

Tensiones entre inclusión y selección en una escuela secundaria tradicional en la Ciudad de La Plata. El trípode de la selección soft o sutil.

María Emilia Di Piero.

Cita:

María Emilia Di Piero (2015). *Tensiones entre inclusión y selección en una escuela secundaria tradicional en la Ciudad de La Plata. El trípode de la selección soft o sutil. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/783>

Tensiones entre inclusión y selección en una escuela secundaria tradicional en la Ciudad de La Plata. El trípode de la selección *soft* o sutil

Di Piero, María Emilia. FLACSO- CONICET/ UNLP

medipiero@gmail.com

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar algunas conclusiones de la tesis de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de FLACSO- Argentina. La pregunta que motivó la investigación refirió a los modos en que se procesa la tensión inclusión- selección en una escuela secundaria estatal en La Plata. Se trata de una escuela centenaria que, dependiente de una Universidad Nacional, atendía tradicionalmente a sectores medios altos seleccionados mediante criterios meritocráticos y que desde el año 1986, en el contexto de apertura democrática en el país, reemplazó el examen de admisión por un sorteo público.

En cuanto a la metodología, combinamos la entrevista en profundidad a 10 actores clave de la institución con encuestas realizadas a 33 docentes escogidos al azar, y el análisis de documentos.

En este trabajo presentamos el modo que la selección educativa adquiere en esta escuela una vez abolido el examen de ingreso, denominándola selección *soft*. Se trata de la consolidación de un tipo específico de matriz selectiva 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 de la inscripción. 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 "autónomo" esperado.

Palabras clave

Escuela secundaria; métodos de admisión; inclusión; selección.

1. Introducción

El propósito de este trabajo es presentar algunas conclusiones de la tesis de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de FLACSO- Argentina.

La pregunta que motivó la investigación refirió a los modos en que se procesa la tensión inclusión- selección en una escuela secundaria estatal en La Plata. Se trata de una escuela centenaria que, dependiente de una Universidad Nacional, atendía tradicionalmente a sectores medios altos seleccionados mediante criterios meritocráticos y que desde el año 1986, en el contexto de apertura democrática en el país, reemplazó el examen de admisión por un sorteo público.

En cuanto a la metodología, combinamos la entrevista en profundidad a 10 actores clave de la institución con el análisis de documentos y encuestas realizadas a 33 docentes escogidos al azar.

En este trabajo presentamos el modo que la selección educativa adquiere en esta escuela una vez abolido el examen de ingreso, denominándola selección *soft*. Se trata de la consolidación de un tipo específico de matriz selectiva 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 de la inscripción. En segundo lugar, analizamos la incidencia de la repitencia como principal predictor del abandono. Por último, profundizamos las implicancias selectivas que subyacen al tipo de alumno "autónomo" esperado.

2. El trípode de la selección sutil o *soft*

En este trabajo presentaremos 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.

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

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.

En ese sentido, sostenemos que en el momento previo al ingreso a este grupo de escuelas actúa una preselección en relación con “*techos de cristal*” (Dubet, 2012) que conducen a ciertas familias a autoexcluirse del sorteo, mientras que otras lo consideran una parte instituida fuertemente en sus “*tradiciones educativas familiares*”.

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: en *la elección de una escuela para los hijos*

(..) 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).

La directora saliente en la Escuela 1 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 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:

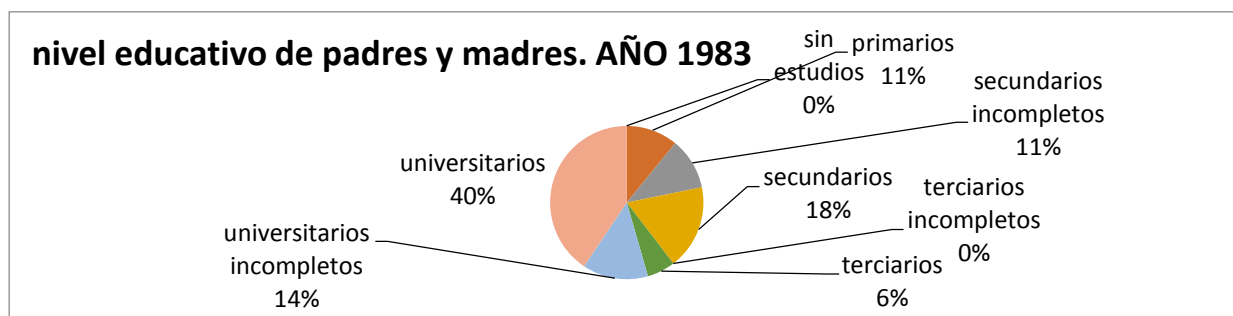


Gráfico 1

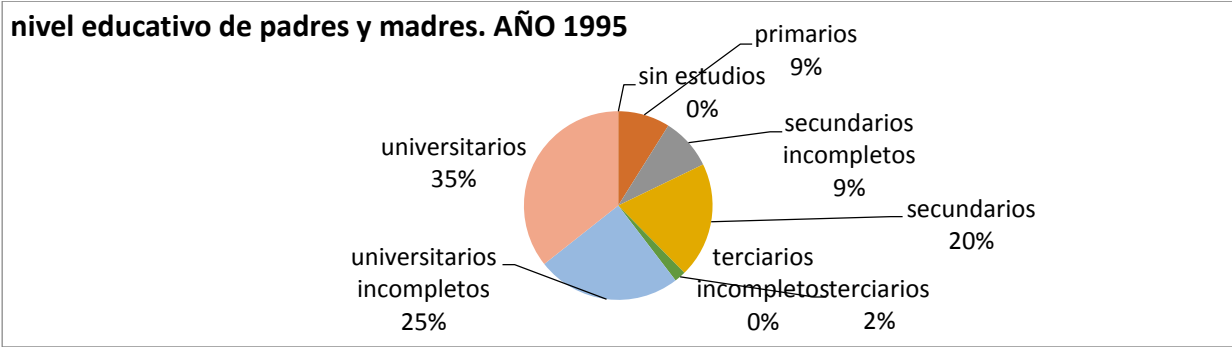


Gráfico 2

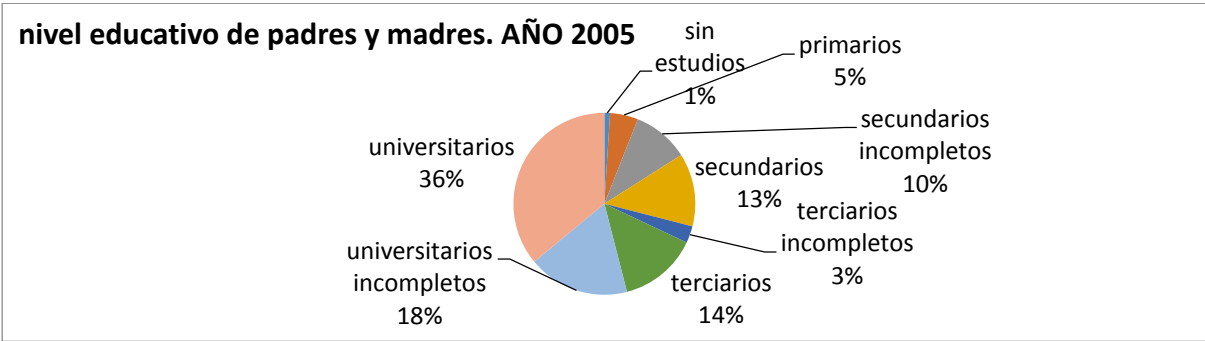


Gráfico 3

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% 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 madres¹.

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 Ensenada². 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.

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.

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):

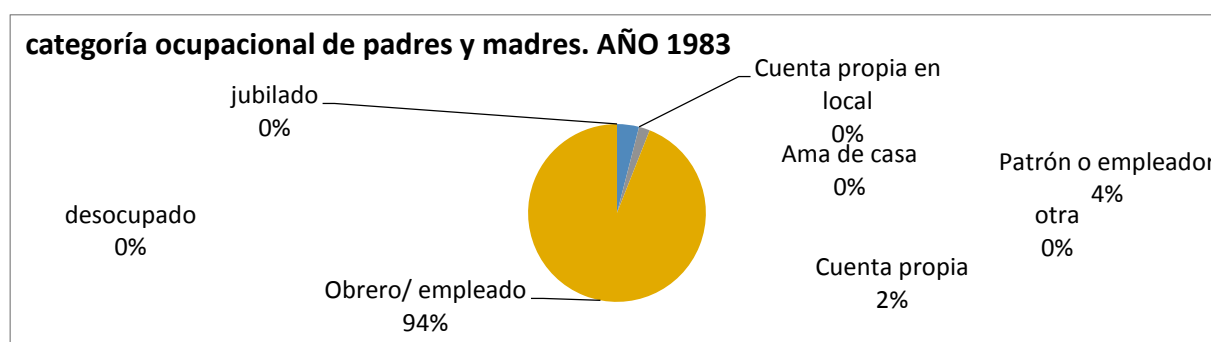


Gráfico 4

¹ 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.

