

# ¿INCLUIR A TODAS/OS? ¿SELECCIONAR A LAS/OS MEJORES? ESCUELAS SECUNDARIAS DEPENDIENTES DE UNIVERSIDADES NACIONALES EN LA ARGENTINA

*Emilia Di Piero*

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de fragmentación educativa que caracteriza a la Argentina (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004), en este artículo nos proponemos estudiar un grupo particular de escuelas secundarias: aquellas que dependen de universidades nacionales. Considerando que dicho fragmento no ha sido indagado en profundidad, en este trabajo brindamos una sistematización de las instituciones secundarias universitarias existentes en el país y modelizamos sus políticas de admisión. Si bien el mérito había dejado de ser el criterio legítimo para acceder a la mayoría de las escuelas secundarias y universidades con la recuperación democrática en 1983 en la Argentina, continúa vigente en este grupo específico de escuelas «autónomas».

En ese sentido, en primer término sistematizamos en un mapa las secundarias universitarias en el país y las políticas de admisión vigentes. Seguidamente nos enfocamos en el caso de las escuelas secundarias de la Universidad Nacional de La Plata, analizando las miradas de sus docentes acerca de la justicia en los métodos de admisión y a la inclusión educativa. Este estudio está estructurado sobre el corpus analítico constituido por documentación institucional, entrevistas en profundidad y semiestructuradas a docentes, secretarios académicos y directivos.

## 1. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico partió de un estudio de caso múltiple que implicó la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas para la recolección de datos. El estudio de caso se centra en las dinámicas que acontecen en escenarios particulares (Eisenhardt, 1989): en esta investigación, dos escuelas de pregrado dependientes de la Universidad Nacional de La Plata y ubicadas en la ciudad homónima. Una de ellas adoptó completamente el mecanismo de sorteo como forma de ingreso desde mediados de los años ochenta basándose en un discurso «democratizador». La otra adoptó ese mecanismo de admisión parcialmente en el momento de retorno de la democracia al país, incorporándolo para el total de aspirantes solo a partir del año 2015 en un contexto en que gravitó una narrativa en favor de la «inclusión» educativa.

Siguiendo la clasificación propuesta por Stake (1995), nos inclinamos por el tipo de estudio de caso «instrumental» en tanto el interés del trabajo no reside solo en el caso en sí mismo sino que lo moviliza un problema conceptual más amplio, que consideramos que el estudio de estos casos particulares puede iluminar. De ese modo, exploramos aquello que entendemos se consolida como una matriz educativa a través del estudio de dos de las tres instituciones medias dependientes de una universidad

nacional situadas en la capital de la Provincia de Buenos Aires. En ese sentido, la selección del caso es intencionada en función de intereses temáticos y conceptuales, en tanto consideramos que las escuelas elegidas constituyen una expresión paradigmática de un problema socioeducativo amplio.

Entre los años 2012 y 2016 fueron realizadas observaciones, entrevistados en profundidad trece (13) actores «clave» para las instituciones, efectuadas sesenta y siete (67) entrevistas semiestructuradas a docentes seleccionadas/os 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 ochenta, recuperado un corpus compuesto por seis documentos institucionales que incluyeron información sobre los fichas sociodemográficas de los ingresantes y sobre las políticas de admisión vigentes.

