

Diferentes y desiguales: un estudio sobre tres escuelas tradicionales del sector estatal en la ciudad de La Plata.

María Emilia Di Piero.

Cita:

María Emilia Di Piero (2012). *Diferentes y desiguales: un estudio sobre tres escuelas tradicionales del sector estatal en la ciudad de La Plata*. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-097/420>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRxp/rkE>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

María Emilia Di Piero¹

UNLP- FLACSO/CONICET

medipiero@gmail.com

Título: "Diferentes y desiguales: un estudio sobre tres escuelas tradicionales del sector estatal en la ciudad de La Plata."

1. Introducción.

La presente ponencia resulta de una investigación realizada en el marco de la tesina de grado de la Licenciatura en Sociología. La misma se propuso el estudio y la comparación de algunas dimensiones de tres escuelas medias tradicionales ubicadas en el casco central de la capital de la Provincia de Buenos Aires. Sin dejar de reconocer cierta capacidad productora existente en la escolarización, la atención se dirigió a la descripción y observación de los aportes de la misma a la reproducción de las desigualdades socioculturales, y en la exploración del análisis empírico de la noción de circuitos educativos diferenciales.

En ese sentido, la pregunta- problema central fue si existe en la Ciudad de La Plata cierta configuración de circuitos escolares, es decir una delimitación entre diferentes tipos de escuelas medias destinadas a la atención de diferentes grupos de alumnos. Tales circuitos expresarían desigualdades en las condiciones de aprendizaje ofrecidas por los colegios, en dimensiones tales como las titulaciones de los docentes, los tipos de socializaciones institucionales promovidas desde los establecimientos, la relación con la política y la formación para la ciudadanía, las expectativas de los estudiantes sobre sus recorridos postsecundarios y de los docentes sobre el futuro de los estudiantes, la infraestructura de los establecimientos, la promoción de la continuidad con los estudios de nivel superior, los aportes de la escolarización al desempeño en el mundo laboral, entre otras.

Durante los años 2010 y 2011 se llevó a cabo la investigación en la capital bonaerense, siguiendo una metodología de carácter cualitativo. En ese sentido, se siguió la propuesta de Juan Ignacio Piovani (2007) en relación con el tipo de diseño de investigación al que denomina *flexible*, que constituye un punto intermedio de un *continuum* cuyos dos polos serían los *diseños estructurados* y los *diseños emergentes* (2007: 74).

Las técnicas de investigación utilizadas fueron la entrevista semi-estructurada (un total de veintidós entrevistas individuales y una grupal), la observación no participante y los registros fotográficos en cada una de las tres escuelas abordadas. Asimismo se realizó, durante el periodo

¹ Licenciada y Profesora en Sociología (Universidad Nacional de La Plata). Maestranda en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Becaria doctoral del CONICET e investigadora del Área de Educación de FLACSO. Docente UNLP. Correo electrónico: medipiero@gmail.com

que se extendió la investigación, un rastreo de la información y de las apariciones de cada una de las escuelas en periódicos típicos de la ciudad.

Las instituciones fueron seleccionadas *ad hoc*, teniendo en cuenta que cumplieran con los siguientes criterios: constituir escuelas tradicionales, contar con una antigüedad cercana a los cien años, ubicarse en el casco urbano platense y presentar modalidades u orientaciones curriculares diferentes. En ese sentido, la primera de ellas es una ex Escuela Normal (la denominaremos E1); la segunda es una Escuela Técnica provincial (la denominaremos E2); mientras que la tercera es una de las tres escuelas dependientes de la Universidad Nacional de La Plata ubicadas en la ciudad homónima (la denominaremos E3).

2. Contextualizando.

Tras las *reformas estructurales* de carácter neoliberal impulsadas en Argentina en los años '90 (Basualdo, 2003), el abandono de la matriz sociopolítica estado- céntrica en pos de una matriz mercado-céntrica (Cavarozzi, 1983), la corrosión de cierta *sociedad salarial* (Castel, 2009) conformada relativamente a nivel local, la modificación en las relaciones entre mercado- trabajo y capital que patrocinaron un modo de regulación posfordista, han conducido a una configuración de la estructura social argentina signada por los procesos de fragmentación social creciente y de mayor desigualdad en un país que había alcanzado cierto nivel de integración (Svampa, 2005).

En cuanto a las particularidades que conciernen al ámbito educativo, siguiendo lo señalado por Tiramonti y Suasnábar (2000), las estrategias selectivas se complejizaron sobre todo a partir de 1970, en un proceso de diferenciación que da lugar a circuitos de distinción, en relación con el tipo de población escolar atendida por los establecimientos. Asimismo, en los años '90 se produjo, ante el deterioro de las instituciones educativas estatales, un abandono masivo de los mismos por parte de los sectores medios de mayor poder adquisitivo, impulsando el fenómeno conocido como *boom* de los establecimientos privados. Sin embargo, resulta pertinente a los fines de nuestro trabajo señalar que el proceso de fragmentación no culmina en la diferenciación general entre sector público y privado sino que, como señalaba ya en los años '80 Braslavsky (1985), también hacia el interior del sector público actúa la lógica del mercado escolar y se configuran circuitos diferenciados². De este modo, se profundizan la discriminación y *segmentación educativa* (Braslavsky, 1985) preexistentes y se configura una *cartografía escolar fragmentada* (Tiramonti, 2004).

² Siguiendo a Viñao Frago, si bien el derecho de todos a la educación fue una conquista del Estado liberal del siglo XIX, eso no significó que se tratara de una educación igual para todos (2003: 46), sino que se constituyeron circuitos escolares desigualmente jerarquizados en relación con los sectores sociales que a ellos accedían.

En ese sentido, el peso creciente de identidades locales y particularizadas conduce a que no podamos referirnos a un único modelo escolar, sino a un conglomerado de propuestas y de sentidos fragmentados otorgados a la educación. Las responsabilidades educativas se privatizan, y cada individuo traza las trayectorias que recorre, en relación con los recursos materiales y simbólicos con que cuenta.

Partiendo de la hipótesis de la *fragmentación educativa*, en la tesina abordamos el estudio de tres establecimientos educativos de nivel medio dentro del sector estatal ubicados en el casco urbano platense, indagando sobre las diferencias entre ellos. A continuación invitamos, en primer término, a conocer algunos aspectos históricos de las escuelas, aspectos que consideramos que importan más aún en tanto se trata de escuelas tradicionales y con un peso notable en el imaginario educativo de la capital provincial. En cada uno de los casos, presentaremos, por cuestiones de espacio, sólo los resultados obtenidos al indagar acerca de dos dimensiones: el origen sociocultural del alumnado de los diferentes establecimientos y las expectativas para el año siguiente.

3. Tres escuelas de tradición.

3.1 La escuela normal.

3.1.1 Historia y datos actuales.

La escuela normal seleccionada como objeto de investigación tiene, según nos indicó su director (quien lleva 12 años en su puesto y 32 como docente de la escuela), 500 alumnos y 20 divisiones: 7 de 4º año, 7 de 5º año, y lo que queda de polimodal, 6 de 3er año. Creada como escuela normal nacional para la formación de maestras, fue provincializada en 1994. Como nos contaba su director, en el año 2005 fue devuelto a la escuela el nombre de escuela normal superior.

Notamos que en el discurso del director persiste cierta imagen nostálgica del pasado de la escuela: en varias de las dimensiones indagadas, él hacía hincapié en una comparación en la que el pasado se presentaba como idealizado en relación con el presente. Verbigracia, al comparar los tipos de docente de la escuela, indicaba:

Me ¿qué cambios notas a partir de que pasó de nación a provincia?

