

**Di Piero, María Emilia.**

“El mandato inclusor y la escuela media: percepciones de estudiantes y docentes ante la masificación en el caso de una institución tradicional en la Provincia de Buenos Aires.”

medi Piero@gmail.com

Profesora en Sociología (UNLP). Maestranda en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Becaria CONICET.

## **1. Introducción**

El propósito de este trabajo es presentar las primeras aproximaciones al análisis de las percepciones de estudiantes y docentes de un ex colegio nacional situado en la provincia de Buenos Aires ante el fenómeno de la masificación de la escuela media. En ese sentido, la ley que desde el año 2006 promueve la obligatoriedad del nivel secundario ha venido a coronar un proceso más amplio en el que las tasas de cobertura del nivel han aumentado de forma sostenida. Dicho proceso se ha transformado en una de las mayores inquietudes que por estos tiempos sobrevuelan a los estudios que abordan temáticas relacionadas con este nivel del sistema educativo.

Como es sabido, el nivel medio en Argentina fue concebido con una clara función política centrada en la formación de las elites dirigentes en el momento de consolidación del Estado Nación, y el canon para dicho nivel se cristalizó en los Colegios Nacionales creados por Mitre a partir de 1863. En relación con ello, nos preguntamos de qué modo un ex colegio nacional procesa el mandato inclusor que gravita sobre el nivel medio en los últimos años, y qué tensiones genera el mismo en una institución concebida con funciones selectivas.

En ese sentido, analizaremos las percepciones de algunos actores de una escuela tradicional ante el ingreso potencial o efectivo de jóvenes percibidos como *extranjeros* en tanto no se corresponden con los sectores sociales que tradicionalmente atendían. Consideramos que en tales percepciones se expresan demandas que buscan preservar un espacio de *socialización entre iguales*, tensionando el par igualdad- desigualdad.

Para ello nos basaremos en los resultados de una investigación realizada durante el año 2010 en cuatro jurisdicciones de la Provincia de Buenos Aires: San Isidro, Saladillo, La Matanza y Campana. Dicha investigación se tituló: “*La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias de lo común y producción de desigualdades*” y fue ejecutada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. El material de campo incluye observaciones, entrevistas a alumnos, docentes y directivos, encuestas a alumnos y registros fotográficos. En esta ocasión nos centraremos en la información relevada en la institución ubicada en San Isidro.

## 2. De la tensión entre el elitismo y la masificación en la escuela media

A los fines de la presente ponencia, consideramos que resulta conveniente revisar brevemente el origen de la educación media en Argentina y, más específicamente, de los colegios nacionales.

Al respecto, Tedesco (2009) señala que el proyecto de la llamada “república conservadora” se expresó en un modelo mitrista que desarrollaba, por un lado, el elitismo de una enseñanza media para intelectuales y dirigentes, fiel a una currícula enciclopedista contrapuesta al utilitarismo, y por otro, una educación primaria que buscaba controlar y homogeneizar a los inmigrantes argentinizándolos, sometiendo a la población al flamante orden nacional (Bertoni, 2001). Tedesco marcaba que en el decreto de Mitre de 1863 de creación de los Colegios Nacionales en las capitales de las provincias puede ubicarse el momento de inicio de una enseñanza media con algunas características definidas en el país. Es por ello que sugería la primacía de la función política de la educación sobre la económica: el criterio para su fundación fue 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”.

En ese sentido, Southwell señala que en 1863 se crea el Colegio Nacional de Buenos Aires, y que ya en 1900 eran en total 19 los colegios nacionales en el país. Tal como indica la autora, *la función política de los colegios nacionales se orientaba hacia la transformación de los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, a través de la incorporación a un sistema político institucional restringido. Abarcaban a un porcentaje muy bajo de la población (menos del 1%) y reclutaban su matrícula en los sectores más acomodados, varones, para continuar estudios universitarios y formar a los administradores del Estado que se estaba conformando. (...) Las humanidades se volvieron un signo de distinción cultural....* (2011: 41). Es decir que la importancia de estas instituciones en sus orígenes pasaba por su *función política*.

Muchos autores se han interrogado acerca de las transformaciones acaecidas en este nivel del sistema educativo ante el ingreso de nuevos sectores socioculturales en el transcurso del siglo XX. En ese sentido, Dussel afirma que en algunas instituciones *La noción de educar para la distinción y la jerarquía social se mantuvo presente, aún cuando las aulas se poblaron de alumnos que no pertenecían ya a la elite, y cuando las formas de distinguirse y de relacionarse habían cambiado profundamente* (Dussel, 2011).

Es por ello que consideramos que adquiere relevancia la pregunta por las tensiones que se generan en el nivel medio ante un contexto de masificación, en el caso particular de una institución educativa que constituye un modelo emblemático entre los establecimientos destinados a sectores socioculturalmente privilegiados.