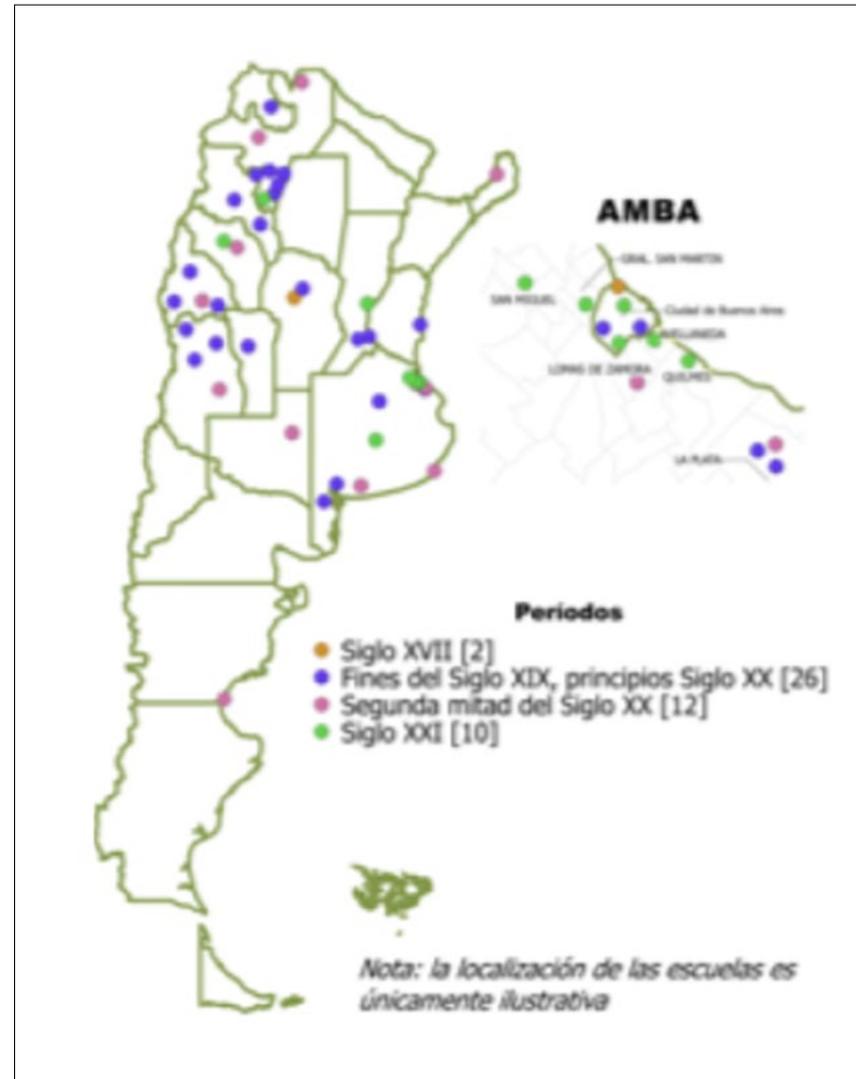
## 2. EL MAPA DE ESCUELAS MEDIAS UNIVERSITARIAS EN LA ARGENTINA Y SUS POLÍTICAS DE ADMISIÓN

En el año 2017 son cincuenta y cinco las universidades nacionales y medio centenar las escuelas secundarias dependientes de universidades nacionales en la Argentina. Estas cuentan, a su vez, con historias diversas. A continuación proponemos un agrupamiento según el momento de creación de los establecimientos, para abocarnos luego a una modelización de acuerdo a sus políticas de admisión.

En el siguiente mapa podemos ubicar las secundarias universitarias estatales en el país considerando el momento histórico en que fueron creadas (Figura 1).

A continuación desarrollamos una tipología basándonos en la información recabada (a través de páginas web oficiales de las instituciones o a partir de contactos telefónicos establecidos con autoridades) sobre los métodos de admisión vigentes en cada una de las escuelas. Dado que varios de los establecimientos combinan y superponen diversos mecanismos de ingreso, es posible ubicarlos en varias celdas a la vez (Tabla 1).

Figura 1. Mapa de secundarias universitarias según período de creación.



Fuente: elaboración propia

Tabla 1.