² Disponible en: <http://www.estadistica.laplata.gov.ar/paginas/CENSO/CONSORCIO.pdf>

categoría ocupacional de padres y madres. AÑO 1995

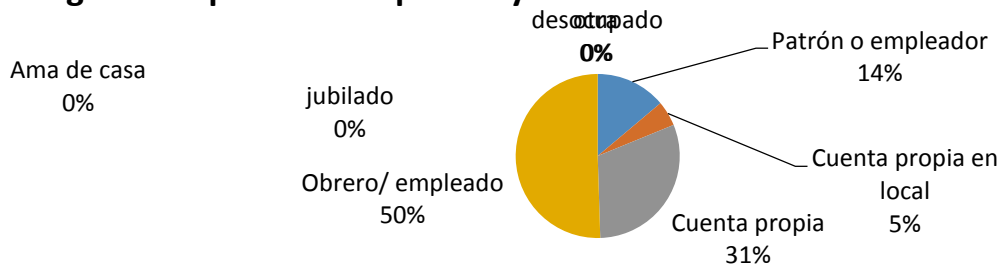


Gráfico 5

categoría ocupacional de padres y madres. AÑO 2005

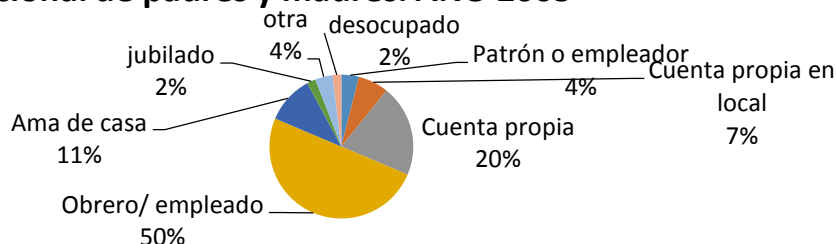


Gráfico 6

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”:

tipo de actividad de padres y madres. AÑO 1983

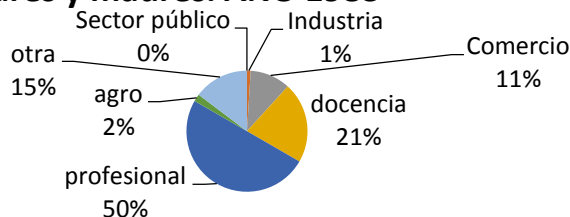


Gráfico 7

tipo de actividad de padres y madres. AÑO 1995

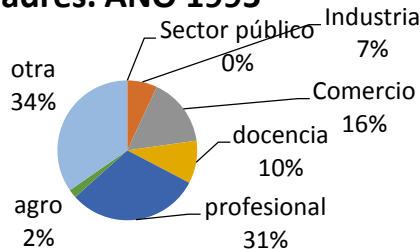


Gráfico 8

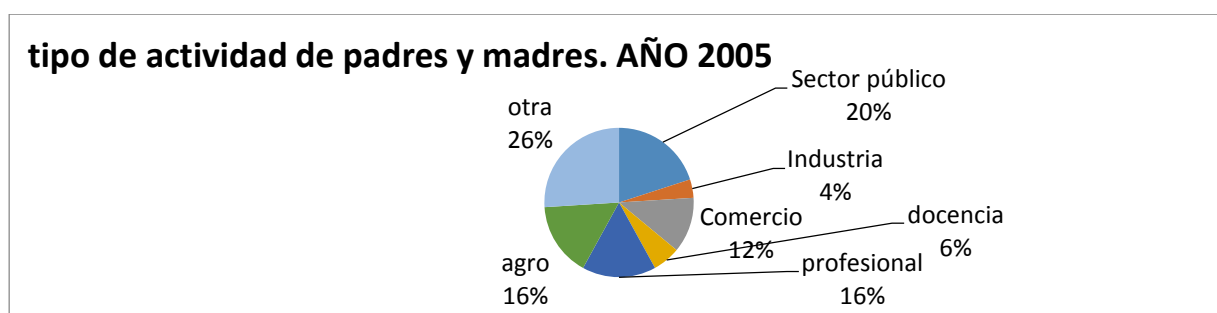


Gráfico 9

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%.

