos dos tipos de prácticas pedagógicas en tanto Bernstein desarrolla los *supuestos de clase social* (1993: 83) de cada una de ellas: las pedagogías guardan relación con la clase social de pertenencia de los alumnos, en tanto cada familia construye un contexto pedagógico familiar determinado y más o menos alejado del contexto pedagógico característico de la institución. Es por ello que, verbigracia, si bien la PV no era en sus orígenes un producto de clase, su institucionalización condujo a una adquisición selectiva basada en la clase social.

Bernstein establece las diferencias entre las PV y las PI a partir de la elaboración de las nociones de clasificación y enmarcamiento. La clasificación se refiere a la separación de fronteras entre categorías, y puede ser fuerte o débil: en caso de que sea fuerte, cada categoría tendrá sus propias reglas explícitas, mientras que de ser débil, las mismas se encontrarán menos delimitadas. En cuanto al concepto de enmarcamiento, se refiere a la interacción, al modo como se ejerce el control sobre la comunicación, y también puede ser fuerte o débil: en caso de ser fuerte, el tipo de alumno esperado será atento, respetuoso, metódico, mientras que en caso de ser débil será creativo y participativo.

De este modo, las PV ponen énfasis en la *performance* del niño, en su producto externo: la calificación se produce según los grados en que se ajusten a los criterios explícitamente regulados por el transmisor. En cuanto a las PI, se caracterizan por una menor preocupación por la adaptación del adquiriente a una norma externa común: se ocupan en mayor medida de la adquisición, en tanto parten de que cada adquiriente es único e incomparable. Es por ello que Bernstein afirma que las clases medias que tienen relación directa con el campo económico se ajustarán a los supuestos de una PV, mientras que las clases medias ligadas al control simbólico se ajustarán a las PI.

A los fines de la tesis interesa entender que los alumnos que hayan recibido en sus familias una versión más cercana a la práctica pedagógica oficial, que en el grupo de escuelas estudiado se aproxima al *tipo ideal* de PI, estarán más próximos a adaptarse exitosamente al texto legítimo en ese caso. En ese sentido, es menos probable en el caso de los hijos de familias más desaventajadas que no ponen a disposición del niño las competencias requeridas por las PI -es decir, que presentan

otras rejillas espaciales<sup>34</sup>, temporales y de control- *que éste se autorregule en la escuela de acuerdo con los requisitos de la práctica pedagógica invisible, y es fácil que interprete de forma errónea tanto la práctica como su contexto pedagógico* (Bernstein, 1993: 93)<sup>35</sup>. También Bourdieu señalaba, en cuanto a la relación entre el tipo de jerarquías y la clase social, que *mientras más autoritaria es la relación pedagógica, más favorable es para los hijos de las clases dominadas, mientras que una relación democrática, igualitaria, es favorable a los privilegiados, porque ellos saben cómo dominar una situación de laissez-faire* (2010: 146).

Al presentar algunos resultados de una investigación, así se refería Tiramonti al grupo de padres que demandan “contención” en la escuela y aspiran al trato afectuoso hacia sus hijos: *Se trata posiblemente de grupos familiares organizados horizontalmente, penetrados por la cultura “psi” y que han optado por un modelo de regulación de los hijos centrado en el autocontrol y la asunción individual de las responsabilidades y los riesgos* (Tiramonti, 2005: 904). Se trata de los casos en que, como sucede en las PI, la comunicación interpersonal actúa como una manera de control. Entre los resultados de dicha investigación se observa que los procesos de individualización de los jóvenes se producen de maneras asimétricas dependiendo de cada sector social: como también sucede entre los alumnos que son objeto de nuestra tesis, *para un grupo de los sectores medios y*

---

<sup>34</sup> Como indica Benstein, las PI implican mayores costos económicos en tanto presuponen la libertad de movimiento de los niños, y eso conlleva una necesidad mayor de espacio: es menos probable que las familias desventajadas dispongan de espacios amplios.

<sup>35</sup> También Parsons, en su trabajo “The School Class as a Social System: some of its Functions in American Society”, se refería a la independencia como un factor predisposicional importante para el éxito escolar adquirido (o no) por los niños en sus familias: *on grounds which cannot be gone into here, it may be said that the most important single predispositional factor with which the child enters to school is his level of independence. By this is meant his level of self sufficiency relative to guidance by adults, his capacity to make his own decisions in coping with new and varying situations. This, like his sex role, ha has as a function of his experience in the family* (Parsons, 1959: 437).

*altos, es claro que hay una ampliación de las opciones individuales y una mayor presencia de decisiones autónomas* (Tiramonti, 2005: 905).

En ese sentido, 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 individuación* 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 antiautoritarias y hedonistas, indican que tales cuestionamientos acaban siendo funcionales a aquello que denominan, parafraseando a Weber, *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). Al preguntarse por las modalidades de control que encierra 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). El trabajador debe conseguir movilizar sus recursos propios, e involucrarse autónomamente en su tarea.

De este modo, es posible pensar que la propuesta educativa de la escuela 1 posee *afinidad electiva* con la formación de un sujeto acorde a un nuevo tipo de capitalismo *software*. En este capitalismo de *nuevo espíritu* propio de la era de la *modernidad líquida* (Bauman, 2010), la autonomía, la flexibilidad y la creatividad resultan fundamentales para el tipo de control propuesto por la *nueva gestión empresarial* (Boltanski y Chiapello, 2002).

**Para finalizar este apartado, a partir de los conceptos analizados y del trabajo de campo podemos caracterizar al tipo de estudiante considerado como “buen alumno” para el grupo de escuelas que abordamos como proveniente de familias que lo *socializan* en códigos acordes a las exigencias de las *pedagogías invisibles* que en los establecimientos se desarrollan, verbigracia mediante modos de comunicación interpersonal que, como sucede en las PI, se configuran como maneras de control. En ese sentido, cabe recuperar la pregunta que planteaba Bourdieu (2013: 107) al indagar sobre los alumnos de las *public schools* inglesas y la Escuela Nacional de Administración (ENA) francesa: ¿será que se está “enseñando a nadar a los peces”? Es decir, ¿se está dotando de las disposiciones que se les exigen a estudiantes ya dotados de las mismas por su propia educación familiar?**

Consideramos que los “buenos alumnos” portan en su *habitus* procesos altamente desarrollados de *psicologización* y *racionalización* a partir de su *socialización* familiar, y que es justamente ese desarrollo previo el que les permite responder de la manera esperada ante una propuesta educativa que pone énfasis en la libertad, como es la constituida por la escuela analizada, tornándolos capaces de dominar -y de auto dominarse en- una situación de *laissez-faire*. Aquellos que no consiguen adaptarse a las exigencias de autonomía que la institución presenta son quienes más fácilmente la abandonan. La autonomía, como exigencia y como premisa, actuaría como otro de los dispositivos que configuran la serie de pequeñas inadecuaciones a los hábitos propios del tipo de alumno esperado y que generan el desgranamiento y la selección de los más aptos.