Grupo	Tipo de admisión	Nombre del establecimiento y universidad de pertenencia
1	Secundarias universitarias con ingreso meritocrático puro (25)	<p><i>Con examen de ingreso eliminatorio (16):</i>                      Colegio Nacional de Montserrat (UNC); Colegio Nacional Buenos Aires (UBA); Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini (UBA); Instituto Libre de Segunda Enseñanza (UBA); Escuela Superior de Comercio (UNR); Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (UNC); Escuela de Minas. Dr Horacio Carrillo (UNJu); Colegio Central Universitario Mariano Moreno (UNSJ); Colegio Nacional Arturo U. Illia (UNMDP); Agrotécnica Libertador General San Martín (UNR); Escuela de Comercio Lib. Gral. San Martín (UNSJ); Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de Tucumán (UNT); Instituto Técnico (UNT); Instituto Técnico de Aguilares (UNT); Escuela Secundaria (UNL); Escuela Normal Juan Pascual Pringles (UNSL)</p> <p><i>Según mejores promedios de la escuela primaria (9):</i>                      Liceo Agrícola y Enológico de Cuyo (UNCuyo); Colegio Universitario Central (UNCuyo); Escuela de Comercio Martín Zapata (UNCuyo); Escuela Superior de Comercio Prof. Prudencio Cornejo (UNS); Escuela Normal Superior (UNS); Escuela de Agricultura y Ganadería Ing. Agr. Adolfo Zabala (UNS); ENET no 1 Prof. Vicente García Aguilera (UNCA); Colegio Nacional Arturo U. Illia (UNMDP); Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú (UNCA)</p>
2	Secundarias universitarias con ingreso por azar (14)	Colegio Nacional Rafael Hernández (UNLP); Liceo Víctor Mercante (UNLP); Bachillerato de Bellas Artes Guillermo Obiols (UNLP); Escuela Nacional Ernesto Sabato (Unicen); Escuela Nacional Adolfo Pérez Esquivel (Unicen); Colegio UNLPam (UNLPam); Escuela Secundaria Técnica (UNQ); Escuela Secundaria Técnica (UNGS); Colegio Universitario Patagónico (UNPSJB); Escuela de Educación Técnica de Villa Lugano (UBA); Instituto de Educación Media-Tartagal (UNSa); Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento (UNT); Instituto de Educación Media Dr. Arturo Oñativia (UNSa); Escuela Secundaria Técnica (Undav)
3	Secundarias universitarias con cursos de ingreso no eliminatorios (8)	Colegio del Uruguay Justo José de Urquiza (Uader); Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de Tucumán (UNT); Gymnasium (UNT); Escuela Industrial Domingo F. Sarmiento (UNSJ); Colegio Preuniversitario General San Martín (UNLaR); Colegio Nacional Agrotécnico Ingeniero Julio César Martínez (Tilimuqui) (UNdeC); Escuela Agrotécnica Eldorado (UNM); Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú (UNCA)
4	Secundarias universitarias con ingreso meritocrático mediado por cursos de ingreso eliminatorios (7)	Escuela de Educación Técnico Profesional en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria (UBA); Liceo Agrícola y Enológico de Cuyo (UNCuyo); Colegio Universitario Central (UNCuyo); Escuela de Comercio Martín Zapata (UNCuyo); Gymnasium (UNT); Escuela María C. y M. L. Inchausti Valdés (UNLP); Escuela Tecnológica Preuniversitaria Ingeniero Carlos E. Giúdice (UNLZ)
5	Secundarias universitarias que priorizan el ingreso de egresados de escuelas primarias universitarias (7)	Escuela Superior de Comercio Prof. Prudencio Cornejo (UNS); Escuela Normal Superior (UNS); Escuela de Agricultura y Ganadería Ing. Agr. Adolfo Zabala (UNS); Colegio Nacional Rafael Hernández (UNLP); Liceo Víctor Mercante (UNLP); Bachillerato de Bellas Artes Guillermo Obiols (UNLP); Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú (UNCA)
6	Secundarias universitarias con políticas de admisión por cupos (5)	Colegio Nacional Arturo U. Illia (UNMDP); Escuela Secundaria Técnica (UNGS); Escuela Secundaria Técnica (Unsam); Escuela Normal Juan Pascual Pringles (UNSL); Colegio Nacional Agrotécnico Ingeniero Julio César Martínez (Tilimuqui) (UNdeC)
7	Secundarias universitarias con políticas de admisión por lazos de sangre (4)	Colegio UNLPam (UNLPam); Escuela Secundaria Técnica (Unsam); Escuela Agrotécnica Libertador General San Martín (UNR); Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú (UNCA)
8	Secundarias universitarias con políticas de admisión por cercanía al radio de vivienda del aspirante (2)	Escuela Secundaria Técnica (UNGS); Escuela Secundaria Técnica (Unsam)
9	Secundarias universitarias que contemplan pago de inscripción (2)	Gymnasium (UNT); Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de Tucumán (UNT)
10	Secundarias universitarias que contemplan buena conducta o aspectos psicológicos (2)	Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú (UNCA); Escuela Normal Juan Pascual Pringles (UNSL)