### 3. Caracterización del ex colegio nacional.

#### 3.1. Un poco de historia

En primer lugar, caracterizaremos el establecimiento que, tal como anticipamos, es un ex colegio nacional que se encuentra en el Partido de San Isidro, en la zona norte del conurbano bonaerense. A partir de la Ley de Transferencia del año 1992, se presionó al mismo para que aceptara ser transferido a la provincia, pero el traspaso permaneció en



suspense, en tanto se impulsó en ese momento un convenio mediante el que aspiraba a transformarse en una de las escuelas preuniversitarias dependientes de la UBA. Una profesora de Letras, también docente de la UBA, nos contaba al respecto:

*Es una escuela muy rara porque es una escuela que tiene una historia muy rara, es una escuela donde no se aplicó la ley federal, donde estuvimos enmarcados en un convenio de transferencia a la Universidad de Buenos Aires durante 16 años, que finalmente no se concretó, qué cayó, o sea, estuvo del 96 al 2008 en suspenso y finalmente no se concretó.*

*94 a 2008, creo. Claro, y que lo que nos permitió fue mantenernos por fuera de toda la reforma educativa de provincia, de la primera, de EGB y polimodal, y de esta segunda, de la nueva ley de educación secundaria de 2007. Entonces, es una escuela que mantiene los rasgos de los viejos colegios nacionales (...) que cursamos los que tenemos de treinta y pico para arriba. Que, bueno, esto se puede ver en que es una secundaria de 5 años, que recién este año se incorporó el primer año de la educación secundaria en las currículas, en que hay rasgos del viejo proyecto 13 que tenían los viejos colegios nacionales. Una cosa que para mí es súper característica de la escuela es que hay un cuerpo de profesores con el horario concentrado en esta escuela.*

De este modo, observamos que la institución presenta rasgos particulares que la transforman en una escuela *sui generis*, y que esa “rareza” constituye un orgullo para sus miembros.

#### 3.2. Una escuela *sui generis*: La preocupación ante la posibilidad de transformarse en “ellos”.

El colegio de San Isidro constituye un caso peculiar en tanto, como adelantamos, fue provincializado luego del intento fallido de transformarse en una de las escuelas medias pertenecientes a la Universidad de Buenos Aires. Sin embargo, aún provincializado,

mantiene algunas características que lo diferencian claramente de otras escuelas medias de la Provincia. Como afirmaba un docente entrevistado,

*[es] Una escuela con mucha matrícula, con mucha. Y que mantuvo ciertas características de la vieja escuela nacional, en lo curricular y en lo que es la formación. Si bien está financiada por la Provincia de Buenos Aires, no porque sufrimos la descentralización educativa de los noventa, y que se mantiene ahora el financiamiento educativo de algunas de las provincias, se mantuvo el vieja currícula de los nacionales, por lo tanto no se destrozó y no se desguazó la educación acá en esta escuela. En eso estamos. Con ciertas particularidades.*

**Claro. Justamente, de esas particularidades que me decías, la matrícula ¿y alguna otra cuestión más?**

*—Que los alumnos no vienen por zona a inscribirse, como en los colegios de provincia, por ejemplo.*

Asimismo, un alumno de primer año entrevistado afirmaba:

*... bueno, el tema económico en casi todos los colegios públicos, pero éste se mantiene bastante mejor que otros colegios, mucho por lo de cooperadora y eso. Y después el tema de los chicos también, que hay otros colegios donde van chicos que andan todo el tiempo peleándose. Un amigo me contaba que tenía un compañero que se drogaba en la clase, en un colegio de Tigre. Y eso también es medio un desastre y acá no pasa nada de eso.*

Podemos percibir la visión negativa sobre el promedio de las escuelas de la provincia\_(que, en sus términos, presentan una situación económica peor por no contar con cooperadoras fructuosas) y sus alumnos (quienes, al entender del entrevistado, “andan todo el tiempo peleándose” o “se drogan en clase”), y la pretensión de distanciarse de ellas:

***Pensando en cómo está organizada la escuela secundaria, ¿qué cambios le harías? O sea, ¿qué cosas cambiarías?***

*Con este colegio no muchas porque está bastante bien el colegio. Pero a otros colegios tal vez sí, habría bastantes cosas para cambiarles. Más que nada con el tema de esta ley nueva, que acá la quieren implementar y se está peleando mucho porque hay muchos colegios que se vinieron abajo con eso y no queremos que pase eso acá.*

También en relación con las particularidades de esta escuela, una alumna de cuarto año, miembro de la conducción del centro de estudiantes, se refería al tamaño de la escuela, a la existencia de tutorías, de materias optativas y de un centro de estudiantes politizado. A esto se suma la existencia hasta el año 2009 de un examen de ingreso eliminatorio que debían

rendir quienes aspiraran a ser alumnos del establecimiento. Este examen, en el que se evaluaba a los alumnos en las materias Historia, Geografía, Matemática y Literatura, era precedido por un curso de ingreso optativo con una duración de tres meses y una frecuencia diaria. Dependiendo de la posición que obtuviera en el ranking de notas del examen, el alumno podía elegir el turno al que asistiría (mientras que en los puestos más bajos el turno se sorteaba). En el caso de los alumnos que desaprobaban, quedaban afuera de la institución. A partir del año 2009, ante las presiones de la Provincia, el examen abandonó su carácter eliminatorio transformándose en nivelatorio, lo cual genera posiciones encontradas entre los actores de la institución. Una profesora y ex alumna del colegio, protestaba respecto al abandono del examen de ingreso:

*Hay algo que es importante. Esta escuela los padres la eligen. Esta escuela los chicos no cayeron porque sí. Te explico por qué. Porque durante muchos años hubo curso de ingreso.*

#### ***¿Esto se rotó el año pasado?***

*Sí, por esta irrupción intempestiva y no planificada de la provincia de Buenos Aires, que ahora vamos a volver a un curso que no va a ser de ingreso, sino de nivelación. Pero ya el hecho de que el esfuerzo de traer a un chiquito de 11 años o 12 todos los días a un curso, someterlos a un examen de ingreso como era antes, yo te estoy hablando del viejo colegio nacional, el de los alumnos que hoy tenemos nosotros.*

Mientras que, también en cuanto a la transformación del examen de ingreso en nivelatorio, un alumno de cuarto año nos decía:

*Ahora es nivelatorio, no le pueden decir a nadie “no entrés”, que es lo que a mí me parece que está perfecto. O sea, se le tiene que ayudar, me parece.*

A estas peculiaridades se suma la existencia de una tesis o Monografía final que los alumnos deben elaborar bajo el seguimiento de un profesor que ellos eligen, y que se erige como condición *sine qua non* para el egreso. La misma docente nos explicaba:

#### ***¿Esa es una monografía general de todas las áreas?***

*No. Eligen... Esta es una cosa que ahora estamos revisando porque no está funcionando, entonces, lo tenemos que revisar como institución. Cuando yo era alumna de este colegio, nosotros escribíamos la monografía, esto no era un problema. Ahora la verdad es que los chicos tienen una materia de metodología en cuarto año y en quinto año tienen que escribir su monografía con el apoyo de un tutor. Pero les cuesta mucho escribirla. De hecho, tenemos muchos pibes que no se reciben por la monografía y que terminan en COA o en Fines por la monografía. Entonces, lo que estamos pensando es enmarcar la escritura de la*

*monografía en una materia, que no sea algo tan libre de que la voy escribiendo durante quinto.*

### ***¿Hasta ahora eligen el tema?***

*Eligen disciplina y elige tema, por supuesto. (...) Y esta autonomía, que hace unos años funcionaba, no está funcionando. Hay muchos chicos que no escriben su monografía en tiempo y forma, y muchos otros que no la escriben nunca y que terminan no pudiendo egresar de esta escuela y, ya te digo, van a COA o a Fines para realizar o terminar de otra manera porque no pueden superar... se está convirtiendo en un escollo importante. Entonces, por eso queremos que exista la monografía, pero por ahí en otro marco. Esto me parece que es una de las cosas que estamos intentando cambiar, desde mi punto de vista, para bien.*

Es decir que la autonomía y la criticidad se transforman en valores promovidos por esta institución<sup>1</sup>, y en relación con ello aparece el contraste entre los alumnos de “antes”, de los tiempos en que ella era alumna, a quienes no les costaba atenerse a esos requerimientos, y los alumnos de “ahora”, quienes presentan dificultades al respecto.

Por último, para brindar una idea acabada de la institución, a continuación presentaremos las respuestas obtenidas por parte de los alumnos ante la pregunta “**¿Por qué venís a esta escuela?**”<sup>2</sup>. Esta consulta, realizada a un total de 77 alumnos, permite visibilizar los motivos principales que llevan a los alumnos y sus familias a elegirla. En este sentido, en el caso de la escuela de San Isidro, la respuesta “porque tiene buen nivel educativo” fue seleccionada por 62 alumnos, mientras que 27 se inclinaron por la opción “porque tiene prestigio”. Asimismo, la respuesta “porque te la recomendaron” fue elegida por 24 alumnos, y la opción “porque ofrece posibilidades de trabajo”, fue elegida sólo por 6, mientras que “porque es más fácil que otras” no fue elegida por ningún alumno. En relación con la elección escolar, un preceptor nos contaba:

### ***¿Cómo categorizarías a esta escuela?***

*Y es distinta al resto de la provincia porque tiene un proyecto distinto. Tiene docentes que tienen pertenencia por... tienen muchas horas en el colegio trabajando y son de muchos años, o sea que nuestra comunidad se conoce mucho a nivel docente. Los padres también*

---

<sup>1</sup> En ese sentido, un profesor de Historia definía al buen alumno del siguiente modo: *Un buen alumno es una persona responsable, que hace sus tareas, que participa, que tiene una perspectiva crítica ante la realidad, ante sus materias y ante el profesor, que no sea un mero repetidor de lo que escucha en la clase o en los libros, sino que adopte críticamente una postura propia. En ese sentido también influye la familia, por supuesto, el medio en el cual el alumno se va formando, no sólo en la escuela.*

<sup>2</sup> Los alumnos podían elegir tres opciones dentro de un listado que se les ofrecía: Porque vienen tus amigos/as/ Porque te queda cerca de tu casa/trabajo/trabajo de tus padres/ Porque tiene prestigio/ Porque vienen tus hermanos/ Porque te la recomendaron/ Porque es más fácil que otras/ Porque te conviene el horario/ Porque tu familia la eligió/ Porque querías una escuela con esta orientación/ modalidad/ Porque es la única en la que conseguiste vacante/ Porque no hay otra opción en la zona/ Porque repetiste/ Porque tiene buen nivel educativo/ Porque ofrece posibilidades de trabajo/ Otros (*Especificar*)

*eligen el colegio, lo que hace que sea particular, porque no vienen porque queda cerca, sino que viene gente de todos lados, y muchas familias, se ven repetido primos, hermanos y muchos compañeros que se junta un grupo, digamos, que es bastante unido. (...)*

*La mayoría quiere seguir una carrera universitaria. El 80% de los chicos continúa una carrera universitaria. Y bueno, aparte es un colegio ubicado en la zona, que tiene prestigio y que por lo general la comunidad es una comunidad que siempre quiere avanzar, crecer.*

De este modo, el preceptor afirmaba que la escuela es especialmente elegida por su prestigio y no porque sea “la escuela media más cerca en el barrio”. Asimismo, él explicaba que la presencia reiterada de miembros de las mismas familias incidía positivamente en la ausencia de conflictos en la misma, en tanto los ingresantes ya tenían internalizadas las normas de la escuela por las experiencias de escolarización en la misma acumuladas en su familia y porque habían sido socializados en ellas:

*Por lo general, ya los alumnos que vienen como son hermanos o amigos o primos, familia, saben más o menos cómo se trabaja en el colegio, la forma más o menos de moverse. Y ayuda que como se trata más que nada de hablar con los alumnos, de trabajarlo desde el consenso, ayuda que internalicen las normas, no es una imposición.*