D notamos primero que en provincia siempre se le dio preeminencia a lo que opinaban los padres, independientemente de lo que fuera... de lo que es normal dentro de las escuelas, que es la figura de la autoridad, como autoridad, no como autoritarismo. Entonces bueno, nación lo

*tenía puesto de otra manera, era muy difícil que el padre llegara al inspector de Nación, acá antes de quejarse en la escuela se quejan ante el inspector. Tiene demasiada injerencia los padres en situaciones que corresponden exclusivamente a la escuela. Porque, mi concepto la familia educa, la escuela forma, o termina esa educación. No es que la escuela va a educarlo al chico en toda su dimensión. Pero bueno... entonces **la provincialización hizo que entrara otro tipo de docente también**, porque nación era más selectivo en ese aspecto. Tenía que ser sí o sí profesores, nación [sic] permite entrar con el 50% de materias aprobadas en la carrera universitaria...*

Me: provincia...

D sí, provincia. Perdón. Van a un listado diferente, a otro lugar, pero bueno, puede venir alguien que no es profesor (Entrevista al director E1).

En el mismo sentido, al consultarle por el nivel educativo en general, decía:

D: (...) 2005 fue uno de los picos que emigraron mucho de escuelas privadas, hacia escuelas del Estado. Y ahora es al revés. Los padres buscan la continuidad del hijo, que tenga clases todos los días. ¿Por qué? Porque el sistema privado, si hay paro se lo descuentan. Garantizan, por lo pronto la escolaridad, el rendimiento y nivel no sabemos, pero si el padre sabe por qué, porque con el correr de los tiempos la escuela se convirtió en un depósito del chico. ¿qué hago con el chico si hacen paro los maestros? No qué pasó que pierdo días de clase. Y que mi hijo no aprende. La cuestión es que esté ahí, que me despreocupo por 4 o 5 horas, porque no puedo salir del trabajo, no puedo quedarme en mi casa con el chico. Es más, cuando hay paro en las escuelas, los que hacen paro son los alumnos en general, no vienen. Los docentes hacen paro y como los chicos saben que no van a tener clases de esa materia ese día, optan por no venir.

Me ¿por qué te parece que se da esa disminución del nivel de la educación?

D en primer lugar porque en algún sentido pareciera que se instaló el facilismo, total el chico... en esta escuela por lo menos yo no pido que aprueben, es más, pregunto por qué aprobaron

(Entrevista director E1).

Resulta conveniente recordar lo que indica Dubet (2004) respecto a algunos supuestos que pueden rastrearse detrás de cierta retórica cargada de nostalgia por el pasado, en relación con que, en la medida en que el mandato que pesa sobre el nivel medio no es ya el de la selección, la escuela secundaria no puede desprenderse de los estudiantes que le causan problemas con la misma facilidad con la 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* (Dubet, 2004: 28).

3.1.2 Características del alumnado y expectativas para el año siguiente.

Al ser consultado acerca del **origen social** de los estudiantes, el director respondía:

D en realidad, son de todos los orígenes sociales. Tenemos un gran porcentaje ahora de chicos de origen boliviano, de origen peruano, y en menor medida, pero también paraguayo. Si, si, si, se ha... porque anteriormente todas las escuelas tenían un radio de inscripción, es decir, aquellos que vivían cerca de la escuela tenían preeminencia sobre cualquier otro. Actualmente las directivas que hay es que todos pueden venir a inscribirse, viva en Berisso, viva en Ensenada, viva en Los Hornos o viva en Alejandro Korn, por ejemplo.

Me ¿y cómo se selecciona?

D no hay selección. Es por orden de llegada y si hay vacante. ¿por qué? Porque nosotros tenemos que dejarle vacante al alumno que viene de la escuela secundaria básica que tenemos acá. Por conformar la unidad académica. Luego hay que dejar lugar para los hermanos de alumnos que estén cursando, hijos del personal y luego sí la gente que quiera venir de afuera.

Me ¿hay mucha demanda?

D hay mucha demanda. No hay un proceso selectivo porque desde un punto de vista se interpreta el proceso selectivo como discriminativo, cosa que no es así, porque el alumno lo que necesita es llegar temprano, y la única forma que tiene mayormente en el día de hoy de llegar temprano hoy es vivir cerca, especialmente con todo el problema que había hace por lo menos 2 años con todo el sistema de transporte, que le complicó la vida a mucha gente. Y más a los alumnos.

Me: venir desde otros lados...

D exacto. Entonces llegaban siempre tarde.

Me ¿de qué zonas son los chicos? Mayoritariamente...

D mayoritariamente son todos de 30 cuadras en adelante. Porque ya desde, no sé si lo dije en otro momento, pero la mayoría son hijos y nietos de ex alumnos, entonces quieren venir a esta escuela. Es más, el 85% viene desde jardín (Entrevista director E1).

En relación con ello, resulta interesante detenernos tanto en las apreciaciones del director en cuanto a los sectores sociales que atiende la escuela, como en las tensiones más generales que él observa que conlleva el proceso de masificación del nivel medio:

D sí, lo que pasa es que la masificación, sin importar, no ya el origen del alumno eh, sino sus propias capacidades... porque acá la versión ¿qué dice? Hay que entender al alumno que trae sus saberes propios. El saber propio del alumno en realidad muy pocas veces tiene que ver con lo que es la realidad propia de cada escuela. O sea, si el chico no tiene capacidad para tener

pensamiento lógico, es muy difícil que pueda interpretar matemáticas, y por qué son esenciales las matemáticas, porque les forman el pensamiento lógico. Sin que se den cuenta por supuesto, porque es todo a través de inducción y demás. Ahora la cuestión es que, y lo vemos, no todas las escuelas son para todos los alumnos. En una época había escuelas técnico, técnico profesionales para aquellos chicos que, entre comillas, fracasaban en el sistema...eh... común. Entonces iban ahí, adquirían un oficio, y se desarrollaban normalmente. Ahora qué pasa, qué vemos nosotros, que no todos atraviesan con éxito la escuela, y eso que desde hace unos años el nivel educativo ha bajado muchísimo en todas, inclusive hace unos años, el nivel era: Escuelas de la Universidad, en los primeros lugares, las escuelas normales y en algunos casos algunas escuelas privadas, y muy por allá lejos las escuelas de provincia. Hoy... en general... había alguna excepción. Pero bueno, cuando vos hablás de Nación, el nivel que tiene Nación es mucho mejor que provincia. ¿Por qué? Porque, a ver... [piensa] tiene mucho que ver la familia, la misma familia que traía al chico a la escuela normal en esa época era la que exigía que el chico estudie. Que estudie y que estudie, y no que trabaje. Las distintas situaciones por las que pasó el país evidentemente han ido tergiversando esa función de la familia : bueno, “necesitamos que trabajés”, o el chico quería trabajar, no quería estudiar. Y bueno... y ahora, como todos tienen que estar en la escuela, sin que tengan en cuenta el aspecto volitivo del chico, si el chico no tiene voluntad no va a estudiar, y se va a quedar. Entonces bueno, se quedan y vegetan. Están vegetando dentro de la escuela. Tal es así que ... y esto sostengo porque lo veo, la nueva reglamentación no habla de alumnos libres, habla de “alumnos en condiciones de no promoción”, es un eufemismo. Aquel que superó la cantidad de inasistencias permitidas, además de seguir viniendo a la escuela obligatoriamente, porque no es como antes, que quedaba libre y no venía, venía fin de año, tiene que seguir cursando igual hasta fin de año, pierde todas las materias, pero lo obligan a venir igual al chico. Entonces repito la cuestión, si el chico no quiere venir, no le interesa... claro, viene, se porta bien, pero por decirlo así, duerme en clase...(Entrevista al director E1)

Asimismo, también en referencia a los sectores sociales atendidos por esta escuela, uno de los docentes entrevistados al que llamaremos Gabriel, encargado de la materia Economía, indicaba que:

G: yo de los cursos que he tenido, han sido heterogéneos.

Me: ¿eso es algo del último tiempo?

