

A los jóvenes de ayer. Miradas docentes sobre “otros indeseables” en secundarias universitarias en la ciudad de La Plata

Emilia Di Piero

FLACSO - UNLP- CONICET

medipiero@gmail.com

GT 4: Educación: sentidos, experiencias y vínculos en los espacios escolares y socioeducativos.

Palabras clave: docentes- jóvenes- secundaria universitaria

Introducción

En este trabajo nos proponemos presentar algunas reflexiones emergentes del trabajo de tesis doctoral¹ enfocándonos en el análisis de las miradas de docentes de escuelas secundarias universitarias en la ciudad de La Plata acerca de los jóvenes que las transitan. Se trata de un grupo de escuelas de prestigio en el imaginario educativo de la capital provincial que ha modificado su método de admisión desde el examen eliminatorio hacia el sorteo público, bajo un discurso democratizador adoptado en el contexto de retorno de la democracia al país en los años 80. Una de las escuelas, de especialidad artística, adoptó parcialmente el sorteo en los años 80 y lo hizo completamente sólo a partir de 2015.

En ese sentido, nos concentramos en dos dimensiones constitutivas de dichas miradas: por un lado, las visiones sobre los jóvenes de hoy teñidas de nostalgia por la escuela secundaria y los jóvenes de ayer y, por otro, las visiones adultocéntricas sobre estudiantes a los que se exige autonomía. Resulta importante señalar que entre los docentes de las instituciones abordadas conviven perspectivas heterogéneas sobre la juventud: en esta ponencia nos abocaremos a analizar las visiones de uno de los grupos de docentes encontrados.

1 Se trata del trabajo de tesis: “Justicia, meritocracia e igualitarismo. Procesos de producción y legitimación de desigualdades en escuelas secundarias universitarias en la ciudad de La Plata”, entregado en el corriente año al Doctorado en Ciencias Sociales de FLACSO.

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

1. Dos escuelas de pregrado

La Universidad Nacional de La Plata cuenta con tres niveles: pregrado, grado y posgrado. Al primero de ellos pertenecen cinco establecimientos, cuatro de educación secundaria y uno de primaria, los cuales funcionan como dependencias de la Presidencia de la Universidad: un secundario con orientación agrotécnica se ubica en la Estación Valdés del partido de 25 de Mayo (Provincia de Buenos Aires) y los otros cuatro en la Ciudad de La Plata. Las tres escuelas medias de “pregrado” presentes en la ciudad se ubican en el casco urbano central de la capital de la Provincia de Buenos Aires.

La Escuela 1 es uno de esos tres establecimientos secundarios de pregrado. La misma fue creada en 1907, dos años después de que ocurriera la nacionalización de la Universidad provincial, ante la demanda de una educación preuniversitaria femenina frente a la existencia del Colegio Nacional destinado únicamente a varones. En un primer momento esta escuela, cuyo nombre hasta los años 60 fue Colegio Secundario de Señoritas (CSS)², funcionaba en el piso superior de la Escuela 3. El edificio actual, ubicado en el centro de la ciudad, había sido sede de la Escuela Normal de Maestras (hoy escuela exnormal 1).

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

²Se lo conoció con diferentes nombres desde su fundación: Colegio Secundario de Señoritas (1907-1952 y 1955-1957), Colegio Secundario de Señoritas “Eva Perón” (1953-1955), Colegio Secundario de Señoritas “Víctor Mercante” (1957-1959); y con su nombre actual desde 1960 (por Ordenanza N° 21 de diciembre de 1959), año en que comenzó a ser mixto.

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

2. “Por sorteo entra cualquiera” o la añoranza de una juventud meritoria

Yo creo que *demasiado* exigente no hay nada ahora
(Nadia, Jefa del Departamento de Letras, escuela 1).

¿Hacerse la rabona? Ni pensarlo. Como sus compañeritas mayores, no sentían la exigencia como una carga sino como un privilegio: el camino abierto a la Universidad (UNLP, 2001: 44 y 45).