Como muestra la tabla, la mayor parte de las secundarias universitarias (32) cuentan con mecanismos de admisión ligados a criterios meritocráticos (exámenes, mejores promedios en escuela primaria, cursos de ingreso eliminatorios). Si bien el mérito había dejado de ser el criterio legítimo en la Argentina para acceder a la mayoría de las escuelas secundarias y universidades con la recuperación democrática en 1983 –específicamente mediante la Resolución N° 2414/84–, cuando el entonces presidente Raúl Alfonsín sentenciara que «con la democracia se come, se cura y se educa», los mecanismos meritocráticos continúan vigentes para la admisión a este grupo específico de escuelas que se consideran «autónomas» dada su dependencia de universidades nacionales.

Si bien consideramos que el examen de ingreso eliminatorio es la política de admisión más elitista, dado que supone que todos los aspirantes cuentan con el mismo punto de partida a la hora de la competencia por las vacantes, no podemos afirmar que entre los demás mecanismos sea posible construir un *continuum* de grados de democratización *a priori*. En función de ello, en la tipología anteriormente presentada organizamos las variadas metodologías de ingreso siguiendo una lógica nominal y no ordinal. Para el caso de los establecimientos dependientes de la UNLP, sostenemos que el ingreso por azar, si bien es más democrático que el examen de admisión, no garantiza necesariamente la heterogeneización de la composición sociocultural de la matrícula. A continuación nos adentraremos en el análisis de las miradas sobre la justicia en la admisión y la inclusión en este grupo específico de establecimientos.

### 2.1. Escuelas de pregrado en la ciudad de La Plata

La ciudad de La Plata, con un número de habitantes que supera apenas el medio millón, posee un importante papel en tanto centro administrativo, educativo y político de Buenos Aires, la provincia más poblada de la Argentina. Asimismo, cuenta con una de las universidades nacionales más antiguas y prestigiosas. Se trata de una ciudad signada por una sociabilidad joven fuertemente vinculada al mundo universitario, cultural y artístico.

En cuanto a indicadores educativos, según datos de la Encuesta Permanente de Hogares, la tasa de finalización del nivel secundario de la población de 25 a 29 años según aglomerado (considerando el segundo trimestre de cada año), para el Gran La Plata es del 67,9% para el año 2004, el 78,9% en 2016, alcanzando un pico del 91% en 2012. Se trata de uno de los aglomerados con mejores resultados del país en esos años.

La UNLP cuenta con tres niveles: pregrado, grado y posgrado. Al primero de ellos pertenecen cinco establecimientos, cuatro de educación secundaria y uno de primaria, los cuales funcionan como dependencias de la Presidencia de la Universidad: un secundario con orientación agrotécnica se ubica en la Estación Valdés del partido de 25 de Mayo (Provincia de Buenos Aires) y los otros cuatro en la ciudad de La Plata.