### **Reflexiones parciales.**

En este capítulo fueron presentados tres dispositivos que conforman aquello que conceptualizamos como *microfísica de la selección*, en referencia a las prácticas cotidianas que acaban produciendo el abandono. Parafraseamos la noción de microfísica que proponía Foucault cuando discutía con el modelo jurídico de la soberanía para analizar el poder, en tanto para ese caso sostenía que no se encontraba adaptado a un análisis concreto de la multiplicidad de relaciones de poder (Foucault, 2010: 50): el autor proponía pensar, en lugar de una Teoría de la Dominación, en una teoría de las dominaciones. También aquí interesa dejar de lado una Teoría de la Selección, en tanto no se trata de una selección formal inicial, explícita y en mayúscula sino de una configuración de pequeñas selecciones, a veces sucesivas, a veces simultáneas, que dan lugar a la opción por los más aptos, en parte por pre- selección y en parte por desgranamiento.

## **5. Capítulo 5: Representaciones docentes: una tipología de concepciones en pugna en torno a la justicia educacional.**

En este capítulo presentaremos la trama de sentidos construidos por los docentes en relación con la justicia en torno al modo de acceso a esta escuela. Se trata de significantes en disputa, en tanto, como indica Sendón, “*no existe una significación inmanente. Esto permite la re-significación, la ligazón de un discurso a nuevos significados*” (2011: 156). Así, 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.

En esa sintonía, en las preguntas del cuestionario en las cuales 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 criterios de justicia distributiva en relación con el diseño y ejecución de políticas públicas, pero problematizando el caso particular de la opción de ingreso a esta escuela. En toda sociedad existe un conjunto de bienes preciados que es necesario distribuir, por lo que un principio que legitime el modo de repartirlos resulta imperioso: tal es el caso de las vacantes en esta escuela.

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 considerado legítimo para el acceso a una escuela media tradicional de la Ciudad de La Plata. 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.

En este caso, el mecanismo de ingreso por el que se abogó es el “particular” en el cual se tensiona una trama de sentidos en torno a un “universal” como son los criterios de justicia distributiva ante un bien social escaso: las vacantes, codiciadas en tanto se supone garantizarían la pertenencia a cierto grupo social, la posesión de un *status* y el tránsito por la universidad. Tal como indica el diario de mayor tirada de la ciudad para el año 2013, fueron 727 los inscriptos para 173 vacantes en la Escuela 1; 540 aspirantes para 111 bancos en el caso de la Escuela 2 <sup>36</sup>; y 591 aspirantes para 81 vacantes disponibles en la escuela 3 <sup>37</sup>.

Con respecto al concepto de *representaciones sociales*, Moscovici (1961) lo propone subrayando el carácter dinámico de las mismas y tomando distancia del de *representaciones colectivas* planteado por Durkheim. Se trata de construcciones simbólicas originadas en la interacción social y recreadas en la relación entre grupo e individuo. Jodelet (1986), por su parte, define a las *representaciones sociales* como un saber de sentido común, un *conocimiento práctico* orientado a la comprensión del entorno: se trata de un conocimiento elaborado socialmente que el sujeto recibe, pero también reelabora y reinterpreta, produce y reproduce. Esta dimensión resulta importante puesto que los discursos de los sujetos no surgen en el vacío, sino que se relacionan con concepciones presentes en la sociedad y en las políticas mismas: en ese sentido, los actores hablan

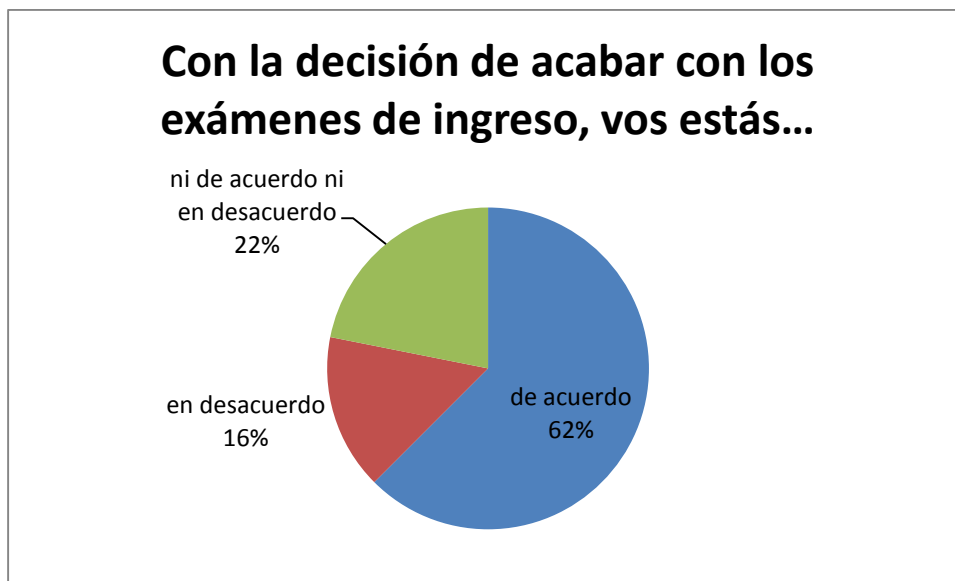
---

<sup>36</sup> <http://www.eldia.com.ar/edis/20131106/escuela1escuela2-definio-loteria-listado-futuros-ingresantes-laciudad1.htm>  
(solicitar referencia, dato oculto a fin de preservar el anonimato de la institución)

<sup>37</sup> <http://www.eldia.com.ar/edis/20131106/Sortearon-ingresos-para-escuela2-20131106095527.htm> (solicitar referencia, dato oculto a fin de preservar el anonimato de la institución)

y son hablados por los discursos. Ese conocimiento se constituye, a su vez, en una guía orientadora para la acción, una conductora de las prácticas.

En cuanto a las representaciones sociales respecto del método de ingreso a esta escuela considerado más justo, el grupo mayoritario fue aquel compuesto por el 62% de los docentes que acordaba con la abolición de los exámenes eliminatorios al momento de la admisión, con un discurso impugnatorio del mérito y de la idea de escuela secundaria formadora de la elite, como es posible observar en el siguiente gráfico:



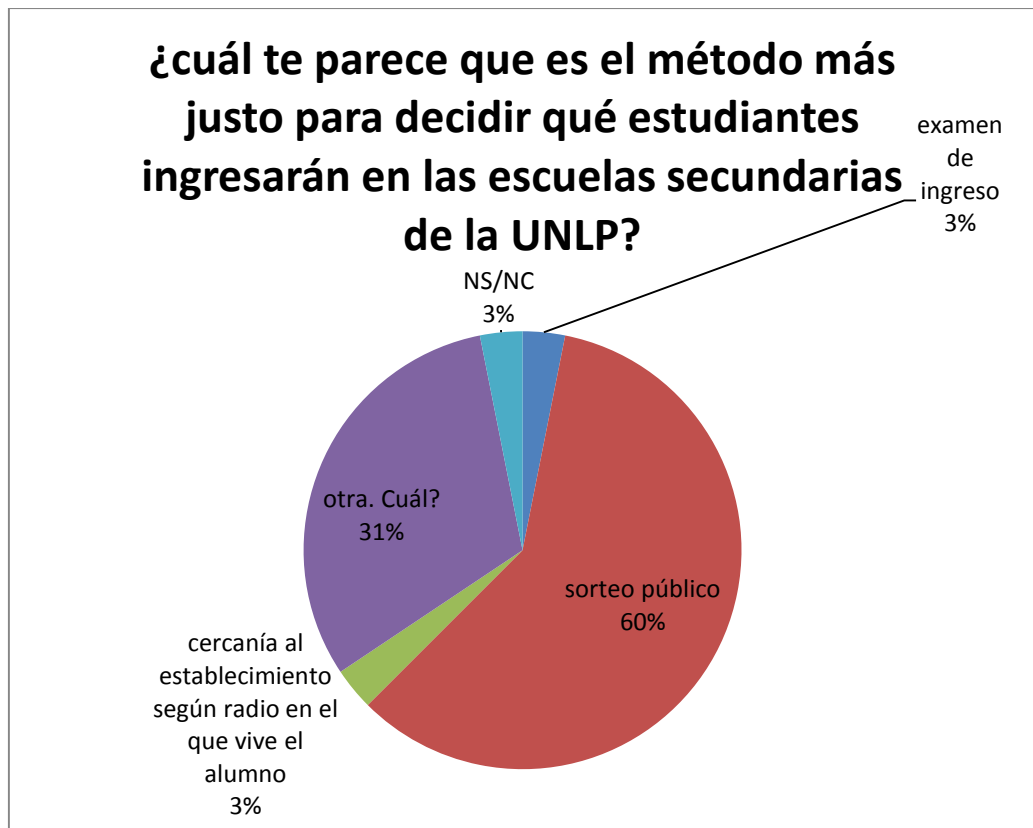
**Gráfico 15.**

A continuación, solicitábamos a los docentes que escogieran el método de ingreso a su entender más justo 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.

Así, resulta posible reconstruir una tipología a partir de las respuestas surgidas en relación con dicha pregunta: en un 60% el sorteo público fue el método escogido como más justo, mientras que un 31% se pronunció a favor de otras metodologías 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)<sup>38</sup>:

---

<sup>38</sup> 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 Perón el 22 de noviembre de 1949 a través del Decreto 29.337.



**Gráfico 16.**

En este punto corresponde retomar lo ya señalado en cuanto al peso que en la institución posee la **dinámica disciplinar**: esta variable se constituye como una de las que más fuertemente incide en las opiniones. Podemos percibir que al momento de cruzar las representaciones consideradas más justas para el ingreso, otras variables como podrían ser verbigracia la edad o el género no resultan tan determinantes como la disciplinar. Así, encontramos que en ningún caso el sorteo es cuestionado en el Departamento de Ciencias Sociales y Filosofía, mientras que las respuestas que abogan por el examen como método más adecuado se ubican en los Departamentos de Lengua y



Literatura<sup>39</sup> y de Ciencias Exactas. En ese sentido nos preguntamos si no existe, superpuesta a cierta *cultura escolar* (Viñao Frago, 2003) propia de la institución -a la cual ya nos hemos referido en el capítulo 3-, una *cultura disciplinar* que incide en las concepciones y prácticas de sus miembros. Al respecto cabe mencionar que precisamente los porcentajes más altos de materias que se adeudan como “previas” 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 Filosofía<sup>40</sup> -en un 9%, los alumnos acaban retirando la documentación de la Escuela 1 y culminan sus estudios en otro establecimiento (Fuente: Programa de autoevaluación institucional de los colegios de pregrado de la UNLP)-. En relación con ello, cabe recordar que, tal como indicamos, la definición de *representaciones sociales* que brinda Moscovici (1961) hace referencia tanto al modo de pensar e interpretar la realidad como a las decisiones y acciones emergentes a partir de él.

De ese modo, no existe una única visión monolítica sobre la función social del nivel medio que la institución pueda exhibir como propia, 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 medio como un derecho de todos los sectores sociales<sup>41</sup>.

---

<sup>39</sup> El caso del Departamento de Lengua 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.

<sup>40</sup> Las materias que presentan mayor cantidad de desaprobados en noviembre 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.

<sup>41</sup> De este modo y como indicaba Lahire respecto a la coherencia de los actores, no existe una visión monolítica sino que distintas visiones coexisten en pugna en actores “plurales”. Lahire discute con las teorías del actor que califica de

A continuación presentaremos cada uno de los tres agrupamientos emergentes de las posiciones en torno al método de ingreso más justo que a partir del trabajo de campo es posible reconstruir a modo de tipología. Formuladas como tipos ideales weberianos, la primera de ellas sostiene el “azar puro” como metodología de ingreso más justa, mientras que la última hace lo propio con el mérito. La opción intermedia presenta un clivaje en el que se conjugan los criterios del mérito y el azar.

---

“unitarias”, entre las cuales ubica la teoría del habitus de Bourdieu, que buscan dar cierta unidad de estilo a las prácticas y los bienes de los agentes. El autor tilda de simplistas a esos modelos macrosociológicos que aspiran a encontrar actores coherentes y perfectamente homogéneos dentro de las categorías estudiadas, y subraya la dificultad que encuentran este tipo de enfoques totalizadores y unificadores al enfrentarse al mundo empírico que a menudo es mucho menos coherente que esos esquemas contruidos a priori. Estos enfoques resultan, según él señala, más apropiados al momento de estudiar sociedades tradicionales, así como los modelos educativos mediante internados que funcionan a modo de instituciones totales, y también las socializaciones educativas más elevadas (como aquellas en las que las madres deciden dedicarse por completo a la educación de sus hijos), en las que se busca explícitamente una socialización homogénea y bajo permanente control. Sin embargo, en las sociedades actuales son cada vez más precoces las socializaciones en universos familiares diferentes al familiar: es mucho más corriente encontrar actores individuales menos unificados y portadores de hábitos (de esquemas de acción) homogéneos y, en algunos casos, opuestos contradictorios (Lahire, 2004: 47). Frente a ello, Lahire sostiene que la dispersión, el estallido y el fraccionamiento cuentan con mayores evidencias empíricas que aquello que denomina “la ilusión de la unicidad del sí mismo” (2004:31), si bien entiende que resultan menos atractivos al momento de la explicación sociológica. También en el caso de nuestra investigación los entrevistados se inclinaban por una opción en cierta pregunta y luego se daban la posibilidad de reflexionar y reformularla.

## **5.1. Justicia por igualdad de oportunidades: el azar como perfecto garante de heterogeneidad y democratización.**

*“Aunque me fuercen yo nunca voy a decir que todo tiempo por pasado fue mejor...”*

(L.A. Spinetta).

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 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; encuesta n° 6.

Mientras que 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; encuesta n° 29.

Resulta posible preguntarnos, en relación con el énfasis puesto por parte de varios docentes encuestados en la novedad que significa el ingreso de la “diversidad” a esta escuela (señalamiento que habíamos destacado ya en el Capítulo 4), hasta qué punto esa noción actúa a modo de un eufemismo para referirse al otro tomando distancia de cualquier problematización de la desigualdad. Así, se confunden y entremezclan, 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 la encuesta, 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; encuesta n° 37.

Eso planteaba 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; encuesta n° 27.

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; encuesta n° 7.