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), es posible analizar la elección escolar de los “elegidos” indicando la gravitación que en ella adquiere el origen social, y considerando que es en el momento de los grandes cambios en la carrera educativa cuando se ejerce más fuertemente su influencia: *la conciencia de que los estudios (y sobre todo algunos) cuestan caro y que hay profesiones a las que no es posible dedicarse sin un patrimonio, la desigualdad de la información sobre los estudios y sus perspectivas futuras, los modelos culturales 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).

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. 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. 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. 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).

Es decir que, más allá del señalamiento en relación con la existencia de una diversidad “acotada”, se constituye cierto *sentido común* que indica que quienes inscriben a sus hijos en el sorteo conforman un grupo de familias con 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, 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.

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

Tiramonti y Ziegler 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: *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. 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 admisión 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.

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, 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
Escuela 1	secundario	605	846	31%
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 2010³, 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.

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 (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 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.

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*

³ 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).

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). En este sentido, el fracaso se produce cuando el *capital cultural* (Bourdieu, 1979) con que cuentan las familias no se condice con el pretendido por la escuela.

seguimiento de cohortes				
año ingreso	año egreso	ingresantes (sumados ESS y ESB)	graduados a 04/10	
			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

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.

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 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 –un *know how*- a los cuales algunos alumnos no consiguen adaptarse y con la responsabilización individual por el fracaso.

2.3. Un tipo de alumno esperado: “sálvese quien pueda... ser autónomo”

La pretensión de homogeneización de la población escolar presente en el normalismo propio del momento de conformación del sistema educativo argentino persiste en muchas instituciones en la actualidad. En el caso específico de la Escuela 1 la promoción de una socialización con fuerte hincapié en la autonomía de los individuos y en el pensamiento crítico aparece como el modo en que se tramita la tendencia homogeneizadora.

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. Recuperando lo señalado por ellos, 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 capaz de responsabilizarse en la gestión de sus propios recursos para transitar la escolaridad.

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 Litichever, 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 (2012: 3).

Siguiendo a Lahire (2004), 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 autodisciplina. Es posible pensar que existe un presupuesto en relación con que los ingresantes 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 relaciona los cambios de la psiquis humana en la dirección de la lucha contra los propios impulsos y del cálculo a largo plazo con modificaciones más estructurales que acontecen en las sociedades modernas. 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 en el sentido de una psicologización y racionalización mayor.

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, en la escuela investigada 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*.

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.

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*, 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, podemos caracterizar al tipo de estudiante considerado “buen alumno” para la escuela que abordamos como proveniente de familias que lo *socializan* en códigos acordes a las exigencias que en los establecimientos se desarrollan. 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 socialización 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 enfatiza la libertad, 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.

3. Reflexiones finales

En este trabajo fueron presentados tres dispositivos que conforman aquello que conceptualizamos como *microfísica de la selección*, en referencia a las prácticas que acaban produciéndola. Parafraseamos la noción de microfísica que proponía Foucault cuando discutía con el modelo jurídico de la soberanía para analizar el poder, en tanto 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.

4. Bibliografía

- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid, Akal.
- Bourdieu, P. (1979) *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España, Taurus.
- Bourdieu, P. (2010) [1980] *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2013) *La Nobleza de Estado*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1998) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara, México DF.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Castel, R., Kessler, G., Murard, N. y Merklen. D. (2013) *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Dubet F. (2012) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Dubet, F. (2004) “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en Tenti Fanfani, E. (org), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Dunning, E. (1992): “Prefacio”, en Elias, N. (1992): *Deporte y Ocio en el proceso de la civilización*. México, FCE (9-29).
- Elías, N. (1993) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. FCE, México.
- Elster, J. (1988) [1983] *Uvas Amargas. Sobre la subversión de la racionalidad*, Barcelona, Península.
- Foucault, M. (2010) (1997) *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Lahire, B. (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Edicions Ballaterra, España.
- Litichever, L. (2012) “¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia”. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* ISSN: 1681-5653 n.º 59/1 – 15/05/12.
- Tiramonti, G. (2001) *Modernización educativa en los '90 ¿el fin de la ilusión emancipatoria?* Temas Grupo Editorial, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Bs. As.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (comp.) (2008) *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós, Buenos Aires.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la Utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México, FCE.
- Veleda, C. (2012) *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires, Stella- La crujía.
- 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.
- 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.
- 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.