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, donde aún se extienden las diagonales. Dicha ubicación geográfica resulta un dato significativo teniendo en cuenta el contexto de segregación espacial, es decir la marcada división de la ciudad en centro y periferia, y las connotaciones simbólicas que cada uno de los espacios conlleva. El contrato fundacional de estas instituciones estableció el carácter experimental o «piloto» de las mismas y la difusión y aplicación de esas experiencias en otros ámbitos.

Se trata de un grupo de instituciones estatales que históricamente atendieron a sectores medios y altos de la población reclutados mediante examen de ingreso eliminatorio y que, a mediados de los años ochenta modificaron su método de admisión hacia el sorteo, adaptándose a la configuración que adquiriría el mandato «democratizador» en ese momento, es decir, al acceso directo e irrestricto. Una de las escuelas, de especialidad artística, adoptó parcialmente el sorteo en los años ochenta y lo hizo completamente solo a partir de 2015, cuando el signifiante «inclusión» se convirtió en palabra clave del clima epocal. Asimismo, se trata de escuelas sobredemandadas.

Siguiendo a Tiramonti (2004), entendemos que dentro de los sentidos diferentes que adquiere la escuela para cada grupo en el marco del proceso de fragmentación educativa, para los grupos de elite, la escuela es un espacio que permite garantizar cierto orden de sucesiones, en ella se transmite una cierta concepción acerca del mundo y de los lugares «adquiridos» por las generaciones pasadas, es decir, de reproducción de

privilegio. Entre los distintos tipos de instituciones factibles de ser agrupadas en este agregado, la autora ubica a un conjunto de escuelas que organiza su propuesta pedagógica en torno a la tradición humanista, al incentivo de la creatividad individual y el reforzamiento de la autonomía intelectual (otras son las instituciones de la tradición religiosa, y las que recrean al empresario exitoso y cosmopolita). Las instituciones que abordamos corresponden al primero de los grupos mencionados.

### 3. MIRADAS DOCENTES SOBRE LOS MÉTODOS DE ADMISIÓN

¿Cuáles son los criterios más justos para distribuir bienes escasos? ¿Qué principios deben regir el reparto para que sea legítimo? En este apartado actualizamos esta pregunta clásica concentrándonos en las miradas de los/as docentes sobre las políticas que consideran más justas para el acceso en el caso de dos de las escuelas secundarias dependientes de la UNLP (en adelante las identificaremos como Bachillerato y Escuela Artística), a las que, como vimos, se accede por sorteo público.

A continuación presentaremos cada uno de los agrupamientos emergentes en torno al método de ingreso más justo que, a partir del trabajo de investigación en las escuelas, es posible reconstruir a modo de tipología. Formuladas como tipos ideales weberianos, en ambas escuelas la opción mayoritaria sostiene el «azar puro» como principio más justo para el ingreso. Otro grupo hace lo propio con el mérito, mientras que las opciones intermedias presentan un clivaje en el que los criterios del mérito y el azar se conjugan con criterios de acción afirmativa y ligados a la herencia familiar.

#### 3.1. Justicia por igualdad de oportunidades: el azar como garante de heterogeneidad y democratización

En el caso del Bachillerato, dentro del 62% de docentes que acordaba con la abolición de los exámenes de admisión, un 60% entendía al

sorteo como la metodología más justa para el acceso a bienes sociales escasos y colectivamente deseados como son las vacantes en esta escuela, mientras que el 2% restante sugería otras opciones. Algunos fundamentos de la opción por el sorteo fueron, en palabras de una docente de Geografía:

El sorteo da la posibilidad a que todos los estudiantes de diversas experiencias y trayectos educativos puedan ser parte de las escuelas de pregrado (Docente n° 5, Bachillerato).