G: no, no, yo puedo hablar de los 10 años. Sí, en los 10 años yo he notado que esta escuela es heterogénea, porque a pesar de ser una ubicación céntrica... eh... el alumnado viene de barrios periféricos de la ciudad o de la zona céntrica. Lo cual no implica nada en cuanto a cómo se comporta, ni al interés, me refiero a que es heterogénea. Es heterogénea la vestimenta, es

heterogénea la forma de actuar, los modales. Eso no viene de la escuela. Viene de la familia.

(Entrevista a Gabriel)

Dicha característica de **heterogeneidad del alumnado** sería reiterada por una alumna de la orientación Ciencias Sociales, a quien llamaremos Agustina, quien consideraba que ese aspecto incide en la existencia de casos de discriminación:

Me: ¿hay casos de discriminación?

A: sí. La verdad que sí.

Me: ¿entre quiénes y quiénes?

A: sobre todo el que tiene plata y el que no tiene plata. Si no tenés plata no sos nadie. Te excluyen totalmente. Eso es una realidad pura que se vive, acá igual y en todos los colegios. Pero yo lo noto acá. Después también el tema de si sos gorda o flaca. Entre chicas. Igual creo que entre los hombre mucha discriminación no hay. Yo creo que es más competencia entre mujeres. Es para ver que... si tenés más plata es porque yo tengo mejor ropa. Y vos como no tenés plata no te vestís bien, y es cuestión más que nada de chicas.

Me: ¿y se arman grupitos separados por ese tema?

A: claro... son siempre diferentes grupos.

Me: ¿y vos notás que en la otra escuela a la que fuiste antes no se daba tanto eso...?

A: y no, porque no era una escuela de... o sea, iba toda gente de más o menos el mismo nivel económico. Entonces no había diferencia. Capaz que había diferencia sí en el tema de gorda/flaca. Pero no en el tema de la plata. Acá el tema de la plata se siente mucho, muchísimo. O eso es por lo menos lo que yo siento. (Entrevista a Agustina)

En la escuela a la que Agustina asistió anteriormente (una escuela de gestión privada, subvencionada y laica) el alumnado presentaba una homogeneidad socioeconómica mayor que en la escuela E1, y, a su entender, ese “entre sí” redundaba en una discriminación menor.

También en relación con la heterogeneidad del estudiantado, el docente Gabriel nos decía:

ME: ¿qué futuro les ves a los estudiantes? ¿Cómo los ves de acá a unos años?

G. (...) aproximadamente yo entiendo que un 25% va a seguir alguna carrera universitaria, un 30%. Debido a la heterogeneidad que hay en el curso. No veo que la mayoría vaya a seguir una carrera universitaria (...) es lo que yo digo, como dicen los juristas, con mi firme convicción.

Me: te parece que ese porcentaje que inicie una carrera, ¿va a lograr culminar la carrera finalmente?

G yo creo que esa gente sí (Entrevista a Gabriel).

Por otra parte, resulta interesante la respuesta de Gabriel al consultarle por los motivos que podían llevar a los padres a elegir esta escuela para sus hijos. Entonces nos respondía:

G: bueno, yo lo que he notado en la escuela, trabajo cómodo. (...) no creo que un padre vaya a elegir esta escuela a diferencia de la de la calle 9 y 48 o de cualquier otra escuela del Estado. De las, de las, de las... de las céntricas, claro. Yo pienso, con una mano en el corazón, que si fuera padre me gustaría que mi hijo fuera a una escuela que tuviera buenos antecedentes, me fijaría en eso.(...) tal vez a nivel secundario, las escuelas privadas están mejor, lamentablemente. Pero en la parte terciaria o universitaria, (...) en La Plata al menos, es mejor la universidad nacional, que la universidad privada. (...) es decir, que a la pregunta tuya objetivamente, es difícil. Yo no tengo una razón por la cual un padre elegiría esta escuela y no otra del Estado. No le veo, más que la ubicación geográfica. (Entrevista a Gabriel)

De este modo, a diferencia de las otras dos instituciones abordadas, el establecimiento aparece en la visión de sus propios miembros, como *una escuela más* entre todas las otras escuelas medias estatales del casco urbano platense.

Por último, en cuanto a las **expectativas** del alumnado en relación con el año siguiente, fue reiterada cierta preocupación en relación con la falta de preparación para continuar estudios superiores. Como indicaba Martina, otra de las alumnas entrevistadas:

M: ... hay profesores que dan muy buenas clases, y te enseñan mucho. Y hay profesores que estamos en tercero capaz, y muchos de acá ya no tienen ganas y el profesor se sienta, se cruza de brazos y no hacemos nada en toda la hora. En realidad, para pasar el momento está bárbaro porque vos no hacés nada. Pero vos a fin de año te das cuenta que no aprendiste nada.

Suponete yo que voy a estudiar derecho, me encanta la Historia y en Historia no hacemos nada. Entonces a mí me molesta un poco eso, porque me gustaría aprender, porque me encanta la Historia, me gusta leer, me gusta todo, y no hacemos nada...

Me: sentís que estás como perdiendo el tiempo...

M: totalmente. Si. (Entrevista a Martina).

Asimismo otra alumna del último año, a quien llamaremos Sofía, nos decía:

Me. ¿Te parece que salen preparados para la universidad?

S: para mí va a haber un bache grande. Eh... va a costar.

Me: ¿qué es lo que te parece que les va a costar?

S: estudiar. Sentarte y estudiar mucho. Porque si bien acá estudiás, pero estudiás para un 7. No es que estudiás para tener buena nota. Eso va a costar bastante.

Me: ¿hay una exigencia?

S: no, para nada. Por eso va a costar. (Entrevista a Sofía)

De este modo, las expectativas del alumnado para el año siguiente aparecían, por un lado, teñidas de incertidumbre, y por otro, de cierta sobreestimación del mérito individual, en el sentido que mostraba Agustina:

A: es depende. Es depende de cada uno, es depende si... si a mí, o sea, si yo tengo constancia en el estudio y responsabilidad para cuando tengo un examen, para cuando tengo un oral, esto. A mí me va a ir bien suponete. Pero si otra compañera no estudia nunca, no esto, no lo otro, le va a costar mucho. Meterse en la responsabilidad de la facultad que no es nada que ver a la secundaria. Pero es depende de cada uno. (Entrevista a Agustina)

Asimismo, al consultarle a Sofía si creía que la E1 los preparaba para la Universidad, respondía:

S: para mí necesitarías más charlas sobre carreras que puedas llegar a seguir, porque me parece que no hablamos nada. Y uno que no sabe qué va estudiar se va sin saber directamente. Y estamos llegando ya al mes que hay que inscribirse. No, para mí habría que tener charlas, talleres. Por ejemplo una vez por semana que te muestren diferentes carreras que vos podés seguir.

Me: ¿Te parece que salen preparado con el nivel para la universidad o va a haber un bache?

S: para mí va a haber un bache grande. Eh... va a costar.

Me: ¿qué te parece que les va a costar?

S: estudiar. Sentarte y estudiar mucho. Porque si bien acá estudiás, pero estudiás para un 7. No es que estudiás para tener buena nota. Eso va a costar bastante.

Me: ¿y no hay una exigencia?

S: no, para nada. Va a costar (Entrevista a Sofía).

Y luego indicaba:

Me ¿te parece que los prepara para el ingreso a la universidad?

S: no, no. Para nada. Para mí los profesores de hoy en día, no incluyo a todos obviamente, pero la mayoría no está consciente. Porque yo creo que, por más que se elija una carrera fácil, siempre hay que estudiar. Y ninguno nos prepara para ese estudio digamos. Por más que nos den trabajos prácticos y todo que nos abran un poco más la cabeza. Pero ninguno, ningún chico de acá creo que sabe estudiar, como se debe. Entonces cuando se ingresa a la facultad eh, la mayoría, tenés que aprender a estudiar, porque no se aprende acá es casi todo de memoria. O quizás alguno que está más, más... no sé si avanzados o superiores, no sé, les cuesta menos. Yo creo que no. Ninguno estamos preparados.