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 configuración cultural educativa del país. Sin embargo, las ideas de selección e inclusión no deben ser entendidas como opuestos, 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:

*porque si tenés la posibilidad está bueno aprovechar poder ingresar, y si no por decantación vas a dejar.*

Docente n° 14; encuesta n° 19.

De este modo, es posible sostener que mayoritariamente al sentido de lo justo en la Escuela 1 subyace 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 meritorio”<sup>42</sup>, 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 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.

---

<sup>42</sup> 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.

## 5.2. El sorteo *per se* es insuficiente. Superposición de criterios: azar más mérito.

*“¿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”.*

(Nora, docente de teatro).

*“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; encuesta n° 38.

Un segundo grupo de opiniones, que representa un 31% del total de docentes consultados, sostiene que la metodología más justa para ingresar a este grupo de 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. 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 **sub grupo A** propone el apoyo del sorteo con un curso nivelatorio previo al comienzo de las clases (con carácter no eliminatorio, como sí será la propuesta del último de los grupos que conforman la tipología que presentamos) 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; encuesta n° 37.

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.

Así, 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.*

En este punto consideramos pertinente retomar el planteo de Dubet (2012) en torno a las concepciones de justicia social. 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 inequidad 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 sub grupo 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, como 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.

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”.

### **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, y que ocupan bancos otros que no saben “aprovechar la oportunidad” y que finalmente acaban abandonando. En ese sentido, una docente de informática de 51 años indicaba:

*porque sí, 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; encuesta n° 40.

Una postura que resulta paradigmática dentro del subgrupo B es la de una docente de teatro que es, a su vez, ex alumna 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.*

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*

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 aceptarlos 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...*

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 o no 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.

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*

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. Como indicábamos al referirnos al concepto de *representaciones sociales*, tampoco en este caso es posible remitir las ideas de esta docente sólo a su propia producción individual, sino que se trata de ideas que atraviesan la sociedad: así, la docente produce y reproduce, habla y es hablada por cierto discurso social.

Asimismo, aparecía en su discurso una coincidencia con los 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:

*y 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*

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*

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 intra- escuelas de la universidad no sería necesario. 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, un grupo como superior a otro: 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 estudiantes con un mismo nivel de preparación, a diferencia de los provenientes de las demás escuelas.

En ese sentido, la mayor preocupación de la docente de teatro radicaba en que se trata de escuelas que, incluso siendo muy demandadas (la directora saliente indicaba: *hay 110, 111 lugares, para 540 [aspirantes] no 555 fue el año pasado, 540 es muchísimo*), no amplían la posibilidad de ingresar a los estudiantes que se esmerarían por permanecer tras ingresar a ellas, dejando bancos vacíos:

*N: ya te digo... es este discursito de la igualdad que lo entiendo (...) pero bueno ya te digo... 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 se c... en eso, porque 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 ex alumna] *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”.*

Así, ella mostraba la trascendencia de la transmisión de padres a hijos de la importancia de la educación en general, y de la brindada en este grupo de escuelas en particular, como factor de ascenso social.

Por su parte, también Juliana, la directora recientemente electa, 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.*

La directora electa refiere a las investigaciones llevadas adelante por el Grupo Viernes en el marco del área de educación de FLACSO en las cuales se problematiza la forma escolar retomando experiencias de políticas educativas caracterizadas como inclusoras. 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 destinadas a atender a sectores sociales desfavorecidos que no consiguen adaptarse a la propuesta escolar tradicional. Resulta interesante observar cómo en la escuela 1, que lejos está de ocuparse de atender de modo exclusivo a esos sectores sociales, comparte preocupaciones en relación con la necesidad de repensar el formato escolar ante el acceso de nuevos públicos.

Asimismo, Nora 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 alumnos 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 yo insisto, 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.*

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 a continuación, 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 “cállate, hiciste el trabajo, cállate” (...) ahora tenemos esa decadencia de la cultura y el que estudia y se esfuerza es un p... 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 se pela el t... para estudiar, y no está protestando y estudia, y otro que no, que el derecho... sí está están los derechos, está todo, pero no puede estar el descrédito con el que estudia (...) uno se siente un b..., 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 soy un b... 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...*

Una vez más se solapan y superponen en sus palabras preocupaciones en relación con problemáticas que conciernen al estudiantado de esta escuela con otras que atañen específicamente a su trabajo como docente (ella cumpliría con sus deberes mientras que otros docentes no lo harían), o a nivel del país (en relación con ministros jóvenes y soberbios que 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 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; encuesta n° 37.

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] 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, 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 de ciertos hábitos que aproximen a los ingresantes al tipo ideal de alumno esperado por esta escuela.

Para concluir este apartado, es posible vislumbrar en ambas posturas (2- A y 2- B) 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, sino que permanecería en un plano formal.

**5.3. 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)

*“Yo creo que demasiado exigente no hay nada ahora.”*

(Docente de Letras, Escuela 1.)

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 una actualidad de “*siglo XX cambalache*” en la que la mediocridad se erigiría como soberana. 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, se presupone que la competencia por las vacantes produciría una desigualdad justa basada en el mérito individual. En palabras de una docente de 67 años, profesora en Ciencias Naturales:

*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 un p..., cuanto menos trabajás, mejor, pasás igual.*

Docente n° 22; encuesta n° 30.

Tal como indica Dubet (2004) respecto a 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).

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. En el caso de Argentina fue a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006, afirmando así a la educación secundaria como derecho social y entendiendo al conocimiento como un bien público y un derecho a ser garantizado por el Estado. Esta concepción de la educación media se distancia de aquella con la cual este nivel fuera pensado en sus orígenes, tal como fue señalado en el capítulo II, y tensiona los sentidos con los que los docentes connotan a la escuela secundaria.

Así, en este grupo 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 y 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; encuesta n° 28.

En estos casos, la respuesta al consultar si 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 era que si el sorteo no modifica 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, perteneciente al Departamento de Letras y que se desempeña tanto en la Escuela 1 como en otra de las dependientes de la UNLP, 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:

*no, 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*

[al decir eso, ella baja la voz, como si estuviera hablando de un tabú, de lo prohibido, de algo que no debe ser dicho...]

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 cierto 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: eh... a ver cómo diría eh... 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 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 como representante de una postura “retrógrada”.

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 bueno que yo valoro que es el mérito y el esfuerzo. Yo creo que todos tenemos una historia y vale.*

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 valoriza 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

la única manera de combinar igualdad y libertad en una sociedad moderna que ese principio de justicia es fundamental<sup>43</sup>.

Otra docente, en este caso del Departamento de **Ciencias Naturales, de 67 años, que trabaja en la Escuela 1 desde 1978, sostenía que volvería al examen como metodología de ingreso:**

*porque eso 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...*

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 la deserción o el abandono?*

*L: yo te diría... uno ya... porque 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...*

---

43 ¿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.

*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: eh después... esperá... 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...*

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 4. 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, es decir la conformación de una especie de “gueto de la calidad”:

*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*

Al consultarle por el método de ingreso más justo, esta docente explicaba:

*L: yo armaría, tipo el [colegio] Nacional Buenos Aires<sup>44</sup>, 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*

---

<sup>44</sup> 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.