En cuanto la Escuela Artística, el 57% de las/os docentes acordaba con la abolición de los exámenes eliminatorios al momento de la admisión a las escuelas de la UNLP. Para el caso específico de esta escuela, el 46% prefería el sorteo como método más justo para la admisión, sosteniendo que se trataba de un método igualitario y democratizador. Entendía que era el mejor modo de garantizar la igualdad de oportunidades y discutía con quienes sostienen que los aspirantes deben poner en juego sus méritos para acceder. Por otra parte, argumentaba que esta concepción a la que se oponen se concentraba, sobre todo, entre las/os docentes de música. Entre los argumentos a favor del sorteo, una docente de Sociología de 39 años de edad indicaba:

Porque el examen restringía el ingreso, era un examen elitista (Docente n° 2, Escuela Artística).

Al igual que en el Bachillerato, también en la Escuela Artística esta postura fue mayoritaria. De este modo, es posible sostener que, mayoritariamente, al sentido de lo justo en estas escuelas subyace la representación de la igualdad de oportunidades garantizada por un sorteo que habilitaría la supervivencia del más apto una vez dentro de la institución, sosteniendo, así, que el sistema es abierto y alimentando la expectativa del ascenso social mediante la educación. Aunque muchas veces presentado como ideología progresista que valora la igualdad de oportunidades, en estos dos grupos prima el criterio de la capacidad en el trabajo y la idea de progreso personal a fuerza de talento. Sin embargo, esta

capacidad será demostrada una vez dentro de las escuelas y no mediante tests para ingresar a ellas.

### 3.2. Superposición de criterios: azar más mérito

Un segundo grupo de opiniones, que en el Bachillerato representa un 31% del total de docentes consultadas/os, sostenía que la metodología más justa para ingresar a estas escuelas no es ninguna de las aplicadas hasta el momento: el examen les resulta poco democrático; el sorteo en su forma «pura» les genera desconfianza. A su vez, en el interior de este grupo resulta posible reconstruir dos posiciones:

- A. Quienes optan por el curso de ingreso preparatorio general para todos los aspirantes.
- B. Quienes sostienen que debe mantenerse la posibilidad del sorteo para un grupo y del examen para otro.

El subgrupo A propone el apoyo del sorteo con un curso nivelatorio previo al comienzo de las clases (con carácter no eliminatorio) destinado a quienes fueron sorteadas/os, que actuara a modo de una política de compensación de puntos de partida desiguales:

Habría que apoyar el sorteo con algo más, como un curso nivelatorio obligatorio en febrero, para que cuando ingresen todos tengan las mismas posibilidades de recibir conocimiento (Docente n° 27, Bachillerato).

Este grupo entendía que existen condicionamientos sociales y culturales relacionados con las socializaciones y escolarizaciones anteriores y que para que la «carrera abierta al talento» sea justa, también el punto de partida tiene que serlo: se deben corregir las inequidades iniciales.

Por su parte, el subgrupo B engloba a quienes desconfían del sorteo en su «forma pura» en tanto sostienen que, a raíz de la aplicación del azar, son excluidos estudiantes que podrían ser «buenos alumnos» de esta institución, y ocupan bancos otros que no saben «aprovechar la oportuni-

dad» y acaban abandonando. En ese sentido, una docente de informática de 51 años indicaba:

Está bien dar posibilidad a muchos que no podrían acceder a colegios universitarios. Pero si entraran veinticinco, deberían dejarte cinco vacantes para aquellos alumnos que podrían entrar por examen. Por ejemplo, mi hijo, que es muy capaz, se tuvo que conformar con otro colegio secundario porque no entró por sorteo (Docente n° 30, Bachillerato).

La combinación de los criterios del azar y el mérito en la Escuela Artística tomaba una forma particular en tanto se encarnaba en un 28% de las/os docentes que reivindicaba la existencia de la «Evaluación de competencias de los lenguajes artísticos» vigente hasta el año 2015 para el ingreso en 1<sup>er</sup> y 4<sup>o</sup> año. Esta evaluación convivía con el sorteo hasta el ciclo lectivo 2015, a partir del cual el ingreso a dicha escuela es exclusivamente mediante el sorteo para el Ciclo Básico de Formación Estética.