Me: ¿y te parece que otras escuelas preparan más para la universidad?

S: por ahí sí, pero no...

Me: ¿alguna que conozcas?

S: es que es todo según el chico. Por más que vaya al colegio nacional, o al normal 2, o a alguna escuela privada de categoría. Es según la capacidad del chico y de lo que quiera o no en su vida, digamos (Entrevista a Sofía, E1).

Y continuaba:

S: para mí depende de cada uno. Si uno se quiere poner las pilas para estar dispuesto después del colegio, que es lo que verdaderamente importa, se puede preparar. Los que no le ponen pilas, o los que no les importa, me parece que no. No es que aunque no te esfuerces vas a salir preparado, te tenés que esforzar (Entrevista a Sofía, E1).

De este modo, las expectativas del alumnado entrevistado en esta escuela para el año siguiente aparecían teñidas por la sobreestimación del mérito individual perceptible en las palabras de Sofía al afirmar que depende “de la capacidad del chico” y que “te tenés que esforzar” o “ponerle pilas”.

Otro alumno, al comparar a la escuela E1 con la escuela a la que él había asistido en Perú, decía: *Entonces acá es casi todo lo contrario [a la escuela de Perú]... Lo que te puedo relatar de esta escuela es que por ejemplo hay buenos profesores, como por ejemplo un profesor de física o la de matemática (Entrevista a Walter, E1).*

Esta característica que relataba Walter, acerca de que la exigencia “depende de cada docente” sería reiterada por los alumnos en la escuela técnica, pero no así en la escuela E3 en donde a imagen sobre el cuerpo docente aparecía como más homogénea. En ese mismo sentido, una alumna nos explicaba:

... hay profesores que dan muy buenas clases, y te enseñan mucho. Y hay profesores que estamos en tercero capaz, y muchos de acá ya no tienen ganas y el profesor se sienta, se cruza de brazos y no hacemos nada en toda la hora. En realidad, para pasar el momento está bárbaro porque vos no hacés nada. Pero vos a fin de año te das cuenta que no aprendiste nada.

Suponete yo que voy a estudiar derecho, me encanta la Historia y en Historia no hacemos nada. Entonces a mí me molesta un poco eso, porque me gustaría aprender, porque me encanta la Historia, me gusta leer, me gusta todo, y no hacemos nada...

Me: sentís que estás como perdiendo el tiempo...

M: totalmente. Sí.

Me: ¿vos sentís que les exigen en la escuela?

M: como te decía, en algunas materias nos exigen mucho, y aprendemos y en otras materias no hacemos nada. Por ejemplo en esta materia³, no hacemos nada. O sea, estamos... tenemos dos horas semanales nada más, cortadas en dos días, se pasan rapidísimo y no hacemos nada.

Me: y a vos te interesa...

A: claro, la verdad que sí. (Entrevista a Martina, E1)

En relación con esta **sensación de “perder el tiempo”** reiterada por varios de los alumnos entrevistados en esta escuela, conviene recordar las afirmaciones de Braslavsky (1994) cuando

³ Se refiere a Historia, la materia que supuestamente están cursando en este momento: el profesor está sentado en su banco hablando con algunos de los chicos en un grupo pequeño.

indicaba que, allende la ampliación del acceso a la educación, en algunas escuelas era posible pasar el tiempo sin acceder a aquellos saberes que permiten producir, mandar, crecer y articularse en un tejido societal integrado y solidario. También Filmus, Miranda y Otero (2004) se percatan de una división en las opiniones acerca de los docentes entre los ex alumnos entrevistados en su investigación: a algunos los describen positivamente como comprometidos con su trabajo; sin embargo, se percatan de la existencia de otro grupo que no lo está, y los califican como “ineptos”, “ñoquis”, “desganados” (2004: 211). De este modo, podemos concluir que existe una **heterogeneidad** entre los docentes de esta institución.

Por otra parte, Sofía también se refería al tema de la falta de exigencia como una preocupación, y decía:

Me: ¿sentís que la escuela es exigente?

S: a comparación del otro colegio que yo venía, no⁴. (...) Es que es depende de cada profesor también. Porque hay profesores que te exigen bastante y otros que directamente no hacés nada en la clase, por eso, es depende de cada profesor. (Entrevista a Sofía, E1)

Siguiendo a Kessler cuando estudia la relación entre escolaridad y delito, también en este caso podemos observar una especie de *escolaridad de baja intensidad*, o *desenganche*. Como indica el autor, *aparecía la impresión de que “todo es muy fácil”, de que la escuela los hace pasar rápido* (Kessler, 2004 A: 24).

Por su parte Van Zanten (2008), al referirse a la separación segregativa entre distintas categorías sociales de escuelas a raíz del proceso de democratización cuantitativa, afirma que las consecuencias de este proceso afectan también a la *transmisión de conocimientos*. *Frente a grupos que estiman, con razón o no, de nivel académico bajo y compuestos por alumnos de clases bajas e inmigrantes, una gran parte de profesores, sobre todo cuando trabajan de manera aislada, adaptan sus exigencias en materias de contenido, es decir, eliminan los puntos más difíciles, simplifican las explicaciones, seleccionan los elementos más relacionados con la vida concreta o los intereses de los alumnos. Además, adaptan sus métodos de trabajo dando un lugar menos importante a los ejercicios escritos, que consideran más difíciles o menos interesantes para los alumnos, y privilegian los ejercicios orales y el recurso de las imágenes (diapositivas, películas, etcétera). La evaluación se transforma también* (Van Zanten, 2008: 183). De este modo, consideramos que ciertas prácticas acaban contribuyendo en la reproducción de la desigualdad educativa, al brindar a cada grupo de alumnos la calidad de educación que creen que corresponde según sus capacidades, que guardan íntima relación con su origen social.

⁴ El colegio del cual provenía Sofía era uno de los colegios preuniversitarios estatales de la capital provincial.

Otro aspecto fuertemente señalado por parte del alumnado de la escuela E1 fue la preocupación por el ausentismo docente:

Me ¿qué es lo que menos te gusta de esta escuela?

L: no sé, la falta de organización en el sentido de que falta un profesor, no hay suplente rápido.

Me: ¿pasa mucho lo de las faltas?

L: sí. Durante los años me pasó que faltaran y... por ahí, como ahora [están en hora libre]

(Entrevista a Laura, E1).

Aunque el tema del ausentismo docente fue una preocupación transversal entre los alumnos de las tres instituciones, se presentó como una problemática más reiterada por los estudiantes de E1 y E2 que de E3. Consideramos que esta ausencia del docente impacta en dos direcciones: por un lado, en tanto se desdibuja entre los estudiantes el sentido del tiempo escolar, al encontrarse en reiteradas ocasiones frente a la situación de asistir a clases y sentir que “pierden el tiempo” en la escuela al encontrarse ante la ausencia del docente. Por otra parte, el docente también se ausenta de su rol de adulto encargado de la formación de nuevas generaciones. Siguiendo a Filmus, Miranda y Otero: *el mayor cuestionamiento [desde los jóvenes entrevistados] estuvo relacionado con los obstáculos en la comunicación referida a la orientación de los jóvenes en la construcción de un proyecto de vida propio* (2004: 212).