En este apartado nos enfocamos en el análisis de las miradas de un grupo de docentes que impugna las políticas de admisión abierta o irrestricta, objeción que se entrelaza con la condena de los jóvenes estudiantes de ahora: en ese sentido, estos docentes sostienen que “por sorteo entra cualquiera”. El significante “cualquiera” connota, así, a jóvenes que no se esfuerzan para ganarse el lugar y no saben “aprovechar la oportunidad” que significa transitar actualmente estas instituciones educativas, entendidas como “guetos de la calidad” en el sector público de la educación secundaria. Estos docentes abogan por el retorno de la exigencia y la calidad y se posicionan contra políticas de retención que, desde sus miradas, socavan el mérito como justo asignador de posiciones. Asimismo, manifiestan inquietudes relacionadas con la educación de “los más capaces”, sosteniendo que se estaría descuidando a aquellos “estudiantes buenos” al focalizar las acciones sobre los más desaventajados.

En consonancia con la noción de mérito propia de la modernidad, en la que se entendía por posiciones sociales justas aquellas que se alcanzan a partir de la competencia entre hombres libres de condicionantes ligados al nacimiento o la herencia, entre los docentes que componen este grupo se presupone que la competencia por las vacantes produciría una desigualdad justa basada en el mérito individual. En palabras de una profesora en Ciencias Naturales de 67 años:

El sorteo es más selectivo. Por examen entran los más capaces, por sorteo entra cualquiera. Ha bajado el nivel. A los chicos no les importa, cuanto menos trabajás, mejor, pasás igual

(Docente n° 22; escuela 1).

Tal como indica Dubet (2004) respecto a algunos supuestos que pueden rastrearse detrás de cierta retórica cargada de nostalgia por el pasado, en la medida en que el mandato que pesa sobre el nivel medio ya no es el de la selección, la escuela secundaria no puede desprenderse de los estudiantes que le causan problemas con la misma facilidad con que antes lo hacía. Muchas veces en los discursos de docentes y demás actores internos y externos a la escuela, los defectos del pasado son olvidados y encubiertos por la añoranza: “en Francia basta ver cómo los análisis de Bourdieu y Passeron han desaparecido del imaginario colectivo en beneficio de un embellecimiento del pasado, de los ‘buenos y viejos tiempos’ en que la escuela republicana parecía armonizar con la sociedad” (2004: 28).

El carácter obligatorio que asume la escuela secundaria en Argentina a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional diez años atrás tensiona los sentidos que los actores del sistema educativo y la sociedad en general connotan a este nivel del sistema educativo. Entre los docentes de esta escuela aparecían inquietudes relacionadas con la educación de “los más capaces”. La crítica se dirigía a que se estaría descuidando a aquellos “estudiantes buenos” al focalizar las acciones sobre los más desaventajados. En palabras de una docente de 60 años Licenciada en Química:

Se excluye a los que más pueden. También debería haber estrategias para los que más pueden, no sólo para los que menos. El principal objetivo es generar buenos ciudadanos, pero no debe dejarse al margen la formación en la excelencia
(Docente n° 20, escuela 1).

En estos casos, la respuesta al consultar si consideraban que a partir de la implementación del sorteo la composición sociocultural de la matrícula se había tornado más heterogénea era negativa, lo cual sustentaba la posición que abogaba por el retorno al examen. La lógica de dicho argumento apuntaba a que si el sorteo no impacta en la composición de la matrícula, y además de ello deja afuera a muchos que son “capaces” (al ceder al azar el reparto de los preciados bancos), entonces resulta más conveniente un examen como método de ingreso que al menos asegure que quienes efectivamente acceden se “esforzarán” para sostenerse allí.