#### **4. Miradas: “...Ya podría entrar casi cualquier chico”: percepciones de docentes y alumnos ante la llegada potencial o efectiva de nuevos sectores sociales.**

Como adelantábamos, la ley que promueve la obligatoriedad del nivel secundario sancionada en el año 2006 habilita la indagación sobre los efectos de la misma en la composición sociocultural de la matrícula de este nivel, así como también por las percepciones surgidas en torno a esos efectos. En ese sentido, los entrevistados señalan en reiteradas ocasiones al describir esta escuela, que una característica es que atiende a sectores socioeconómicamente medios y altos de la población, lo cual se corresponde con los datos cuantitativos obtenidos en la investigación, que a continuación presentaremos.

En primer lugar, es elevado el nivel educativo de los padres y las madres de los alumnos. Un 41,5 % de los padres presentan como máximo nivel de estudios universitario, terciario o posgrado completo, mientras que las madres alcanzan estos niveles en un 57%. Por su parte, un 14% tanto de padres como de madres presentan estos niveles de forma incompleta. Los datos muestran que el 27% de los padres alcanzaron como máximo el nivel secundario completo, en tanto un 22% de las madres lo hizo. Por último, cabe señalar que sólo un 3,9% de los padres y un 1% de las madres alcanzaron como máximo nivel educativo el primario y que todos los padres de los encuestados alcanzaron al menos el nivel primario completo.

En segundo lugar, el análisis de los datos de los alumnos encuestados nos permite visualizar que la mayoría de los alumnos de 2° y 5° (93,6%) no realizan ningún tipo de actividad laboral. En palabras de un estudiante de 1°:

**—Después, no sé... algún caso de un alumno que trabaje, que haya tenido que abandonar el colegio, no sé si conocés algún caso.**

No.

**—¿No hay ningún caso que tengas cerca?**

No. Generalmente, son todos chicos de **un nivel económico medio o algunos de buen nivel económico.**

Sin embargo, más allá de esta caracterización, el preceptor señalaba que la escuela posibilita la convivencia de distintos sectores sociales:

*por lo general no hay conflictos. Se trabaja bien, trabajás tranquilo, digamos. Pero no hay conflicto tampoco en... la característica de que hay muchos chicos de diferentes estratos sociales y zonas, hace que se generen unas relaciones así bastante abiertas y que los chicos tengan bastante contacto con diferentes situaciones y se [...] que...*

**¿No se generan conflictos entre distintos grupos?**

No. La verdad que no. Les permite ver otras realidades.

Creemos conveniente señalar dos aspectos en relación con esta descripción de la escuela como diversa y heterogénea. Por un lado, que esta caracterización convive en el imaginario con su opuesta, que define a la institución como una escuela que atendería a sectores medios y altos, o, en palabras de la docente antes citada sectores “sin problemáticas sociales”. Por otro lado y tal como ella misma indicaba, esa supuesta heterogeneidad explicaría las situaciones de discriminación que se presentan entre los alumnos:

*Mirá, yo creo que esta escuela tiene algo que es muy valioso, que es la diversidad. Es una de las cosas que nosotros defendemos. Nosotros tenemos chicos de clase alta, de Lomas de San Isidro, tenemos muchos chicos de clase baja, hijos de empleadas domésticas.*

*Tenemos muchos hijos de docentes que conocen la escuela, docentes del distrito que conocen la escuela y los mandan acá. Tenemos chicos de San Isidro, de Capital, de Vicente López, de Tortuguitas, de José C. Paz. O sea, digo, la diversidad tiene que ver con clase social y con lugar geográfico. Para mí, esto es lo más parecido a la escuela pública a la que yo fui de chica. Y que cada vez, la verdad es que en zonas además como San Isidro, todo el*



*mundo prefiere mandar a su hijo a una horrible escuela privada, malísima, parroquial, de 200 pesos, pero que su chiquito no pise la escuela pública porque ahí están los chicos de la villa. Ha quedado como un lugar casi de quien no tiene otra opción. Y esta escuela rescata esa diversidad y de chicos digamos con historias escolares y con historias familiares muy diversas y con posiciones sociales y con intereses diversos. Y eso para mí es interesante, eso para mí está bueno porque la sociabilidad que se arma es interesante.*

Asimismo, consideramos que resulta conveniente problematizar qué se está entendiendo desde esta institución tras la idea de “diversidad”, en tanto se hacía referencia a la presencia de alumnos de sectores desfavorecidos, aunque la descripción preponderante era la de la escuela como una institución que atendería a sectores medios y altos de manera casi exclusiva<sup>3</sup>. Entonces, nos preguntamos si la noción de diversidad se refiere a la convivencia real y proporcionada de distintos sectores sociales (lo cual, de ser así, no quedaría reflejado en los resultados que arrojan las encuestas sobre la composición sociocultural de la matrícula) o si más bien con esta idea se refieren a “el” caso de cierto alumno proveniente de sectores bajos, que encontramos similar a la clásica figura del *becario*.