3.2 La escuela técnica.

3.2.1 Historia y datos actuales.

La escuela técnica seleccionada es una institución tradicional de La Plata que se constituyó en el primer establecimiento de enseñanza técnica de la ciudad y en la provincia, y el segundo de Argentina. Instaurado en agosto de 1910 bajo la órbita de la Nación, se realizaron dos años atrás los festejos por su centenario. En el año 1994 se produjo el paso a la órbita provincial, como nos contaba una de las docentes entrevistadas, a quien llamaremos Lila:

...entré a esta escuela en el año 1981. Hace más de 30 años que estoy acá casi. 30 sí. Y bueno, entré en la escuela cuando la escuela pertenecía a la Nación, al CONET, Consejo Nacional de Educación Técnica. Del Ministerio de Educación de la Nación y dentro del Ministerio al CONET, Consejo Nacional de Educación Técnica, por lo tanto tenía otras características distintas que cuando surgió el tema que se provincializaron todas las escuelas (Lila, docente de Historia)

Se trata de un colegio legendario en la ciudad y con fuerte presencia en el imaginario educativo platense. La estructura edilicia es imponente: ubicado en una de las avenidas principales, ocupa 29 mil metros cuadrados, y funcionan allí 18 talleres, 14 laboratorios y 7 gabinetes para

prácticas, atendiendo una matrícula de más de 1000 alumnos. Las orientaciones que ofrece actualmente son Construcciones, Mecánica, Electrónica, Proceso Industrial y Electromecánica, Química y Edificaciones:

...la escuela tiene todas las orientaciones, porque hay otras técnicas que no tienen todas las orientaciones o especialidades, esta sí. Las tiene todas. Pero bueno, cuando la escuela técnica dejó de ser importante por un modelo económico que se había aplicado en el país... porque vos pensá que la escuela técnica va en directa relación con los modelos económicos... hubo un retroceso en el sector industrial, entonces la escuela fue perdiendo su lugar (Lila, docente de Historia).

A esta descripción cabe agregar, a los fines de brindar una caracterización institucional acabada, que el trabajo de campo realizado en esta escuela deja la sensación de un contraste en relación con los otros dos establecimientos, en cuanto a la falta de *institucionalidad* percibida en este caso: se trata de un establecimiento que paradójicamente parece transformarse en el paradigma de la no- escuela. En ese sentido, resultó notoria la *desinstitucionalización* allí presente y la falta de acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes, así como también cierta inercia por ellos señalada en cuanto a sus propios tránsitos por la escuela. Consideramos que este hecho guarda relación con el abandono padecido por la educación técnica en los años '90 y con un proceso en el cual se deshilvanó la trama institucional de las mismas, y que en todo caso resultará de interés la exploración en torno a la existencia o no de una reconfiguración en éstas a partir del incremento en los últimos años del presupuesto que se les destina y de la Ley de Educación Técnica del año 2005.

3.2.2 Características del alumnado y expectativas para el año siguiente.

En cuanto a la **composición social** del alumnado, Alejo, uno de los docentes de “taller” nos indicaba que:

...hay alumnos... es muy heterogéneo: hay el chico que va caminando que no le alcanza la plata para venir a la escuela, y viene el chico que viene en el cero km que lo trae el papá, vienen, de todo... (...) no, es variado... es variado y eso está bárbaro. Un chico que por ahí, ya te digo, que por ahí lo trae el padre en un cero km se siente al lado de uno que viene caminando. Lo veo re bien. Que no forman esos grupos aislados y se marginan, no, no, no, al contrario, vos lo ves amigos y unidos, y se ayudan... (Alejo, docente de taller)

En el mismo sentido, la docente Lila nos decía:

Tenés de todos los lugares. Y de todos los estratos sociales, ya me imaginé que me ibas a preguntar eso [se ríe]. Tenés chicos de sectores sociales muy humildes, tenés chicos de clase media y tenés chicos de clase media-alta. (Lila, docente de Historia)

De este modo, podemos observar que en esta escuela, así como en el caso del Normal anteriormente abordado, la **heterogeneidad** del alumnado es una característica señalada y valorada positivamente por los entrevistados. Existe en los discursos cierta persistencia del imaginario de la escuela pública de mediados de siglo XX, que se erigía como espacio (real o imaginario) de relativa integración entre sectores sociales diferentes.

Por otra parte, los miembros de la escuela técnica reiteraban, al ser interrogados en el sentido de quién es el “otro” en relación con el cual se construye el “nosotros” que da la identidad a la escuela técnica, al colegio dependiente de la UNLP seleccionado para la investigación:

A: bueno, lo del E3, es histórico [risas], es de cuando yo era alumno que ya había pica con los del E3... Ahora no sé cómo será, de eso no me entero.

ME: Y por qué te parece que se generaba eso?

A: No sé... y yo lo veía como que el E3 eran hijos de doctores y abogados y profesionales, y el industrial era más chicos que eran hijos de padres de oficios... de oficios ¿no? Entonces por ahí había una diferencia de verlos a ellos, no sé, más los cajetillas, y nosotros los más trabajadores.

Pero no, yo, nosotros de alumnos nunca tuvimos problemas, supe sí que hubo problemas, pero... (Alejo, docente de taller)

De este modo, se refirieron al mismo como el “bachillerato” en contraposición a la modalidad técnica, pero resulta interesante observar aquello que la disputa identitaria trasluce en relación con los sectores sociales atendidos por cada una de estas dos instituciones.

Asimismo, al consultarles a los alumnos por sus **expectativas** para el año siguiente, percibimos una **desorientación** generalizada y cierta **falta de información** sobre la oferta educativa a nivel superior. En palabras del docente del área técnica entrevistado:

ME: ...y vos... ¿cómo ves los chicos de acá a unos años...? ¿Te parece que van a seguir en la Universidad...? ¿En el campo laboral?

A: pocos, pocos chicos en la Universidad. Los veo más trabajando, si, si, si, (...) hay muchos que llegan a 6° año y uno hace lo que puede, uno hace lo posible, pone garra [timbre] y te explico con entusiasmo y con brillo en los ojos y ves que hay muchos, muchos chicos que no, es como que se equivocaron, se equivocaron, se equivocaron de carrera de especialidad

ME: ¿en cuanto a lo técnico?

A: claro...

ME: pero ¿ves que van a ir para otro lado, o van a seguir estudiando?

A: y si... lo que se ve en los chicos egresados, es que la intención es que... entran a la facultad, pero después son muy poquitos los que siguen.

ME: ¿los que egresan?

A: ¡no! ¡Los que pueden egresar ni hablar! Son pocos los que terminan primer año. Los que terminan primer año [piensa...]

ME: ¿y por qué te parece que pasa eso?

A: es un golpe muy muy duro el que se dan... el escalón que hay en... de lo que es el secundario, acostumbrados a la exigencia de lo que es este secundario a lo que es la facultad.

Hay un escalón que no lo superan. Eh... no están acostumbrados. (Alejo, docente de taller)

En esa respuesta de Alejo podemos observar dos aspectos: por un lado, la aparición en su persona del prototipo de docente “por vocación”; por otro, una visión pesimista sobre la posibilidad de futuros estudios superiores entre los estudiantes.

Con respecto al primer aspecto, podemos percibirlo en el momento en el que Alejo afirma: “*uno hace lo posible, pone garra, y te explico con entusiasmo y con brillo en los ojos...*”. En ese sentido, en la medida en que progresivamente se fue profesionalizando una actividad que había nacido como una de las profesiones vocacionales, se fue perdiendo el sentido de la docencia como actividad cargada de *mística pedagógica*. En el discurso de Alejo, tal como indica Tiramonti al analizar a los docentes de las Escuelas de Reingreso, se reedita el sentido primitivo de la docencia y reaparece *un actor dispuesto a entregarse a su tarea apelando a un conjunto de recursos entre los que se destacan la “voluntad” de llevar adelante su cometido sin ahorrar esfuerzos* (Tiramonti, 2011: 25). De esta manera, el compromiso de este docente de taller con su labor viene dado por un sentido vocacional y de misión.