Una docente entrevistada, a quien llamaremos Nadia, jefa del Departamento de Letras y que se desempeña tanto en la Escuela 1 como en la Escuela 3, respondía a la pregunta acerca de si el cambio de la metodología de ingreso mediante examen por el sorteo había logrado efectivamente modificar la composición social de la escuela afirmando:

La composición social no. Y eso te lo deben contestar mucho... pero es una mentira. Es que modificó la composición académica y no la social, ese es el tema (...) sí el nivel, pero lo social no. Yo te diría que hubo algo.... mínimo mínimo, mínimo... sí, cada tanto aparece, pero no sé si no

aparece un cambio importante con el examen (...) digamos que la heterogeneidad pasa por un lado, pero el nivel académico debería pasar por otro

(Nadia, Jefa del Departamento de Letras, escuela 1)

En este sentido, desde su punto de vista se trata de escuelas colonizadas por parte de un sector de la clase media platense independientemente del mecanismo de ingreso. Asimismo, ella respondía de modo contundente a la pregunta sobre si estaba de acuerdo o en desacuerdo con la decisión de acabar con los exámenes:

L: creo que no te lo tengo que ni contestar: en desacuerdo

E: ¿y por qué estás en desacuerdo?

L: se optó por la opción más fácil que fue la supresión del examen sin pensar en una solución alternativa que democratizara el acceso pero con las instancias académicas. Me parece que era: o examen con las condiciones que tenía, o no examen, y no se pensó en una instancia media que podría haber sido muy rica

E: ¿estaba muy polarizada la opción?

L: se decidió así, sí, sí, era como un planteo dicotómico.

(Nadia, Jefa del Departamento de Letras, escuela 1)

Nadia comenzaba su respuesta diciendo: “creo que no te lo tengo que ni contestar” porque se trata de una persona reconocida en la institución, con un cargo de jefatura de uno de los Departamentos e identificada desde el grupo de docentes que sostienen el sorteo como metodología de ingreso más justa como representante de una postura “retrógrada”. Específicamente al consultarle por la implementación del sorteo, respondía:

E: ¿estás de acuerdo o en desacuerdo con la implementación del sorteo?

L: en desacuerdo

E: en desacuerdo. ¿Y por qué el sorteo no te parece adecuado?

L: y porque no me parece que atienda a un concepto que a FLACSO no le gusta pero que yo valoro que es el mérito y el esfuerzo. Yo creo que todos tenemos una historia y vale.

(Nadia, Jefa del Departamento de Letras, escuela 1)

Como indica Rawls (1993), el mérito se presenta como una norma de justicia porque aparece como la manera de construir las desigualdades justas en una sociedad que valora la igualdad de los individuos. Si se considera que somos todos iguales y a la vez que toda sociedad clasifica a los individuos, eso no puede ser hecho más que a partir del momento en que individuos libres ponen en juego sus talentos y su trabajo. De otra manera no habría un criterio más que el nacimiento o echarlo a la suerte para formar alguna escala de estratificación. Rawls, a pesar de sus dudas fundamentales sobre el mérito, no imagina otras maneras de construir las desigualdades justas en un mundo en donde la igualdad y la libertad son los principios de justicia. Es porque el mérito es una manera productiva de combinar igualdad y libertad en una sociedad moderna que ese principio de justicia es fundamental.

En conclusión, desde las miradas de este grupo de docentes se considera que la exigencia es un valor al que la juventud actual no estima porque “a los chicos no les importa, cuanto menos trabajás, mejor, pasás igual”. En contraposición, se construye una imagen homogénea de “los jóvenes de ayer” como seres esforzados y meritorios que valoraban el hecho de transitar estos colegios como una oportunidad. Las dos imágenes presentes en las formulaciones enunciativas que aquí recuperamos comparten características en relación con su carácter universalista, estático y monolítico. Como indica Mariana Chaves, “se parte de una comparación con perspectiva adultocéntrica, la definición se hace por diferencia de grado en relación al parámetro elegido, lo que lleva a establecer características desde la falta, las ausencias y la negación, y son atribuidas al sujeto joven como parte esencial de su ser. Esta perspectiva conduce a perder de vista la condición juvenil como construcción social, quedando oculto bajo el manto de la naturalidad del fenómeno que estas concepciones son discursos altamente ideologizados y con perspectiva gravemente discriminadora” (2005: 11).

A continuación nos enfocaremos en un requerimiento que se demanda especialmente a los jóvenes que aspiran a transitar su escolarización en este grupo de escuelas de pregrado: la autonomía.