Por su parte, un alumno de 4º año se refería a la composición de la matrícula, y se mostraba crítico respecto del elitismo que percibía en la escuela:

### ***¿Y cómo describirías a la escuela?***

*La escuela particular. Porque es... qué sé yo. Primero, es estatal, pero para mí, por un lado, es bastante elitista, o sea, no tiene nada que ver con ningún colegio estatal de ningún lado, de la provincia de Buenos Aires, al menos. Toda la gente es de clase media alta, por lo menos. Hay algunos que... pero yo casi no veo gente que te llegue justa a fin de mes. Y eso no está tan bueno, ¡bah!, para mí, a mí al menos no me gusta. Pero qué sé yo, debe tener sus pro y sus contra como todo, pero a mí no... no sé. El hecho de que, para mí, sea*

---

<sup>3</sup> Por otra parte, resulta interesante presentar la relación entre esa supuesta diversidad y la preocupación ante la aparición de la problemática de la discriminación. Entendemos que la misma se explica por la existencia de algún caso puntual de alumnos de sectores bajos, mientras que en un tipo ideal de institución totalmente homogénea esta problemática no existiría. Tal como nos comentaba un alumno de primer año:

*—¿Hay situaciones o cuestiones de la escuela que te parezcan injustas? ¿Cuáles? ¿Por qué?*

*El tema de la discriminación es injusto para cualquiera.*

La docente de Letras también nos contaba la preocupación por casos de discriminación y la relacionaba con la “diversidad”:

*Creo que el tema de la discriminación es un tema complicado porque esta es una escuela donde hay mucha diversidad, entonces, están los que son de reguetón y los que son de no sé qué... Pero, bueno, esto se trabaja mucho, se habla mucho, se habla mucho en tutoría. Yo tuve alumnos implicados en situaciones a nivel personal con el grupo y otros compañeros lo mismo, esto. (...)*

*Más estas cuestiones por ahí de discriminación, sí, más de discriminación por cómo te vestís o por cómo pensás, pero por cuestiones incluso aisladas, de hechos puntuales, no de que es algo generalizado.*

*elitista, no sé, o sea, yo sacaría el curso de ingreso. Ahora sé que se lo va a cambiar, pero me hubiese gustado que cuando yo entré...*

**No estuviese...**

*Claro. Pero, está bueno, o sea, justamente, el colegio es tan grande que **estaría bueno que entren todos.** ¿Entendés a lo que voy? (...)*

*No sé si en otro colegio pueden poner 20 pesos cada uno para una cooperadora. Por eso te digo que es un colegio distinto, no hay otro colegio estatal que sea igual. Creo que esto se debe asemejar bastante a lo que es el Nacional Buenos Aires, lo que es el Pellegrini, no hablando de la educación, sino en el tipo de organización y en el tipo de gente que viene, creo, al ILSE y demás. Pero como institución y la educación que brinda, no es lo mismo que el Nacional Buenos Aires, ponele, o sea, es más bajo.*

**¿Éste es más bajo decís?**

*Sí. **En un momento fue,** creo yo, eso me dicen. **Pero hoy no es.***

De este modo, en el imaginario educativo de este alumno la escuela se alejaba del promedio de escuelas estatales provinciales, y se acercaba al grupo de escuelas preuniversitarias de la UBA. Asimismo, tal como se vislumbra en esta entrevista, es recurrente la preocupación por el sostenimiento de un supuesto "nivel" que caracterizó a la escuela en una imprecisa y difusa *edad dorada*, y que en la actualidad parecería estar en decadencia. Un alumno de 1º señalaba:

*Nadie quiere que el nivel del colegio baje. **Este es un bastante buen colegio y antes era más,** pero ahora ya está... cada vez, como todo, se va viniendo abajo, es una pena, pero... con ese tema más que nada.*

**(...)—¿Y a vos te parece bien que sean exigentes con eso que decías de la enseñanza?**

*Y sí, porque es para mantener el colegio. Si baja el nivel del colegio, ya los que estaban fuera del colegio pero no manejan digamos, pierde importancia el colegio.*

Y en otro caso, un alumno de 4º afirmaba en relación con la Reforma impulsada por la Provincia, mediante la cual esta escuela se asimilaría plenamente a las demás, habilitando el acceso por cercanía al radio y aboliendo definitivamente el filtro formal constituido por el examen de ingreso:

*Sí. Se viene el cambio y yo creo que se va a venir abajo, yo tengo ese pensamiento. O sea, se va a venir abajo porque no... o sea, la concentración horaria es distinta, no tenés... o sea, todo lo que yo te marqué de las optativas se pierde.*

En ese sentido, entendemos que la persistente preocupación, o bien por el sostenimiento, o bien por la recuperación de un nivel ya perdido guarda relación con la tensión ante la inclusión de nuevos sectores que habían permanecido ajenos a esta institución: el malestar ante la decadencia del nivel se corresponde con la llegada de “nuevos” alumnos que no consiguen adaptarse a las pautas de autonomía (esos que ya no logran resolver la Monografía final como lo hacían los alumnos de “antes”). De este modo, se tensiona el par masificación- calidad educativa, y encontramos en los discursos cierta intranquilidad en relación con la población que lograría acceder tras concretarse completamente la Reforma: parecería que la masificación conllevara una decadencia automática en la calidad. En esa dirección, detectamos la reiteración de frases como “el problema es que entraría *cualquiera*”, así como también la recurrencia de destacar la importancia del mérito que significaba la aprobación del examen de ingreso. En palabras de una alumna de 1<sup>o</sup>4:

*Y con el tema éste de la ley nueva, por ejemplo, el curso de ingreso que hacemos nosotros... el curso de nivelación en realidad es, eso se perdería porque **ya podría entrar casi cualquier chico** y después en realidad más que nada chicos de la zona, ahora yo tengo compañeros por ejemplo que viven en Berazategui o por ahí, lejísimos, y **pueden venir acá porque tienen un buen nivel. Ahora ya no sería así. Vendrían los de la zona, los hijos de profesores, cosas así. Después, se cambiaría el tema de las horas, que van a ser por reloj, cambiarían varias materias. Eso ya está pasando porque ahora en grado séptimo en este colegio se está usando ese sistema y parece que no es tan bueno, que no está funcionando. (...)** El examen sí, ya no estaría, sólo del curso tal vez, pero **en vez de entrar por las notas que se saquen, entrarían por sorteo, por lo menos por sorteo, y si no, ya estarían los primeros que se anoten, digamos, hasta que se acaben las vacantes.***