Por otro lado, nos encontramos con que convive en el mismo discurso una perspectiva realista y cargada de pesimismo acerca de la posibilidad de transitar estudios superiores por parte de esos jóvenes. De este modo, tal como indica el docente, la socialización de los alumnos en el colegio actúa negativamente en relación con los estudios superiores, o bien obturando, o bien no facilitando, un desempeño exitoso.

3.3 El colegio pre-universitario.

3.3.1 Historia y datos actuales.

En 1905, el E3 se incorpora a la recientemente creada Universidad Nacional de La Plata y en 1910 se inaugura el nuevo edificio. Tal como figura en la página oficial del Colegio, actualmente el E3 cuenta con una matrícula de 1639 alumnos, 350 docentes y 56 trabajadores no

docentes. Está organizado en siete Departamentos docentes y siete Departamentos administrativos.

El grupo de colegios entre los cuales podemos englobar al E3 fueron denominados en un principio colegios “preparatorios”, en tanto su función central era la formación propedéutica a los fines de continuar estudios superiores. El primero en aparecer dentro de este grupo fue el Colegio Nacional de Buenos Aires, creado en 1863 sobre la base del viejo Colegio de Ciencias Morales. Tal como indica Southwell: *“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”* (2011: 41).

En cuanto a la estructura edilicia, se erige sobre la misma avenida que la escuela técnica abordada, a apenas unas cuadras de la misma, y el edificio resulta aún más imponente⁵. Un aspecto que a destacar es que, si bien los edificios datan de una fecha de construcción similar, mientras que en la actualidad el edificio de la escuela técnica se encuentra, tanto por fuera como por dentro, notoriamente deteriorado, el del colegio E3 se halla en un estado inmejorable.

Al preguntarle sobre la historia del colegio, una docente del último año y jefa de uno de los Departamentos, a quien llamaremos Carola, nos contaba:

C: en realidad estos colegios se originaron con la idea de formar a las generaciones, a los dirigentes políticos, o sea que tenían una, otra mirada sobre para quiénes iba a servir, y por eso tenía un ingreso restringido. Primero era sólo [para] varones, y [con] exámenes [de ingreso].

(Entrevista a Carola)

Se trata de una institución que sostiene un *discurso de sí* (Martínez, Villa y Seoane, 2009: 50) en el cual se proyecta como colegio de “vanguardia pedagógica”, y como tal tiene la misión de investigar, desarrollar y transferir experiencias posicionándose como insumo fundamental al servicio de la educación.

Siguiendo las afirmaciones de Tiramonti (2004 A), entendemos que, dentro de los sentidos diferentes que adquiere la escuela para cada grupo en el marco del proceso de fragmentación educativa al que ya nos hemos 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*

⁵ Al momento de su creación, al E3 se anexaba un internado modelo, en donde los alumnos convivían con sus profesores, rodeados de comodidades y de un parque. También contaban con un gimnasio cubierto y una pileta de natación. Se disponía, además, de canchas para practicar todo tipo de deportes, incluso el *yachting* en el Dock Central.

pasadas (Tiramonti, 2004 A: 37), es decir, de reproducción de privilegio. Dentro de este grupo de escuelas, la autora sistematiza un primer subgrupo constituido por los establecimientos que organizan su propuesta pedagógica en torno a la tradición humanista, al incentivo de la creatividad individual y el reforzamiento de la autonomía intelectual. Otro subgrupo que señala es el de aquellas instituciones que se preocupan por la preservación de la tradición religiosa; un tercero es el de las que recrean una simbología asociada al empresario exitoso y cosmopolita. El caso que abordamos en este apartado se ubica en el primero de los subgrupos mencionados.

3.1.2 Características del alumnado y expectativas para el año siguiente.

Con respecto al **origen social del alumnado**, la docente Carola nos contaba que:

C: ...por suerte ahora no, ahora se trata al contrario, de que sea diverso el público.

Me ¿y te parece que se da eso?

C sí, se da. En realidad hay un sesgo, lo que hablábamos hoy en cuanto a la identidad, también hay un sesgo en quién anota a sus hijos en estos colegios. Todavía hay un alto porcentaje de elitismo social, de la gente, los profesionales que quieren que sus hijos porque sí, ni sabe cómo funciona el colegio, ni qué pasa adentro, pero quieren que vengan al C1. Y después hay toda una comunidad dentro de la que yo me considero incluida que desea para sus hijos la mejor educación, y consideramos que estos colegios, de la universidad, gratis... eh... son los mejores.

(Entrevista a Carola)

En relación con ese “sesgo en quién anota a sus hijos en estos colegios”, entendemos que es sobre todo en el momento de los cambios de la carrera educativa, es decir, en el momento de las grandes elecciones, cuando pesa la influencia del origen social: *la conciencia de que los estudios (y sobre todo algunos) cuestan caro y que hay profesiones a la 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...* (Bourdieu y Passeron, 1964: 28). En esas elecciones, forzadas por la falta de información o de recursos, se manifiesta el pasado social de los alumnos de sectores desfavorecidos en términos de un déficit educativo y, de la otra cara de la moneda, de un superávit en relación con los sectores favorecidos.

Asimismo, esa búsqueda de ciertas familias porque sus hijos accedan al E3, se relaciona con el proceso que Van Zanten (2008) entiende como de erosión de la meritocracia y de surgimiento de lo que ella denomina *parentocracia* como un *modo de regulación del sistema educativo que da*

un margen de acción más importante a las estrategias de los padres de clase media y alta (2008: 184). Según ella indica, aumenta la influencia de los padres en las trayectorias escolares, y se fortalecen así las estrategias individuales y no sólo institucionales de cierre social.

Con respecto a la visión externa sobre el colegio y a la heterogeneidad social del alumnado, una de las alumnas del último año, a quien llamaremos Florencia, decía:

F ...es diverso porque justamente es un colegio público y por sorteo, hay de todo

Me Claro... ¿te parece que es diverso?

F Es diverso, pero en cierto año se empiezan a allanar, y empiezan a ser todos más o menos parecidos. Igual eso depende de las promociones y de los años, tenés algunos, perdoname la palabra, más caretas, otros menos caretas. Unos que son más libres, por decirlo así. Depende. Hay grupos para todo, tenés también el que nunca se integra. Depende de cada uno. (Entrevista a Florencia)

En ese sentido, otro alumno del último año y participante del centro de estudiantes, a quien llamaremos Marcos, indicaba:

M: ...también se da en algunos que para no repetir hacen las equivalencias de materias y se van a otra escuela. Porque viste que acá repetís teniendo dos previas, y en las escuelas de provincia repetís con tres. Entonces pasás, tenés dos previas, te vas a una escuela de provincia y las rendís como previas, no repetís. Pero igual se da bastante [que existan] repetidores. Yo por ejemplo, de mi división original que éramos 30, ahora en sexto quedamos 12. Somos 24 en la división pero porque... acá lo que tiene es que podés ingresar, además de en 1º, en 2º y en 3º, entonces, como que se fueron rellenando los huecos, y también bajaron un par que repetían.

Por ejemplo en 4º se nos sumó una chica que había repetido. Pero... o sea de 30 que empezamos 12 quedamos, es un número alarmante (entrevista a Marcos).

Asimismo, en cuanto a la problemática de deserción del alumnado, la docente antes mencionada afirmaba:

Me: ¿y hay deserción?

C hay deserción, pero bueno, se está trabajando en la escuela para que eso baje, el desgranamiento, que se le llama, deserción.

Me pero ¿eso es una problemática?

C es una problemática, no ahora en este momento. Pero es una problemática de interés. Es una cosa que la escuela está comprometida y preocupada. (...) (Entrevista a Carola)

En el mismo sentido, Florencia, nos contaba respecto al tema del abandono escolar:

Me: de los chicos que entraron cuando vos ingresaste, ¿ahora egresan todos?