De ese modo, el docente colabora en la construcción del mito en tanto describe una ficción en relación con la historia que la elite cuenta sobre sí misma, sobre cómo llegó al status de elite: en esa narrativa, aprobando el examen ganaron un certificado de excelencia y demostraron que eran las/os mejores para ocupar un lugar de privilegio. Asimismo, contrapone la inclusión y la excelencia como si se tratara de ideales irreconciliables; la inclusión tendría carácter masivo mientras que la excelencia y la calidad serían para pocos. Como muestra Perrenoud, refiriéndose a la excelencia, si todo el mundo fuera excelente entonces no lo sería nadie: «La excelencia sólo se produce si no está al alcance de todos» (1996: 35). De ese manera, las escuelas participan de modo activo en la fabricación de jerarquías de excelencia.

### 3.3. A favor del examen: el «siglo XX cambalache» y el retorno a la «edad de oro» del mérito

Otra postura, minoritaria, presente entre las/os docentes consultadas/os fue aquella que abogaba por el retorno a cierta «edad de oro» representada por el ingreso a secundarias universitarias mediante examen elimina-

torio. Depositando en el examen el resguardo de la calidad, se configura en estas/os docentes una visión nostálgica de cierto pasado perdido y superior frente a un presente de «siglo XX cambalache» en el que la mediocridad se erigiría como soberana.

En consonancia con la noción de mérito propia de la Modernidad, en la que por posiciones sociales justas se entendía aquellas que se alcanzan a partir de la competencia entre hombres libres de condicionantes ligados al nacimiento o la herencia, entre las/os 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, Bachillerato).

Tal como indica Dubet (2004, 2015), 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 (en el caso de la Argentina, la escuela secundaria es considerada un derecho a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06), la secundaria no puede simplemente «desprenderse» de los/as estudiantes que le causan problemas. Muchas veces, en los discursos de docentes y demás actores, los defectos del pasado son encubiertos por la añoranza.

Como señala 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 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 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 relación con quienes sostenían el examen de ingreso como mecanismo de admisión más justo en la escuela especializada en arte, resulta interesante recuperar la respuesta de un docente de 63 años, con más de cuarenta años de antigüedad en la escuela y título de ingeniero. Reunidos en el laboratorio, le preguntábamos si desarrollaba alguna actividad artística y nos respondía: «No, nosotros somos de Exactas. Hay tensión con los de Arte». Al consultarle por el método de admisión, indicaba:

Esta era una escuela piloto. Cuando era una escuela *como la gente*, de excelencia, teníamos veinticinco 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 Artística).

Su mirada nostálgica denunciaba el crepúsculo de la posición de las escuelas universitarias como focos de calidad educativa. El caso de este grupo que propone el retorno del mérito se fusiona con una retórica que valora positivamente el esfuerzo como si todos partieran del mismo punto en el momento de la competencia, priorizando la meritocracia y favoreciendo un proceso de «acumulación de ventajas» (Saraví, 2015: 37) según el cual quienes partan de mejor preparación serán quienes ocupen lugares de privilegio. Por otra parte, como afirma Dubet (2015), hay un componente darwiniano en la igualdad meritocrática de oportunidades: vencedores y vencidos no se deben más que a sí mismos.

### 3.4. La atmósfera cultural familiar como garantía: el criterio de ingreso de familiares a la Escuela Artística

El cuarto grupo que conforma la tipología que presentamos refiere a un sector de docentes en la Escuela Artística que indicaba que la opción de admisión más justa sería aquella que contemplara la posesión de familiares que fueran alumnos o exalumnos de la institución. Esta opción se justificaba mediante distintas vías.