Asimismo, resulta interesante reflexionar brevemente sobre las implicancias de sostener el mérito como criterio para el acceso a las escuelas secundarias. Como es hartamente sabido, en Argentina la educación y la escuela pública heredaron los resabios de cierto *ethos* igualitario sarmientino (Dussel, 2009), y desde los años 1980 se dio impulso a una política de apertura que implicó la abolición de los exámenes de ingreso eliminatorios como criterio para la selección de la matrícula a nivel medio y superior: *con la recuperación democrática se intervino en los mecanismos de selección, evaluación y promoción de los y las estudiantes*

---

<sup>4</sup> Entretanto, también en otro ex colegio nacional abordado en la investigación, ubicado en Saladillo, pudimos percibir el peso que adquieren la nostalgia y la preocupación por recuperar lo que la institución había sido en otro momento de su historia.

como la supresión del examen y la incorporación del sorteo para el ingreso a la mayoría de las escuelas secundarias nacionales (Southwell, 2011: 64). El acceso a la educación media y superior se presenta, 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), como abierto y desregulado, a diferencia de lo característico en otros sistemas educativos a nivel mundial. Este aspecto, entre otros, ha llevado a afirmar que, a diferencia de otros países, no es característico de la educación en Argentina la opción por instancias formales de reclutamiento de la matrícula escolar, sino que prevalece la posibilidad de la elección “libre” (con los conocidos condicionamientos que esa libertad implica) de las familias<sup>5</sup>.

Sin embargo, cabría preguntarnos si se trata de la anulación total del mérito como factor de selección educativa en Argentina, o si más bien éste continúa jugando un papel protagónico, pero no de manera directa o explícita. En ese sentido, consideramos que constituye un factor de importancia en dos instancias. Por una parte, en el momento de la elección escolar, al producirse la evaluación por parte de las familias 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 parte, cabría indagar sobre la importancia que adquiere el mérito una vez dentro de la institución, más aún si tenemos en cuenta que no es la preocupación mayor en Argentina actualmente la posibilidad del acceso al nivel medio, sino la permanencia y la terminalidad de los estudios. En relación con ello, una docente se refería al desgranamiento y a la repitencia, y afirmaba:

*Creo que hay alto índice de repitencia en tercero, alto índice, no sé cuánto, pero que repiten veo que repiten tercero y cuarto bastante. (...) Se desgrana, se desgrana. Vos tenés al tercero, ya te digo, el tercero de 32, 33, ponele, y son 20. Y no es el desgranamiento de provincia donde tenés cierre de secciones, en general en cuarto y quinto. Acá no se cierran, pero tenés quintos con 20, 18...*

***Y son chicos que por ahí van a otra escuela o que dejan la escuela...***

*Algunos repiten y son reabsorbidos en el año anterior por la escuela.*

***¿Pueden repetir en la misma escuela?***

*Pueden repetir, no quinto. Quinto creo que no pueden repetir [...], me parece, en Provincia de Buenos Aires. Sí pueden repetir en la misma escuela, pueden ser reabsorbidos por la escuela, algunos son reabsorbidos, otros toman la opción de que no quieren porque no se*

---

<sup>5</sup> Más allá de la importancia del mérito como criterio implícito en toda educación formal, en la institución de San Isidro adquiere matices particulares, en tanto continuaba presentándose como relevante al momento de pensar en los mecanismos de selección iniciales hasta años recientes, y aún hoy el criterio para el ingreso genera controversias. En relación con este punto, ante la pregunta “qué debe hacer un docente para ser respetado por sus alumnos” la respuesta mayoritaria fue “ser exigente”.

*sienten... esto que te digo, que la escuela es muy difícil, lo que sea. Y yo sé que muchos terminan con estos planes de finalización, los que quedan con cosas pendientes en quinto.* También en ese sentido, un alumno de primer año nos decía:

*Conocía el caso de un chico que entró en el curso de ingreso, en las pruebas, entró creo que a tercero o segundo con los mejores promedios y después en tercer año creo que le empezó a ir mal y se tuvo que cambiar de colegio, para no repetir. Hay varios acá que repiten una, dos, tres veces y siguen en el colegio porque es muy bueno. Pero hay muchos otros que también cuando repiten se cambian.*

Y la docente continuaba:

***¿Notás que hay características particulares de esos estudiantes que dejan la escuela?***

*(...)*

*Yo creo que hay un perfil de chicos... A ver, me parece que es pluricausal. En general, esta es una escuela donde no hay una problemática social seria masiva. ¿Qué quiero decir? Tenés pibes que tienen problemas sociales porque vienen de clases sociales por ahí muy bajas, pero esto no es generalizado. (...) esto no es masivo, yo no te puedo decir "abandonan porque se van a trabajar o porque hay maternidad temprana", no tenemos tantos casos, tenemos algunos, pero esto no es masivo. Yo lo que creo es que hay chicos que no se bancan la exigencia del colegio, que desde mi punto de vista tampoco es desmedida, pero bueno es un colegio donde si no hacés nada, repetís. Es un colegio donde hay un mínimo de trabajo, de compromiso, que tiene estar y hay pibes que están en una etapa que no tiene tanto que ver con la clase social o con las problemáticas éstas más sociales, sino con la disposición que tiene un chico de tener ganas de estudiar o no, que bueno, que a veces el colegio... yo tengo alumnos que dicen "Este colegio, para mí, exige mucho, tengo que venir doble turno a veces", porque tienen dos veces por semana educación física y en los dos últimos años tienen optativas en contraturno. Entonces, les genera esto como mucha exigencia, tienen que hacer una monografía para recibirse...*

De este modo, podemos observar que tanto en el diagnóstico de docentes y preceptores, el abandono se relaciona con el esfuerzo que sea capaz de hacer o no el estudiante, y nunca con el sector social de proveniencia, en tanto, la escuela no atiende masivamente a sectores con problemáticas sociales ni económicas.