3. Visiones adultocéntricas: de la autonomía como exigencia

Por otra parte, la imagen del joven esperado en la institución que se construye está signada por el tipo ideal del “alumno autónomo”. En ese sentido, la autonomía se exige como premisa y no como punto de llegada, desde un reclamo adultocéntrico que no considera las diferencias que los estudiantes traen en sus biografías, así como también las distintas edades de quienes transitan la escolarización (que en una de las escuelas van desde los 12 hasta los 19 años). Así, se predica sobre los alumnos, infantes y jóvenes, como si exclusivamente se tratara de la franja etaria de 18 a 19 años. De este modo, la categoría moderna de “alumno” como un sujeto único, indiferenciado y monolítico reaparece entre enunciadores que predicán sobre ellos desde una pedagogía que, anclada en la modernidad, no distingue particularidades.

Una docente del Departamento de Ciencias Naturales, de 67 años y quien trabaja en la Escuela 1 desde 1978, sostenía que volvería al examen como metodología de ingreso y se posicionaba en contra de medidas que buscaran apuntalar una escolarización desregulada:

Porque eso [el examen de ingreso] no quita que entren todos. Debe ingresar todo el mundo siempre que sepa, que demuestren idoneidad: primero demostrará que sos capaz, no puede ser “al boleo”. Con este sistema actual, de los buenos nadie se ocupa. ¿De la gente buena quién se

ocupa? siempre estamos ahí con el apuntecito, y los buenos reclaman, porque nivelamos para abajo y se desperdician los buenos. ¿Para qué estudiar y sacar un buen promedio? Si da igual...
(Docente n° 22, escuela 1)

La frase “siempre estamos ahí con el apuntecito” busca posicionarse críticamente respecto de algunas medidas de retención implementadas por la última gestión directiva en la escuela, a partir de la cual se dio lugar a programas de apoyo a los estudiantes que presentaran dificultades en su escolarización. También la docente de Letras indicaba:

E: pensando en el caso de esta escuela ¿por qué te parece que se produce el abandono?

L: yo te diría... uno ya... porque esta escuela si por algo se caracteriza es por apoyar, demasiado... mucho, demasiado a veces, es agobiante la cantidad de cosas que se hacen... porque yo siempre discuto [indicación para la ayudante del Departamento] vos tenés que salir de tu espacio y generar algo... [Me pregunta:] ¿Una sola [opción] tenés que poner?

E: no, podés poner varias si te parece...

L: después... los problemas de familia los están empezando a ver, afectan mucho. Y que la familia no dé el apoyo también es algo... sobre todo lo otro, te digo honestamente, hasta a mi juicio es políticamente incorrecto. Los acompañamos demasiado... si consideramos que uno de los valores es que salgan independientes y autónomos... llega un momento en que... nosotros discutimos, a veces lo damos [al apoyo], pero bueno en algún momento te tenés que fijar solo...

(Nadia, Jefa del Departamento de Letras, escuela 1)

En afirmaciones tales como “los acompañamos demasiado” o “en algún momento te tenés que fijar solo”, es posible captar el énfasis colocado en la autonomía entendida a modo de premisa, como una cualidad con la cual los estudiantes deben contar para transitar la escolarización en esta institución. Asimismo, es posible observar que estos discursos van de la mano de la consideración de que el sorteo no garantiza una mayor heterogeneidad en la composición sociocultural de la matrícula, así como de que la clase media necesita “cultivar” un “refugio” en el cual seguir subsistiendo y conservando una educación *para sí* con cierto nivel académico, aunque eso implique poco o nulo contacto con el resto de los sectores de la sociedad. Se trata de un grupo de escuelas que se consolida como una especie de “gueto de la calidad” en el sector público:

insisto es un 5 % que quizás... y sí seguimos... seguimos atendiendo a la clase media, un poquito, más alta, un poquito más baja, pero...Entonces estamos desertando de ser una educación de calidad para ese sector, que también a mí me parece un sector importante porque de algún modo son las clases medias las que después se profesionalizan, hacen un montón de cosas y... pero nosotros... no, no es que los chicos más marginados, ya te digo sí, habrá un 4 un 5 %, el porcentaje es muy bajo.