*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*

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 sostiene la necesidad del ingreso por examen puro, propone que la misma institución se haga cargo 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 es posible afirmar que incluso en los discursos más fervientemente defensores del mérito continúa presente la preocupación por brindar la mayor igualdad de oportunidades posible para la competencia. 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).

## Reflexiones parciales.

Para concluir este capítulo, entendemos que los sentidos de la justicia que se consolidan como hegemónicos entre los docentes consultados guardan relación con una “configuración cultural” en la cual el sorteo aparece como la encarnación de la igualdad de oportunidades. 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.

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 como el Estado. 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).

Nos interesa recuperar el concepto propuesto 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 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: 106)<sup>45</sup>. 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 pública<sup>46</sup>. 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 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: 99).

En este sentido, consideramos que en Argentina, salvo excepciones como las antes mencionadas, 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.

---

<sup>45</sup> 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).

<sup>46</sup> Existen, sin embargo, numerosos mecanismos de selección tácitos que no son denunciados con tanta virulencia.

Así, se conforma un paradigma de selección educativa imperante, es decir aquello que Tiramonti denomina “matriz nacional de educación” (2011 A: 864). Por ello, sostenemos que este estudio de caso permite explorar la configuración cultural nacional y la matriz de selección educativa legítima, en tanto resulta posible observar una manifestación de dicho paradigma en el 60% de respuestas a favor del sorteo considerado como mecanismo de ingreso más justo obtenidas entre el plantel docente de la escuela abordada, y en el 62% que se pronuncia a favor de la abolición de los exámenes de admisión, como expusimos en este capítulo. 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.

## **6. Capítulo 6: Reflexiones finales. Modos de legitimarse: “*Ya no ingresa sólo la elite, pero egresa la elite*”.**

En esta tesis hemos explorado las causas de un fenómeno como es, por un lado, el desgranamiento de un 30% de los estudiantes que ingresan mediante sorteo a una institución secundaria tradicional de La Plata, y por otro, la persistencia de un sector con alto nivel educativo dentro de la clase media platense en la composición sociocultural de su matrícula, incluso tras la implementación de un mecanismo que resulta en principio más igualitario que el examen de admisión. Es decir que hemos procurado ir más allá de un supuesto igualitarismo garantizado formalmente por el sorteo en el caso particular de este establecimiento, y por el ingreso directo en el de las instituciones educativas del país en general.

En ese sentido, esta investigación dialoga con aquella que presenta Alicia Méndez en el libro “El colegio” (2013), en el cual 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”. Méndez 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). De este modo, mientras que Méndez analiza un establecimiento que constituye una excepción al

*ethos*<sup>47</sup> igualitario imperante en la sociedad argentina, nuestro caso es el de una institución en la cual la regla se encarna, el de una escuela que sí se deja atravesar por los aires que corren, presentando la especificidad de un sorteo que tramita el ingreso irrestricto. Se trata, entonces, de dos establecimientos emblemáticos: uno lo es de la excepción, el otro de la norma.

Precisamente el objeto de estudio abordado en esta tesis se torna significativo en tanto recrea la particularidad argentina ante la tensión entre selección e inclusión educativa existente en la educación secundaria a nivel mundial, en relación con la preferencia por la apertura general de los sistemas educativos y la abolición de los exámenes de ingreso en las escuelas medias (Tiramonti, 2004 A; Pousadela, 2007; Kessler, 2007; Southwell, 2011). Heredando los resabios de cierto *ethos* igualitario sarmientino (Dussel, 2009), con la recuperación democrática se intervino en los mecanismos de selección, evaluación y promoción de los y las 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, salvo excepciones, como abierto y desregulado, a diferencia de lo característico en otros sistemas educativos (Tiramonti, 2004 A: 34). En el caso de Alemania y Francia, verbigracia, 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,

---

<sup>47</sup> Entendemos por *ethos* a las ideas tomadas por ciertas en determinada sociedad, así como sus códigos de comportamientos y la adhesión a valores.

2011).

En Argentina entendemos que, entre otros factores, la sedimentación de esa experiencia histórica de conquista de la apertura en el plano educativo contribuye a la consolidación de una *configuración cultural nacional* (Grimson, 2007: 27) hegemonizada por el igualitarismo, en la cual la existencia de exámenes de admisión a la educación constituidos como instancias formales de selección genera rechazo. De ese modo, se robustece un imaginario en el que el acceso se presenta como necesariamente “libre” en el sentido de que todos deben tener iguales oportunidades de ingresar aunque sólo los más talentosos, los mejores, conseguirán egresar. Este imaginario educativo igualitarista es afín a una sociedad que, como indicaba en aquel ensayo clásico e inspirador Guillermo O’ Donnell (1983, 1997) al compararla con la sociedad brasilera (tras observar la relación interclases entre los cariocas), es atravesada por un horizontalismo impugnador de toda jerarquía.

En un país en el cual la expansión del sistema educativo durante el siglo XX acompañó un proceso en el que condiciones materiales propicias habilitaban la movilidad social en sentido ascendente, y en el cual a partir de los años ´80 quedan abolidos de manera mayoritaria los impedimentos formales para el acceso a la educación media y superior, se ha transformado en cotidiana la afirmación que sostiene que la educación es igualitaria, abierta a la competencia y a la carrera de los talentos<sup>48</sup>. De este modo, el modelo educativo que se presenta como hegemónicamente más

---

<sup>48</sup> Hobsbawm conceptualiza como *carrera abierta al talento* a las nuevas formas de distinción aparecidas tras las revoluciones burguesas del siglo XVIII: [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. (...) Con toda probabilidad, en 1750 el hijo de un encuadernador hubiera seguido el negocio de su padre. Ahora no*



justo en el imaginario y en la *configuración cultural* argentina es el de la justicia dada por la igualdad de oportunidades, y cobra fuerza la concepción que supone la competencia abierta y desregulada dentro de la institución (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler, 2011). Cualquier atentado contra ese principio (como sería el caso del examen o de un sistema de tipo estamental en el que a cada uno corresponde un circuito predeterminado) es inmediatamente denunciado como injusto.

De ese modo, los sentidos hegemónicos de la justicia emergentes en la tesis se imbrican en dicha configuración cultural: el azar aparece como la encarnación de la igualdad de oportunidades y es considerado de forma mayoritaria el método más legítimo puesto que garantiza formalmente las mismas chances a ingresantes que deberán demostrar sus capacidades una vez dentro de la escuela. Resulta posible observar la legitimidad que cobra ese paradigma en el 60% de respuestas a favor del sorteo considerado como mecanismo de ingreso más justo obtenidas entre el plantel docente de la escuela abordada, y en el 62% que se pronuncia a favor de la abolición de los exámenes de admisión, como hemos mostrado en el capítulo 5. Así, la justicia como igualdad de oportunidades se consolida como el modo que adquiere la selección educativa implícita o “a la argentina” y se afianza determinado paradigma de selección educativa como imperante, es decir cierta “matriz nacional de educación” (Tiramonti, 2011 A: 864).