Una alumna de primer año, que transitaba 50 minutos de viaje para llegar al establecimiento, afirmaba con respecto a los motivos de la deserción:

***¿Cuáles te parece que pueden ser los factores que hacen que un estudiante deje de venir a la escuela? ¿Qué motivos puede haber?***

*Por vagancia. (...)*

***O sea que, en principio, para vos el que deja la escuela es porque no tiene ganas de estudiar.***

*Claro.*

Mientras que otra alumna afirmaba:

***¿Y conocés a alguien, a algún compañero que haya dejado la escuela?***

*Sí. Conozco un amigo que repitió y se cambió.*

***O sea, ¿deja esta escuela y se va a otra?***

*Sí.*

***¿Se cambió porque repitió?***

*Claro.*

***¿Y a vos qué te parece esto de que se tenga que cambiar?***

*Me parece mal. Porque es como que buscan un colegio más fácil sólo para aprobar y no creo que esté bueno. O sea, se tienen que esforzar.*

Por su parte, una alumna respondía ante la siguiente consulta:

***Te voy a hacer unas preguntas que te van a hacer ponerte en un lugar hipotético. Si vos tuvieras que decidir, si estuviera en tus manos entregar las becas escolares a los alumnos de tu escuela, ¿qué criterio utilizarías?***

*Y las notas, el promedio, cómo les va en el colegio.*

Y otro alumno respondía ante la misma indagación:

*Primero que nada, el tema del promedio que tenga en las notas, eso influye mucho.*

De este modo, podemos observar la relevancia que adquiere el esfuerzo y el mérito individual tanto en la explicación del abandono escolar como en los criterios de justicia distributiva delineados por los alumnos. En ese sentido, entendemos que este establecimiento pertenece al grupo que Ziegler (2007) caracteriza como instituciones sustentadas en la tradición de lo público y la valoración del mérito personal. Estas escuelas han sido históricamente colonizadas por un sector de la clase media y alta, evitando el

acceso de grupos medios emergentes (Tiramonti, 2009: 32). Un preceptor entrevistado señalaba:

### ***¿Cómo caracterizarías a los estudiantes de esta escuela?***

*Son comprometidos, son inteligentes, como algunos no... Son comprometidos con el estudio, tienen el horizonte alto, no que se conforman con terminar o estudiar por obligación, piensan ya en una carrera, en educación y bueno, eligen también la escuela pública, la defienden como institución porque muchos de los chicos tienen posibilidad de ir a un colegio privado.*

### ***Pero eligen la escuela pública...***

*Eligen la escuela pública. (...)*

De este modo, el preceptor indicaba que se trata mayoritariamente de sectores que cuentan con cierta posición socioeconómica que les permitiría optar por un colegio privado y que, sin embargo, se inclinan por la escuela pública. Se trata de familias que apuestan a la educación pública entendida como espacio para dar lugar a la brillantez y al mérito académico de sus hijos, y en relación con ello escogen escuelas ligadas (o que se intentan ligar, en este caso) al ámbito universitario. Como indicaba una profesora, quien además es docente en la UBA:

*Entonces, lo que para mí sí es algo distintivo, y no tiene que ver con la clase social, es que los chicos en general vienen de familias a las que les preocupa la educación de sus hijos.*

*No les da igual que el pibe vaya a cualquier colegio. Muchas son familias que valoran la educación pública, tienen una cuestión ideológica, que valoran la educación pública, porque podrían pagar una escuela privada. Y otras no, pero han hecho el esfuerzo dentro de la oferta de lo público de averiguar y de hacer mucho esfuerzo, porque a veces implica que los chicos, ya te digo, vengan de Tortuguitas, en muchos casos, no te estoy poniendo un ejemplo...*

### ***No, no. Sé de alguno que venía de Tigre...***

*De Tigre. Bueno, que viajan, que a veces los traen para que vengan a este colegio. Yo he tenido casos de chicos que me han dicho "Nosotros nos mudamos para que mis hermanos y yo vengamos a este colegio". Yo, que tengo un hijo de dos años, estoy empezando a padecer lo que es la oferta educativa. Como soy mamá empiezo a padecer, porque vos tenés tu ideología, no lo querés mandar a un parroquial, ni lo querés mandar a un privado re high, la Waldorf por ahí te es demasiado hippie, yo te hablo de mí, vos decís "Y quiero la pública. ¿A dónde voy a la pública? ¿A cuál pública?". Y con dos años, vos imaginate cuando tenga 12, espero que la escuela exista cuando tenga 12. Pero, bueno, esto es como*

*característica... no importa, a algunos les gusta el arte, a otros les gustan las ciencias exactas, a otros la historia, no importa, pero hay un contexto familiar que en general valora la educación. Es importante, es algo que importa. Y esto es importantísimo.*

#### **3.4. Nosotros, el “Nacio”: del sentimiento de pertenencia como mecanismo de fortalecimiento de una *socialización entre iguales*.**

Por último, consideramos que amerita unas palabras la contundencia que en este establecimiento adquiere la pertenencia a la escuela en sí misma. Entendemos el concepto de sentimiento de pertenencia en el sentido que lo definen Litichever y Núñez al analizar la cultura política en la escuela media, es decir como *el sentimiento que se genera en relación con la institución y el lugar de las tradiciones, costumbres e innovaciones* (2009: 200). En ese sentido, para comprender el peso de la pertenencia en la escuela analizada resulta necesario entender: por un lado, la influencia que en la construcción de ese sentimiento adquiere el hecho de haber sido un colegio nacional<sup>6</sup>; por otro, la importancia de pertenecer al Proyecto 13<sup>7</sup>.