F: no, mi división tuvo la particularidad de que empezamos siendo 30, iban entrando más, 30, iban repitiendo 30, y de pronto somos 21. Pero deberíamos ser 35 en total, con los que venían y

se iban. Sí. Quizás porque antes solamente se podía pasar de año teniendo una sola previa, y eso como que jugaba en contra, porque si tenías dos te tenías que ir. Pero...

Me: ahora cambió eso ¿no?

F sí. Ahora cambió, podés tener 2 previas. Pero sí. Tendríamos más compañeros. Pero los que quedamos somos, los de la A somos todos, menos 3 de 15 más o menos, o 4.

Me ¿te parece que se pudieron adaptar, tal vez?

F quizás. Sí. No sé. Depende de cómo sos vos en realidad. Hay gente también de la A que repitió y ahora está un año menos que nosotros y les está yendo bárbaro ahora. (Entrevista a Florencia)

Entendemos que tanto el señalamiento del tema de la deserción como una preocupación de los últimos años entre los actores de la escuela por parte de la docente, como el cambio en el número de asignaturas previas permitido señalado por la alumna, reflejan cierta respuesta de la institución al *mandato inclusor* que pesa sobre la escuela media en el presente, en un momento en que se estableció su obligatoriedad a partir de la Ley de Educación Nacional (N°26206/2006), promoviendo su universalización como un lineamiento central de la política educativa, y la *inclusión* como un nuevo *mandato social sobre la escuela* (Tiramonti, 2007). En esa dirección, Cristina, la secretaria académica del E3, señalaba:

C: desde el 90 que estoy, sí, puedo relatarte que ha habido grandes cambios en el colegio.

Me: ¿qué cambios notaste?

C: y... el colegio era un colegio que apuntaba a la excelencia académica, al ingreso a la universidad, a preparar, y ahora hay una gran preocupación por la inclusión, por el trabajo, que todos los chicos se nos queden en la escuela, que se nos queden en condiciones de quedarse, no que se queden estacionados, que se queden y que produzcan, y que haya estrategias de trabajo diferenciadas para poder atenderlos... este... hay una enorme preocupación por la inclusión y por esto de poder darles oportunidades a chicos que por ahí nunca las tuvieron. Entonces... que tienen una vida muy dura y que bueno, sus papás, por alguna decisión tomaron la decisión de venir al colegio, y que bueno, una manera de poder sostenerlos en el colegio es nosotros poder ofrecerles alguna cosa que antes no les ofrecíamos, como son las tutorías, como son los apoyos, como es un programa de previas que hay para chicos con dificultades... (Entrevista a Cristina, Secretaria Académica, E3)

Sin embargo, Cristina reconocía que aún persiste cierta deserción:

El chico es una cosa integral donde hay una preocupación. Así y todo se nos escapan muchos chicos, pero estamos haciendo un esfuerzo.

Me: ¿hay un índice de deserción? ¿cuál sería?

C: sí, ha bajado. Este año ingresó a quinto año una promoción de 272 alumnos. Yo he llegado a

tener en sexto año, yo que tengo años de trabajar en sexto, 18 alumnos en una comisión. 17, 18 alumnos. Igual tenemos enormes pérdidas de alumnos, las seguimos teniendo, estamos trabajando sobre eso, pero...

Me ¿te parece que tiene que ver con la escuela de proveniencia?

C: sí. A los chicos que les va peor en esta institución son becados. Hay un sistema de becas ahora, y de comedor, y demás. Están becados, y tienen circunstancias económicas difíciles. O sea, la mano del colegio es corta en algunos aspectos. O sea, la Asignación universal ha mejorado muchísimo. Chicos que, el otro día me contaba una profesora de filosofía, estábamos trabajando el caso de una chica donde ella dice que trabajó como argumentación el tema de la asignación, y que dice que la piba en un momento le dijo a sus compañeros, ella defendía defendía y en un momento le dijo a sus compañeros: “ustedes la verdad que no sé de qué color político son, pero se ve que nunca tuvieron hambre”. Hay que tenerlas bien puestas para pararte en un curso y decirle a tus compañeros: “se ve que nunca tuvieron hambre”, ¿no?

Este... yo creo que la Asignación Universal, en un colegio como este, que tiene otras estrategias, da un reflejo de mejoramiento, porque eso, si a eso le sumás la beca que puede dar la cooperadora, el comedor, la beca de apuntes, la computadora, la tutoría... ya por ejemplo los chicos que salen mal en diciembre, el jefe de departamento tiene la obligación de llamarlo y decirle, si es un chico becado: “mirá, en febrero tengo estos horarios, vos vas a venir a preparar la materia con fulano de tal, eh... vas a venir en este, en este y en este horario”. Si el chico se va con su materia desaprobada pero con su plan de trabajo para febrero... (Entrevista a Cristina, secretaria académica, E3)

Cristina subrayaba los cambios que atravesó la institución a partir del cambio de mandato hacia la inclusión, desarrollando estrategias nuevas como por ejemplo las becas, el comedor, las tutorías, los apoyos, un “programa de previas”, entre otros que mencionaba, con el propósito de la contención y la promoción del alumnado.

Con respecto a las **expectativas para el año siguiente**, al consultarle a Florencia acerca de la preparación para el mundo del trabajo, contestaba:

F hay otros colegios, como por ejemplo los técnicos, como el T, que lo que te dan son tecnicaturas, no bachilleratos. Igual podés optar entre un bachillerato o una tecnicatura. Pero a mí me parece que generalmente este colegio, los colegios de la universidad te preparan o tienen una mayor apertura hacia lo que viene a ser el estudio. Que otros colegios en los que quizás a veces no se considera tanto estudiar por distintas razones. Pero en el colegio hay casos o hay personas que obviamente optan por trabajar porque o no quieren seguir estudiando o requieren del trabajo por el motivo que sea (...) de acá la mayoría, igual te digo, van a estudiar. Porque es así, lo tenés tan, tan adquirido a veces que querés seguir, o sea...de mis

compañeros somos 21 y creo que hay uno solo que dijo que no, que quiere trabajar. Y tenés de todo, un panorama que decís... del que quiere estudiar abogacía al que quiere hacer ingeniería aeronáutica, que es super específico encima... y por el medio tenés medicina, tenés, justamente, yo voy a seguir bioquímica, tenés gente que va a seguir profesorado de letras, en historia, hay de todo, arquitectura, economía (Entrevista a Florencia).

De este modo, podemos percibir que este establecimiento fomenta primordialmente la continuidad de estudios superiores por parte de sus egresados. Al consultarle a la misma alumna por sus propias expectativas para el año siguiente, decía:

F a mí me gusta Bioquímica. Licenciatura en Bioquímica. más adelante si pudiera sacar un doctorado sería genial... pero primero prefiero entrar a la carrera y recibirme (entrevista a Florencia).

De este modo, notamos que otra característica de E3, que no se presenta en ninguna de las otras dos instituciones abordadas, es la posibilidad de que sus alumnos proyecten a largo plazo sus estudios superiores, incluso de posgrado.

4. Reflexiones finales: entre la diferencia y la desigualdad.

De este modo, en el contraste entre las instituciones abordadas podemos observar cómo en Argentina el sistema educativo sostuvo, más allá de su *ethos* igualitarista, *formas de integración escolar diferenciadas que perpetuaban las diferencias sociales. La denuncia de circuitos o segmentos diferenciados de escolarización para los distintos sectores sociales que hicieron estudiosos y políticos en los años '70 y '80 quebró el mito de la igualdad de oportunidades* (Dussel, 2005: 91). Como ya observamos, la idea de circuitos educativos diferenciados para distintos tipos de alumnos aparecía en las nostálgicas palabras del director de E1:

no todas las escuelas son para todos los alumnos. En una época había escuelas técnico, técnico profesionales para aquellos chicos que, entre comillas, fracasaban en el sistema...eh... común.