---

*ocurría así. Ahora se abrían ante él cuatro caminos que conducían hasta las estrellas: negocios, estudios universitarios (que a su vez llevaban a las tres metas de la administración pública, la política y las profesiones liberales), arte y milicia (2003: 195). (...) el mundo de la clase media estaba abierto para todos. Los que no lograban cruzar sus umbrales demostraban una falta de inteligencia personal, de fuerza moral o de energía que automáticamente los condenaba; o en el mejor de los casos, una herencia histórica o radical que debería invalidarles eternamente, como si ya hubieran hecho uso para siempre de sus oportunidades (2003: 203).*

Con todo, sostenemos que el sistema educativo argentino también es selectivo, y que precisamente ante la ausencia generalizada de dispositivos formales adquiere relevancia la pregunta por las instancias informales, tácitas o implícitas de una selección educativa que se produce “al uso nostro”, es decir, de un modo más desregulado.

Así, como indica Rivas (2010) en “*Radiografía de la educación argentina*”, el primer año de selección se da a una edad temprana en la Argentina en comparación con otros países. Generalmente (dependiendo de las provincias) a los 12 años de edad se establece la principal clasificación entre qué alumnos acceden y a qué escuelas secundarias se dirigen. Esta distinción está fuertemente asociada con las características sociales de los alumnos, ya que el pasaje a la secundaria marca distinciones sociales más fuertes que la primaria. Argentina tiene históricamente un modelo de escuela secundaria ambiguo: por un lado, la edad de separación de los alumnos en distintos tipos de escuelas (comerciales, bachilleratos y técnicas, en el formato tradicional) es temprana frente a los avances de otros países en modelos comprensivos, que extienden la escuela común a más años de edad (Viñao Frago, 2003); por otro, las orientaciones de la escuela secundaria nunca fueron un obstáculo para el ingreso en los estudios superiores (Gallart, 1983), como ocurre en otros países con modelos duales que definen el futuro de los alumnos desde muy temprana edad (Alemania es quizás el caso más destacado). Esta estructura muestra un modelo de educación secundaria tradicionalmente selectivo en el cual se constata una alta proporción de repitentes: mientras en la Argentina repite el 15,0% de los alumnos de la secundaria inferior y el 12,9% de la secundaria superior, en el promedio de los países de la OCDE estos valores descienden a 2,7% y 3,9%, respectivamente.

Es decir que el carácter democrático e inclusivo del sistema educativo argentino es un supuesto que comienza a desmoronarse en cuanto nos detenemos en el análisis en detalle de datos acerca de

la terminalidad del nivel medio. 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 que ingresa al nivel medio es del 93%, de los jóvenes entre 20 y 22 años que ingresaron, sólo el 64% consigue terminarlo. Asimismo, si diferenciamos hacia el interior de este grupo, entre los sectores con nivel socioeconómico bajo, sólo el 49% consigue terminarlo, mientras que los sectores de nivel socioeconómico alto lo hacen en un 81%<sup>49</sup>. En ese sentido, mientras que el modelo europeo sostiene la existencia de circuitos paralelos y diferenciados, el modelo argentino se asemeja más a una pirámide en la cual muchos inician la escolaridad pero se van cayendo del sistema, sin necesidad de que exista un examen formal que los excluya al conectar cada nivel del sistema con el siguiente. De este modo, se da lugar a aquello que algunos autores han denominado “efecto colador” (Grupo Viernes, 2008), en referencia al desgranamiento que sufre la matrícula una vez que los alumnos se encuentran dentro de las instituciones. En palabras de Ziegler: *es factible metaforizar a estas escuelas mediante la imagen de un “colador” o una “malla” que opera reteniendo a un sector al tiempo que otros fluyen quedando por fuera* (2011: 76). El colador actuaría seleccionando no únicamente según el rendimiento y la exigencia académica, sino también según la distancia que separa a los ingresantes efectivos del perfil de alumno esperado desde la institución.

Teniendo en cuenta estos datos y los conceptos desarrollados con anterioridad adquiere relevancia el tema abordado en la tesis en tanto, como sostuvimos, en Argentina no son los dispositivos formales para el ingreso sino los mecanismos informales los que actúan coadyuvando a la selección

---

<sup>49</sup> En: [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil\\_argentina.pdf](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.

educativa en el acto de certificar quiénes son los más talentosos. Como señala Filmus (1994), más allá de la eliminación de los dispositivos formales de selección, las escuelas desarrollan sus propias estrategias de expulsión de aquellos alumnos que provienen de grupos sociales que les resultan ajenos, es decir, de los “otros indeseables”.

De este modo, nos propusimos explorar la configuración cultural nacional y la matriz de selección educativa legítima a través de un estudio de caso. En ese sentido, indagamos acerca de si se trata, junto con la eliminación de los exámenes de ingreso en los años ´80 en esta escuela, de la anulación total del mérito como factor de selección educativa, o si más bien éste continúa teniendo protagonismo, pero no de manera directa o explícita. Sostuvimos que el mérito constituye un factor de importancia al menos en dos instancias: por una parte, en el momento de la elección escolar, al producirse la evaluación por parte de las familias acerca del grado de exigencia al que se expondrán sus hijos dentro de las instituciones, y la estimación de su capacidad para llevarlos adelante exitosamente; por otra, el mérito adquiere protagonismo en la trayectoria de los estudiantes una vez dentro de los establecimientos.

En el caso de nuestro objeto de estudio, se promueve la abolición de los exámenes en el acceso a escuelas prestigiosas en el imaginario educativo platense, pero no se problematiza la retención de los alumnos una vez dentro, es decir, una vez que se presume estarían en un mismo punto de partida y poseerían idénticas oportunidades de éxito. En todo caso, siguiendo un criterio formalmente igualitarista, se trata de ir contra las discriminaciones iniciales que perturbarían la competencia, como los exámenes de ingreso, bajo el supuesto de que, una vez dentro de la institución, todos tendrán los mismos puntos de partida y podrán competir en igualdad de oportunidades, poniendo en juego su propio mérito individual.

Es decir que junto a la consolidación de la igualdad de oportunidades como criterio hegemónico aflora un proceso de individualización creciente en relación con la interpelación tácita a la

capacidad creativa y a la flexibilidad de cada estudiante para sortear exitosamente su trayectoria dentro de la institución. Así, la legitimidad para definir quién queda dentro y quién fuera de la institución no reposa en el examen de admisión sino en el grado de autonomía que se pone en juego en la libre competencia entre los recursos individuales una vez dentro.

Por ello nos preguntamos si esta institución secundaria preuniversitaria que ha atendido históricamente a sectores medios y altos sigue seleccionando a su público y de qué modos lo hace, una vez que, desde los años `80 fue impedida la selección mediante mecanismos formales. La pregunta fue entonces si efectivamente existe una correspondencia directa entre el ingreso por sorteo, es decir entre la igualdad de oportunidades, y la mayor heterogeneidad socio-cultural de la población atendida por los establecimientos: ¿el modo de ingreso formalmente “libre y abierto” es efectivamente más igualitario y garantiza *per se* una mayor heterogeneidad en la composición sociocultural de la matrícula? ¿de qué maneras se concibe la selectividad social y educativa legítima en la opción de ingreso por examen o sorteo en los discursos de los docentes y actores claves de la escuela media escogida?