En cuanto al primer aspecto, en ambos casos el hecho de haber sido colegios nacionales es percibido como un *plus* que marca una distancia construida como superioridad respecto de las instituciones educativas provinciales: el considerarse herederos de cierta tradición de colegio nacional. En ese sentido, fueron recurrentes las veces que los alumnos, docentes y directivos se refirieron a “el nacio”, si bien estrictamente no corresponde a un establecimiento dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. En consonancia con lo señalado por Litichever y Núñez, consideramos que en este tipo de escuelas tradicionales *la sensación de privilegio aparece vinculada a la posibilidad de pertenecer, de formar parte de una institución altamente reconocida (...). Se genera, así, una especie de orgullo u honor por asistir a una escuela de esas características* (2009: 201). De este modo, la configuración de un “nosotros” se presenta suponiendo un “ellos” del cual diferenciarse y distanciarse, e implica, en este caso, una jerarquía superior por parte del nosotros.

En relación con ello, percibimos que subyace a los discursos que nombran a la escuela como “el nacio”, cierta nostalgia por lo que la institución fue en algún momento remoto. Nos preguntamos entonces qué es lo que se añora: ¿el prestigio que se supone perdido o

---

<sup>6</sup> Este aspecto aflora tanto en la escuela de San Isidro como en el ex nacional abordado en Saladillo.

<sup>7</sup> Una profesora contaba el peso que adquiere que la escuela adscriba al **Proyecto 13**:

***Bueno, un poco qué diferencias con las otras escuelas de la zona, me las estuviste marcando, en la organización, en lo curricular, en esto que los profesores, creo que...***

*Que es muy del proyecto 13. O sea, digo, del proyecto 13, por lo menos los estudiantes de educación se lo saben mejor que yo, pero que los dos ejes eran cuerpo de profesores con carga horaria concentrada y una proporcionalidad de horas extraclase, que permitiera todo el trabajo institucional. Entonces, bueno, algo de esto persiste y creo que es lo que sostiene el proyecto. Es esto.*



decadente? ¿la exigencia, la excelencia académica y la calidad educativa que la escuela representaba en el imaginario educativo del lugar? ¿o bien esa añoranza refleja la intranquilidad por parte de la población que estos establecimientos atendían de modo exclusivo ante la masificación?

En este sentido, nos preguntamos por la posibilidad de que el sentimiento de pertenencia actúe como una herramienta de autodefensa ante la posible irrupción de sectores sociales que no se corresponden con los que la institución atendía tradicionalmente. Entonces, podría ser pensado como un mecanismo homeostático mediante el cual la institución regularía su propio equilibrio, buscando reconstruirlo y fortaleciendo cierto *cierre social* (Weber, 1996) ante los cambios que le son impuestos desde el exterior.

#### **4. Reflexiones finales**

En los discursos de los entrevistados prima la preocupación ante las transformaciones a las que se ve obligada la institución, que actuarían destronándola del histórico lugar de escuela *sui generis*, y asemejándola a una escuela más dentro de las escuelas medias provinciales. En este corrimiento aflora la preocupación ante la posible pérdida de un lugar de prestigio en el imaginario educativo de la localidad, así como también la añoranza de un pasado difuso de colegio nacional, del que se rescatan la excelencia académica y la atención de ciertos sectores socioculturales, aquellos que accedían tras aprobar el examen de ingreso y certificar su mérito y esfuerzo por pertenecer, y que, una vez dentro, respondían exitosamente ante las pautas de autonomía promovidas por la institución.

Por último, las percepciones que analizamos dejan entrever que la intranquilidad ante la Reforma condensa un cúmulo de transformaciones sociales y educativas que la exceden ampliamente, y que guardan relación con un contexto educativo renovado en el que un *nuevo mandato social sobre la escuela* (Tiramonti, 2007) adquiere una fuerza inusitada: el que impulsa a la inclusión. Frente a este escenario, en las percepciones presentadas se expresan demandas que buscan preservar un espacio de *socialización entre iguales*. En ese sentido, consideramos que también el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia a la institución podría ser pensado como un mecanismo de garantía del cierto *cierre social*.

## **Bibliografía**

Bertoni, L. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. FCE, Bs. As.

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*. Manantial/ FLACSO, Bs. As.

Dussel, I. (2011) "¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate." Revista de la Universidad de San Andrés.

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*. Manantial/ FLACSO, Buenos Aires.

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*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

Tedesco, J.C (2009) *Educación y sociedad en Argentina (1880- 1945)*, Siglo XXI Editora Iberoamericana, Bs. As.

Tiramonti, G. (2007) "Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar". En: Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (2007) *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Prometeo Libros, Bs. As.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008) *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós, Bs. As.

Tiramonti, G. y Montes, N. (comp). (2009) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial/ FLACSO, Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

Weber, M. (1996) *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica, México.

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*. Prometeo Libros, Bs. As.