(Nadia, Jefa del Departamento de Letras, escuela 1)

La preocupación que estructura estas narrativas es, así, garantizar la calidad académica. Al consultarle por el método de ingreso más justo, esta docente explicaba:

L: yo armaría, tipo el [colegio] Nacional Buenos Aires³, un curso a contraturno de la primaria, que fueran las mejores profesores que pudiera conseguir, que exigiera, que vean lo que la escuela primaria... mientras tanto apuntaría a ver si reforzamos la primaria. Porque, miremos esta historia en perspectiva: cuando mi padre ingresó en la Escuela 3 no se fue a preparar. Había examen y la primaria era buena y te habilitaba para dar el examen. Es decir, también tenemos que ver que desde los '70 para acá hubo un deterioro en la primaria que generó que el ingreso fuera un monstruo que había que vencer...pero digamos por eso digo que las cosas tienen su historia. Entonces el deterioro de la primaria generó de algún modo otra cuestión, no sé si me estoy explicando. Entonces yo haría el curso de ingreso con evaluaciones, insisto. No un curso de ingreso ficcional, es decir como para **la pantalla de la democracia**, sino un curso de ingreso dado por los mejores profesores, donde se inscribirían todos los que quieran, con aprobación de exámenes parciales y después... yo por eso te digo mi criterio es el mérito ahora lo desvirtúan diciendo la meritocracia

E: es complejo

L: porque cuántas veces queda fuera, y antes al menos después hacían ese extremo esfuerzo que era dar equivalencias

E: eso para ingresar después ¿no?

L: era, ahora ya no existe. Entonces, vos dejás afuera a chicos... y tenés chicos que se matriculan y no les importa, les da igual.

(Nadia, Jefa del Departamento de Letras, escuela 1)

De este modo, la docente revaloriza el mérito como justo asignador de posiciones y critica que el sorteo dé lugar a estudiantes a los que “no les importa nada”, quienes no saben “aprovechar” la oportunidad que significa ocupar un banco en esta escuela. En ese sentido, incluso ella, que defiende la necesidad del ingreso por examen puro, propone que la misma institución se haga cargo de las desigualdades iniciales y brinde un curso de ingreso a contraturno a partir del cual los estudiantes puedan competir en igualdad de oportunidades por un banco, dejando de lado las desigualdades surgidas a raíz de sus trayectorias de escolarización primaria.

En el caso del bachillerato artístico, uno de los docentes agregaba que existen otros colegios donde insertarse en La Plata, pero éste tiene el deber de marcar la diferencia porque se trata de una escuela piloto:

Esta era una escuela piloto. Cuando era una escuela como la gente, de excelencia, teníamos 25 alumnos. Depende de cómo lo quieran enfocar, pero la calidad educativa empeoró, y la timba tampoco sirve. Con el sorteo estamos apostando a la timba. Cuando era por examen de ingreso entraban los mejores. Ahora igualaron hacia abajo.

(Docente n° 34, escuela 2).

De este modo, desde una visión nostálgica denunciaba el crepúsculo de la posición de las escuelas preuniversitarias como focos o guetos de calidad educativa. Resulta importante indicar

3 Como señala Alicia Méndez, desde 1957 en el Nacional Buenos Aires rige el examen obligatorio para todos (2013: 80). A partir de 1987 la institución brinda un curso de ingreso obligatorio y desde ese año se llevó a cabo un plan piloto en el que el examen se desdobló en varios parciales que se promediaban por materia, que cursaban los alumnos de séptimo grado de la primaria.

que en el caso de la Escuela 2, la mayoría de las posturas que abogaban por el retorno del examen de admisión se concentraban en el edificio Anexo, es decir en el área de música, y, dentro del Edificio Noche de los Lápices, específicamente en el departamento de Ciencias Exactas.