En ese sentido, concluimos que la propuesta de un aparente acceso equitativo y democrático mediante sorteo no subsana la existencia de una igualdad de oportunidades declamada y otra real (Dubet, 2005 y 2011). Como señalamos en el capítulo 4, las posiciones sociales de origen de los aspirantes siguen operando mediante al menos tres mecanismos: la información y las expectativas de las familias al momento de la inscripción de sus hijos en esa escuela; la repitencia que, causada por la no promoción, actúa como predictor del abandono; y el énfasis colocado en la autonomía que conlleva un “sálvese quien pueda” en la práctica del cual resultan ganadores quienes mejor se

ajustan al tipo de alumno “autónomo” esperado por la institución (subyace allí el normalismo propio del momento de origen del sistema educativo argentino).

Así, tras un proceso de *selección soft*, el mismo tránsito exitoso por esas escuelas transforma desigualdades arbitrarias en desigualdades legitimadas. En palabras de Bourdieu y Passeron (2009: 106): *“Las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la ‘gracia’ o el ‘talento’) una legitimación de sus privilegios culturales que son trasmutados de herencia social en talento individual o mérito personal. Así enmascarado, el ‘racismo de clase’ puede permanecer sin evidenciarse jamás”*.

En ese sentido, cabe preguntarnos en qué medida esta escuela recibe a una parte de la “elite” ya consolidada, conformada específicamente por una fracción de los sectores favorecidos que apuesta al mérito personal de sus hijos a demostrar en el tránsito exitoso por estas escuelas y ligado a ellas en la universidad, y en qué medida es el trabajo que lleva adelante la institución misma el que acaba aportando a su conformación. Asimismo, cabe recuperar la pregunta que planteábamos retomando a Bourdieu (2013: 107), cuando indagaba sobre los alumnos de las public schools inglesas y la Escuela Nacional de Administración (ENA) francesa: ¿será que se está “enseñando a nadar a los peces”? Es decir, ¿será que se está dotando de las disposiciones que se exigen a estudiantes ya dotados de las mismas por su propia educación familiar? ¿Hasta qué punto la escuela recibe a “los herederos” ya formados, y hasta qué punto ella misma forma una elite compuesta por quienes se han adaptado a los requisitos?

Toda elite debe legitimarse en tanto tal. En pos de ello puede apelar al mérito, al parentesco, a la antigüedad. En el caso de estas escuelas, cabe la pregunta: ¿cómo consiguen colocar a sus egresados en un lugar de elite, sin contar ya, a diferencia del Colegio Nacional Buenos Aires, con la existencia de un examen de ingreso que actúe como una barrera que sólo unos pocos consiguen

atravesar con éxito y que legitime, así, a esos pocos en un lugar de superioridad? Esto resulta posible únicamente apelando a que han conseguido atravesar exitosamente esos años de escolarización en los que un 30% “se cayó” del sistema<sup>50</sup>. Así, los que “se salvan” acaban siendo los mejor adaptados, los más autónomos, los triunfadores en la selección natural: los más meritorios pero ya no por haber atravesado exitosamente el examen de admisión, sino por la permanencia tras los años de escolarización.

Con todo, cabe aclarar que, lejos de toda sociología de la denuncia dirigida contra los actores sociales, en esta tesis no sostenemos que el desgranamiento se deba a prácticas o intencionalidades conspirativas ni tampoco que el sorteo arroje resultados idénticos al examen (ni en cuanto a la composición sociocultural de la matrícula ni en cuanto al plano simbólico, en relación con la mayor o menor distancia con la que se evalúa la posibilidad de ingresar), sino que en todo caso se trata de acompañar ese mecanismo formalmente igualitario consumado en el contexto de apertura democrática con otros que sostengan a quienes, favorecidos por el azar, atraviesan la puerta de la institución, entendiendo que la democratización formal del acceso no construye justicia *per se* y tomando distancia de la responsabilización de cada estudiante por el “fracaso”.

En ese sentido, como presentamos en las “Reflexiones Parciales” que se desprenden del capítulo 5, el análisis de esta escuela resulta significativo en tanto es representativo del modo en que la selección socioeducativa opera a nivel nacional: como indicamos, a diferencia del estudio de Méndez (2013), no se trata de una excepción sino de un caso en el cual opera la regla mediante la

---

<sup>50</sup> El porcentaje promedio de graduación del 72% para el año 2010, según el Programa de autoevaluación institucional de los colegios de pregrado de la UNLP.

cual -de mano del azar- el mérito y la responsabilización individual por los resultados actúan en una sociedad igualitaria.



## **Referencias bibliográficas:**

- Adamovsky, E. (2009) *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919- 2003*. Buenos Aires, Planeta.
- Almeida, A. e Nogueira, M. (2002) *A escolarização das elites: um Panorama Internacional da Pesquisa* Petrópolis. Brasil, Editora Vozes.
- Aronson, P. (2004). «Max Weber. Educación, ciencia, universidad», en *Pensamiento Universitario*, Año 11, N° 11; pp. 57-66.
- Aronson, P. (2005) “El retorno de la teoría del capital humano”, en: *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.
- 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. (1977). *El Orden Conservador*. Hyspamerica.
- Bourdieu, P. (1979) *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España, Taurus.
- \_\_\_\_ (2013) *La Nobleza de Estado*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_ (2010) *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- \_\_\_\_ (2010 A) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1979 A) Tomado de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Mónica Landesmann. Texto extraído de: Bourdieu, P., “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17.
- \_\_\_\_ y Passeron, J.C. (1998) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México DF, Distribuciones Fontamara.
- \_\_\_\_ y Passeron, J.C. (2009) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- \_\_\_\_ y Wacquant, L.J.D. (1995) *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México, Editorial Grijalbo.
- 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., (1994) *Respuestas a la crisis educativa*. Buenos Aires, Cántaro/ FLACSO- CLACSO.

- Brunner, J. J. (2009) “La lucha por la educación de las elites: campo y canales formativos”. En: Revista UDP 2009.
- Buenfil Burgos, R. N. (1994) *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en Educación*. DIIIE.CINVESTAV. IPN/ CONACYT, México DF.
- Burawoy, M. (1991) “The Extended Case Method” en *Etnography Unbound. Power and Resistance in the Modern Metropolis*. Berkeley, University of California Press.
- Caimari, L. (1994) *Perón y la Iglesia Católica*. Buenos Aires, Ariel Historia.
- Del Cueto, C. (2007) *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires, Prometeo Libros, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- 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 ed.
- Castel, R., Kessler, G., Murard, N. y Merklen. D. (2013) *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires, Editorial Paidós.
- De Luca, R. (2002) *Familias platenses*. Buenos Aires, Rubén Mario de Luca.
- 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. (2012) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Dubet, F. et Duru-Bellat M., (2004) “Qu’est-ce qu’une école juste?” En: *Revue française de Pédagogie*, n° 146, p. 105-114.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España, Losada.
- Dubet, F. (2005) “Propositions pour une syntaxe des sentiments de justice dans l’expérience de travail” *Revue française de sociologie*, Vol. 46, No. 3 (Jul. - Sep., 2005), pp. 495-528.
- Dunning, E. (1992): “Prefacio”, en Elias, N. (1992): *Deporte y Ocio en el proceso de la civilización*. México, FCE (9-29).
- 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. et Tenret, É.: “L’emprise de la méritocratie scolaire: quelle légitimité?” *Revue française de sociologie*, Vol. 50, No. 2 (Apr. - Jun., 2009), pp. 229-258.
- 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). (2009) *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” en *Academy of Management Review*, vol. 14, no. 4.
- Elías, N. (1993) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* México, FCE.
- Elster, J. (1988) [1983] *Uvas Amargas. Sobre la subversión de la racionalidad.* Barcelona, Península.
- Elster, J. (1995) [1992] *Justicia Local.* Barcelona, Gedisa.
- Filmus, D. (1994) “Primer año del colegio secundario y discriminación educativa.” En: Braslavsky, C. y Filmus, D., (1994) *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.) (2004) *Educación. ¿Para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina.* Buenos Aires, La Crujía.
- Finocchio, Silvia (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, Pablo (2010) “Los estudios de caso. Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social”, *Miríada. Investigación en Ciencias Sociales*, Año 3 , no. 5. Buenos Aires: Ediciones Universidad del Salvador. Disponible en: <http://www.bibliotecausal.org.ar/index.php/miriada/article/view/5>