Entonces iban ahí, adquirirían un oficio, y se desarrollaban normalmente (Director, E1).

La primera dimensión en la que, tras una perspectiva comparada del trabajo de campo en las tres instituciones, nos percatamos de la presencia de condiciones desiguales entre los alumnos⁶ fue en la capacidad de oratoria y de elaboración de respuestas extensas. En los casos de las escuelas E1 y E2, pudimos concluir que mayoritariamente las respuestas a las preguntas de las entrevistas (que, no casualmente, en todos los casos fueron las más acotadas en tiempo) presentaban cierta

⁶ Teniendo en cuenta que la presente investigación se propuso el estudio de tres instituciones con modalidades diferenciadas, resulta conveniente problematizar la posibilidad de que se concluya que una alternativa frente a un contexto de fragmentación podría ser el modelo de *escuela única* para toda la población: por el contrario, consideramos fundamental el lugar para que afloren las diferencias. Sin embargo, creemos que debe problematizarse este punto en todos los casos en que las diferencias implican desigualdades.

dificultad en relación con la escasa capacidad de simbolización, de articulación del discurso y la reiteración de respuestas monosilábicas y de momentos de silencios entre los entrevistados. Dicha problemática, que se replicaba en estos dos establecimientos, contrastaba fuertemente con las respuestas extensas y profundas brindadas por los alumnos de E3. En ese sentido, cabe preguntarse en qué medida este punto guarda relación con la socialización y el tipo de subjetivación promovida desde cada institución.

Otra dimensión en que percibimos condiciones educativas desiguales fue en la posibilidad de proyectar horizontes futuros entre las expectativas de los estudiantes: nos referimos, más específicamente, a las respuestas ante la pregunta “¿cómo te ves de acá a unos años?”. Mientras que en E3 las respuestas se relacionaban unánimemente con la posibilidad de iniciar y culminar estudios a nivel universitario (incluso, como señalamos, a nivel de Doctorado), en las otras dos instituciones las respuestas se presentaban en general cargadas de incertidumbre en torno al futuro, y en el caso particular de la escuela técnica, en relación con la salida laboral. También en esta dimensión creemos que no es menor el lugar ocupado por cada una de las instituciones en la producción de horizontes posibles para sus alumnos. A modo de visibilizar el contraste, retomamos a continuación un caso de respuesta por parte de docentes entrevistados en cada institución acerca de las expectativas sobre el futuro del alumnado. En E1, el profesor Gabriel nos decía:

G: (...) aproximadamente yo entiendo que un 25% va a seguir alguna carrera universitaria, un 30%. Debido a la heterogeneidad que hay en el curso. No veo que la mayoría vaya a seguir una carrera universitaria (...) es lo que yo digo, como dicen los juristas, con mi firme convicción.

Me: ¿te parece que ese porcentaje que inicie una carrera, ¿va a lograr culminar la carrera finalmente?

G yo creo que esa gente sí. (Entrevista a Gabriel, Profesor de economía, E1)

En E2, Alejo afirmaba:

A: pocos, pocos chicos en la Universidad. Los veo más trabajando, si, si, si, (...) hay muchos que llegan a 6° año y uno hace lo que puede, uno hace lo posible, pone garra [timbre] y te explico con entusiasmo y con brillo en los ojos y ves que hay muchos, muchos chicos que no, es como que se equivocaron, se equivocaron, se equivocaron de carrera de especialidad (...) y si... lo que se ve en los chicos egresados, es que la intención es que... entran a la facultad, pero después son muy poquitos los que siguen.

ME: ¿los que egresan?

A: ¡no! ¡Los que pueden egresar ni hablar! Son pocos los que terminan primer año. Los que terminan primer año [piensa...]

ME: ¿y por qué te parece que pasa eso?

A: es un golpe muy muy duro el que se dan... el escalón que hay en... de lo que es el secundario, acostumbrados a la exigencia de lo que es este secundario a lo que es la facultad. Hay un escalón que no lo superan. Eh... no están acostumbrados. (Alejo, docente de taller, E2)

Por último, en E3, Cristina respondía:

C: yo creo que la mayoría intenta insertarse en la vida universitaria, y lo hace con éxito, los egresados nuestros del colegio (Entrevista a Cristina, Sec. Académica, E3).

Otros aspectos en los que vislumbramos diferencias, y que por cuestiones de espacio no abordaremos en la presente ponencia, refieren a las condiciones edilicias de los establecimientos, así como también al conocimiento sobre actualidad política, la formación ciudadana, y la concientización en cuanto a los derechos humanos y las políticas para la memoria. Dichos temas se presentan como recurrentes en la cotidianeidad de la institución E3, mientras que apenas aparecen por interés específico de algún profesor en particular en los casos de E1 y E2.

También encontramos desigualdades en torno al perfil de docentes de cada establecimiento. En E3 fue mayoritaria la presencia de docentes con título universitario e incluso con titulaciones a nivel de posgrado, mientras que en E2 encontramos docentes con el título brindado por la misma institución (es decir, egresados de la escuela técnica que se insertan como docentes allí tras ser convocados por el director).

Por último, otro punto de contraste fue el arraigo institucional de los docentes. Creemos que este aspecto se relaciona con el modo de acceso a sus cargos, y en ese sentido las instituciones en las que aparecía más marcadamente un sentimiento de pertenencia por parte de los entrevistados fueron E2 y E3. Asimismo, fue en esos establecimientos en donde se produjeron la mayor cantidad de menciones en relación con que otro/s miembro/s de la misma familia ya había/n transitado esa institución previamente (y el señalamiento de la influencia de este hecho, transformado en una herencia escolar, en la elección escolar de los entrevistados).

Para concluir, entendemos que, en general, los resultados de la investigación abonan la tesis que afirma la existencia de procesos de *fragmentación* en el campo educativo, que actúan corroyendo la idea de sistema educativo integrado. Las instituciones abordadas operan con un grado de autonomía que les permite presentar propuestas pedagógicas, discursos y prácticas diversificadas en relación con el público que atienden.

Bibliografía:

- Basualdo, E. (2003) “Las Reformas estructurales y el Plan de Convertibilidad durante la década de los noventa” En: *Revista Realidad Económica n° 200*. IADE, Bs. As., diciembre de 2003.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1964) “La elección de los elegidos”, en: *Les étudiants et leurs études*. Cahiers du Centre de sociologie européenne, publicación de la École pratique des hautes études, París.
- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*, FLACSO- Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- 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*. Cántaro/ FLACSO- CLACSO. Buenos Aires.
- Cavarozzi, M. (1983) *Autoritarismo y democracia (1955-1983)*, CEAL, Bs. As.
- 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.
- Dubet F. (2012) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2005) “Sobre la dificultad de construir consenso en educación. Una mirada desde la cultura política y la cultura de gestión en las políticas educativas” I Foro latinoamericano de educación: pactos y participación. Retos de la educación actual. Buenos Aires. Fundación Santillana.
- 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*. La Crujía, Buenos Aires.
- Kessler, G. (2004 A) *Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia*. Serie Documento de Trabajo Nro. 13. Buenos Aires, Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.
- Martínez, M. E., Villa, A. y Seoane, V. (coord.) (2009) *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*. Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Piovani, J. I., Marradi, A. y Archenti, N. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé, 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.

- Svampa, M. (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. y Suasnábar, C. (2000) “La Reforma Educativa Nacional. En busca de una interpretación” en *Revista Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*. Año 7, Número 15, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2004 A) “La configuración fragmentada del Sistema Educativo Argentino” en *Cuadernos de Pedagogía N° 12*, pp 33 a 46. Libros del Zorzal, Rosario.
- Tiramonti, G. (2011) “Escuela media: la identidad forzada.” En: Tiramonti, G. (dir.) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- 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*. IPE- UNESCO. Siglo XXI Editores.
- Viñao Frago, A. (2003) *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*, Madrid, Morata.