A continuación recuperamos una observación participante que también ilustra el desencanto ante una supuesta “decadencia educativa en las escuelas de la UNLP”. En ocasión de la realización de las Jornadas Extenso en el año 2015 en la Escuela 2, dos profesores desarrollaban un trabajo en una mesa en la cual se presentaban los avances anuales en tres disciplinas: por un lado, en la asignatura “Producciones Accesibles sobre Discapacidad”; por otro, en una Revista; por último, en la asignatura “Ambiente y Diseño”. Cuando comenzó la exposición, la Secretaria me tomó como referente visual al hablar, me presentó explicando a los expositores que soy ajena a la escuela, y me explicó que las materias optativas se abren por año dependiendo del cupo de estudiantes interesados en ellas. En el caso de la asignatura “Ambiente y Diseño”, dictada en 6° año de la EES y perteneciente al Departamento Discursos Visuales, el equipo docente ha elaborado un powerpoint que denominaron “Educación y diseño: derecho y deber”. En este, no se abocaron a presentar lo trabajado durante el curso, sino que desplegaron una serie de ideas sobre la educación. Al comenzar, el docente que advirtió: “yo digo lo que pienso, en cualquier espacio que tenga”, anunciando que dirá algo, al menos, provocador. Días antes lo había encontrado en Sala de Profesores, cuando me hallaba encuestando a otra docente. En esa oportunidad, él me había dicho que tenía mucho para decir sobre “el tema de la decadencia educativa de las escuelas de la UNLP”, y que, si me interesaba, me acercara a la mesa en la que él participaría en las Jornadas Extenso. Ya en ocasión de su exposición, advirtió que debe problematizarse la idea de retención, en tanto la misma debe ser producto de la propia voluntad de permanecer, y no ser forzada. Buscando evidenciar su preocupación en torno a la “decadencia educativa”, mostró las fotos de un limpiavidrios y de un cartel en una zona de Berisso en el que figuraban palabras con faltas de ortografía. La siguiente filmina preguntaba: “¿estamos conformes con la formación de los conciudadanos?” Entonces desplegó una serie de ideas en relación con que hoy a los estudiantes sólo les importa “estar conectados” a sus celulares. En el modo de ver del docente, la idea de retención es discutible en tanto la permanencia o no en la escuela debería ser una decisión tomada autónomamente por los propios estudiantes y no una “imposición” dada por la obligatoriedad de la escolarización.

Así, en pos de dar lugar a la libertad, se promueven trayectorias desreguladas y desiguales en tanto cada quien queda librado a sus propios recursos para permanecer. La exigencia de autonomía como punto de partida es individualizante y descansa en una ideología meritocrática en tanto está íntimamente relacionada con la capacidad de mostrar la propia capacidad de adaptación a la propuesta escolar, invisibilizando el peso de los soportes colectivos y las socializaciones previas. Esa autonomía exigida es, además, definida desde una concepción adultocéntrica que la mide y evalúa en comparación con los comportamientos que se esperarían en un adulto. En ese

sentido, el alumno absorbe al joven como sujeto que excede el ámbito de la escuela y se desconoce la posibilidad de que los jóvenes actúen autónomamente en otros espacios que no sean el específicamente escolar.

Al analizar las expectativas escolares de padres de clase media blanca en la periferia parisina, Agnès Van Zanten (2003) señala que el rechazo y la sospecha de estos sobre los alumnos pobres no se debe a un racismo o clasismo espontáneo, sino a que esos alumnos son contruidos como un peligro para el desarrollo académico, social y personal de sus hijos (2003: 109). Se trata de “otros indeseables” que aparecen en contextos de escuelas heterogéneas y atentan contra la calidad. Asimismo, indica que hay una tolerancia mucho mayor a la mezcla étnica y social en las escuelas primarias que en las secundarias: en las secundarias desarrollan prácticas e ideologías para limitar la interacción. También en el caso bajo estudio los otros indeseables descriptos por estos enunciadores aparecen como amenazas para la calidad y la excelencia.