- Foucault, M. (1999) [1978], *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona, Paidós.
- Foucault, M. (2010) (1997) *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Gessaghi, V. (2010) *Trayectorias educativas y clase alta: etnografía de una relación*. Tesis Doctoral. UBA- École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Giddens, A. (1979) *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Sociological Analysis*. London & 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 - 1a ed. - Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE - Unesco*.
- Grimson, A. (comp.) (2007) "Introducción", en *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires, Edhasa.
- GRUPO VIERNES, "Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires", en *Revista Propuesta Educativa*, N° 30, Buenos Aires, FLACSO, 2008.
- Gutiérrez, A. (2003) "Con Marx y contra Marx": El materialismo en Pierre Bourdieu. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. En: *Revista Complutense de Educación*, Vol.14, N 2, 2003. Universidad Complutense de Madrid.
- Hobsbawn, E. (2003) *La era de la revolución, 1789- 1848*. Buenos Aires, Ed Crítica.

- Jodelet, D. (2000) [1986] "Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras" en: D. Jodelet y A. Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México, Facultad de Psicología-UNAM, pp. 7-30.
- 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.) (2007) *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires, Edhasa.
- Laclau, E. (1996) "¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?" en *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Ariel.
- Lahire, B. (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. España, Edicions Ballaterra.
- Lahire, B. (1997) *Sucesso escolar nos meios populares. As razoes do improvável*. São Paulo, Editorial Atica.
- Legarralde, M. (1999) "La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887". En: Revista *Propuesta educativa* n° 21, Buenos Aires.
- 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.
- 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.) (2009) *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 / Revista Ibero-americana de Educação* ISSN: 1681-5653 n° 59 /1 – 15/05/12.
- Marquina, M. (2011) *Admisión a la universidad y selectividad social*. Buenos Aires, UNGS.
- 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.
- 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 teóricas y conocimientos infantiles*. (pp 91- 110). 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.
- 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, y Thisted (comp) (2001) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba.



- Nuñez, 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.
- 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, julio 18- 20, 1983.
- 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.
- 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*. Harvard College, Vol.29, No.4.
- Rosanvallon, P. (2012) *La sociedad de iguales*. Buenos Aires, Manantial.
- 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, RJ, 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.
- Piovani, J. (2007) “El diseño de investigación” y “La entrevista en profundidad”. En: Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Emecé Editores.
- Platón (1996) *República*. Buenos Aires, EUDEBA. Libro V.
- Poliak, N. (2004) “Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada”. En: Tiramonti, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- Pousadela, I. (2007) “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.
- 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.
- Ringer, F. (1979) *Education and Society in Modern Europe*. Indiana University Press, Bloomington and London.
- Rivas, A. (2010) *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires, CIPPEC <http://www.cippec.org/files/documents/Libros/Radiografia-edu.pdf>
- 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”, en *Actas Electrónicas IX CAAS*, Misiones.
- Sendón, M.A. (2011) “El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria”. En: Tiramonti, G. (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Southwell, M. (2011) “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato.” En: Tiramonti, G. (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Southwell, M. (2012) (en prensa) “Análisis político del discurso: posiciones y significaciones para la política educativa” en Tello C. (Comp.) *Política y epistemología de la investigación educativa*.
- 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”. En: *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Sèvres: Centre international d'études pédagogiques.

- 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.
- Taylor, C. (2009) (1994) *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. México DF, Fondo de Cultura económica. Colección popular.
- 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.
- Terigi, F (2009) “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. Buenos Aires, Propuesta Educativa, núm. 29, año 17, junio.
- 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. (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” en *Cuadernos de Pedagogía N° 12*, pp 33 a 46. Rosario, Libros del Zorzal.
- Tiramonti, G. (2005): “La escuela en la encrucijada del cambio epocal”. En: *Educação y Sociedade*, vol. 26, N° 92, p. 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”. En: *Revista Educacao & Sociedade*, Universidad Estadual de Campinas, Campinas, v. 32, n. 116, p. 857-875, jul.-set.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la Utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México, FCE.
- 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.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- Veleda, C. (2012) *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires, Stella- La crujía.
- 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.cippec.org](http://www.cippec.org) Área Política Educativa, Buenos Aires.

- 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. (2003) *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*. Madrid, Morata.

- Visacovsky, Sergio E. y Garguin, E. (2009) *Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos*. Buenos Aires, Antropofagia.

- 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*, Fondo de Cultura Económica. p. 228-232, 242-246, 661-694.
- 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*, Thousand Oaks, 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. (2007) *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 Gessaghi, V. (2012) *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires, Manantial- FLACSO.



## **ANEXO.**

### **Corpus documental:**

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](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](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.

## **Estrategias de retención según plan de estudios vigente:**

### **CICLO BÁSICO:**

#### Primer año:

- flexibilización en el agrupamiento de los alumnos, decidido por el docente, agrupamiento por dificultades
- Reconocimiento curricular de distintos puntos de partida: apoyo y acompañamiento dentro de la carga horaria

#### Segundo y tercer año año:

- El agrupamiento se mantiene estable dentro del horario escolar. En el diseño curricular, el reconocimiento de las diferencias pasa afuera del horario escolar
- Hay apoyo académico compensatorio y optativo

### **CICLO SUPERIOR ORIENTADO:**

#### Cuarto año:

- Comienza a flexibilizarse la adscripción del alumno a la división
- Introducción: una misma materia en tres módulos docentes, en trimestres.

Quinto año:

- Continúa flexibilizándose la adscripción al grupo
- Asistencia por materia
- Primera experiencia de optar: seminario

Sexto año:

- Formación orientada: interdisciplinariedad o integración
- Armar su propio recorrido
- Ingreso flexible a contenidos actualizados
- Horarios: distribución pedagógica
- Cuatrimestres
- Faltas por clase
- Optatividad
- Talleres y materias
- Agrupamientos por interés: por materias
- Vínculos con la UNLP