Para concluir, el caso de este grupo de docentes que propone el retorno del mérito como criterio se fusiona con una retórica que valora positivamente el esfuerzo y la autonomía que supuestamente caracterizaba la juventud de otra época y critica las políticas públicas focalizadas sobre sectores desfavorecidos. Así, se pretende poner en valor la idea de merecer ligada a una crítica social más amplia dirigida a los sectores que reciben ayuda sin haberse “esforzado lo suficiente” y se impugna a esos sectores como si todos partieran del mismo punto en el momento de la competencia. Van Zanten (2008) refiere al “mito meritocrático” como uno de los mecanismos de cierre de la enseñanza superior selectiva. De este modo, la meritocracia constituye un punto de apoyo principal en sistemas democráticos donde las desigualdades ligadas al sostenimiento de posiciones profesionales y sociales mejor remuneradas y más prestigiosas que otras se legitiman si se producen en el marco de una igualdad de oportunidades para obtenerlas y el valor de los individuos es sancionado por una institución social neutra como, se supone, sería la escuela.

En ese sentido, esa retórica cargada de nostalgia por la educación del pasado es atravesada por la añoranza de los “jóvenes de ayer”: en las miradas de estos docentes, la decadencia educativa de las escuelas de la UNLP se imbrica con el desencanto frente a jóvenes a los que sólo les importaría “estar conectados” a sus celulares. Estos jóvenes se transforman, en términos de Van Zaten, en “otros indeseables” que atentan contra la calidad y amenazan la excelencia educativa.

Reflexiones finales

En este trabajo nos enfocamos en el análisis de una construcción discursiva de cierto grupo de docentes de escuelas secundarias dependientes de una universidad nacional. Se trata de

miradas que resaltan un pasado de “escuelas piloto” en el que accedían los mejores en contraposición a un presente de escuelas en decadencia en el que los alumnos “vienen a zafar” o sólo les importaría “estar conectados a sus celulares”. En estas visiones, la añoranza del mérito como criterio rector de la admisión y de la escolarización se entrelaza con la nostalgia de un modo de ser joven que se entiende corresponde a otra época. En ese sentido, el rechazo de estos alumnos no tiene que ver con el racismo o el clasismo, sino con que se considera que atentan contra el desarrollo académico y la excelencia de estas escuelas.

Así en estos discursos que añoran la edad de oro perdida y protestan frente a la decadencia educativa se entrelazan visiones sobre el declive general de la educación con visiones sobre el declive de la juventud. Se idealiza así un pasado dorado en el que cierto tipo de joven transitaba por cierto tipo de escuela en contraposición a los jóvenes que hoy transitan las escuelas secundarias en general y, en particular, este grupo de secundarias de prestigio en el imaginario educativo platense.

En conclusión, entendemos que en estas miradas aquello que se predica sobre el alumno se solapa con las consideraciones normativas y adultocéntricas sobre la juventud actual. En ese sentido, en estas visiones se considera a los jóvenes como un sujeto homogéneo y a la juventud como una categoría universal e indistinta que se reconoce en una manera de ser joven, en singular. Como indica Urresti, “para comprender a los jóvenes es preciso más que pedirles o juzgarlos por aquello que hacen o no hacen respecto de los jóvenes de generaciones anteriores, comprenderlos en su relación con la situación histórica y social que les toca vivir” (2000:178).

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En: Bourdieu, P. Sociología y Cultura. México: Grijalbo.

Chaves, M (2005). Juventud negada y negativizada. Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Última Década, 23, 2005:09-32

Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En TentiFanfani, E. (org), Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Méndez, A. (2013). El colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires. Buenos Aires: Sudamericana.

Rawls, J. (1993) [1971]. Teoría de la Justicia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Urresti, M. (2000). Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico. La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo, 177-206.

Van Zanten (2003). Middle class parents and social mix in French urban schools: reproduction and transformation of class relations in education? en: International Studies in Sociology of Education, Vol. 13, N°2

Van Zanten (2008). ¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En Tenti Fanfani (2008) Nuevos temas de la agenda político educativa. Siglo XXI Editores, Bs. As.

Documentos:

Universidad Nacional de La Plata- Liceo Víctor Mercante (2001) Nuestro Liceo. La Plata: UNLP.