En primer término, algunos sostenían que era importante concentrar los hijos en una misma escuela por una cuestión de organización del tiempo familiar. Por otro lado, desde una visión hereditarista, ciertas/os docentes indicaban que si una/o de las/os hermanas/os había conseguido adaptarse a la propuesta de la escuela, era probable que las/os demás también lo lograrán. De ese modo, la escuela se ahorra esfuerzo «en vano», en tanto la atmósfera cultural familiar actuaba como garante de una escolaridad exitosa:

Porque hay habilidades a las que uno va teniendo más predisposición por la familia de la que uno viene. En la escuela 1 [donde también ejerce la docencia] tengo el caso de la nieta de Francisco De Santo, fundador de la escuela 2. La nieta quedó afuera por el sorteo, y ella tenía ganas de entrar (Docente n° 28, Escuela Artística).

En sintonía con los señalamientos de Bourdieu y Darbel al analizar el público en los museos en Europa, si las ventajas o desventajas pesan sobre las carreras escolares es porque suelen ser acumulativas en las familias:

Los niveles culturales de los miembros de una determinada familia están siempre asociados entre sí. Las posibilidades de continuar los estudios en una ciudad grande o pequeña, de tener acceso a estudios clásicos o modernos dependen de la posición social de la familia, y la atmósfera cultural de la infancia y el pasado escolar están estrechamente asociados (2007: 108, 109).

### 3.5. Políticas de acción afirmativa: a favor de los cupos para el ingreso a la Escuela Artística

Otro grupo de respuestas encontradas en la escuela 2 exigía que se contemplaran cuotas destinadas a captar diversos grupos sociales. Se trata de ofrecer un «trato excepcional» (Fernández Vavrik, 2015), propiciando políticas de acción afirmativa que implican el trato diferencial hacia determinadas categorías sociales. Con la misma lógica que quienes proponían un curso especial para los ingresantes con condiciones desfavora-

bles, parten del paradigma de la equidad que entiende que debe tratarse desigualmente a quienes son desiguales, dado que el trato homogéneo mantendrá las diferencias originarias. Quienes optaron por la implementación de cuotas, indicaban:

Las cuotas para diferentes sectores serían porque si estamos apostando a una mejora de la situación general, tenemos que pensar en todos los sectores sociales (Docente n° 4, Escuela Artística).

Se denomina «acción afirmativa» a un tipo de políticas reparadoras anti-discriminatorias que se focalizan sobre determinados grupos o categorías sociales. Esas políticas, forjadas y difundidas primeramente en países angloparlantes con tradición multiculturalista, han sido adoptadas gradualmente en América Latina y en Europa en los últimos veinticinco años. Sin embargo, su adopción ha sido problemática en la Argentina y en Francia, dada su tradición de política escolar y de protección social universalistas (Fernández Vavrik, 2015). Cuatro secundarias universitarias de nuestro país han optado por cupos para distribuir las vacantes, aunque en sentidos diferentes: se trata del Colegio Nacional Arturo U. Illia de la Universidad Nacional de Mar del Plata –combina el examen eliminatorio con un cupo de vacantes reservado para los mejores promedios de primarias provinciales–; la Escuela Normal Juan Pascual Pringles de la Universidad Nacional de San Luis –combina el sorteo con un cupo reservado para los hijos del personal de la Universidad–; la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de General Sarmiento –combina la cercanía al radio de vivienda del alumno y el sorteo con un cupo para estudiantes con trayectorias interrumpidas– y la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de San Martín –combina la prioridad de hermanos de quienes ya cursan, la cercanía al radio de vivienda del alumno y un cupo para estudiantes con sobreedad–.

### PALABRAS DE CIERRE

A modo de cierre, es posible afirmar que la mayoría de las escuelas secundarias dependientes de universidades nacionales en la Argentina con-

servan mecanismos meritocráticos para el acceso, a diferencia de lo que desde los años ochenta ocurre con el común de instituciones medias y universitarias del país. En ese sentido, estos establecimientos activan métodos de ingreso selectivos a los fines de conservar cierto «cierre social» (Parkin, 1964) que los distingue del resto de las instituciones secundarias, colocándolos en un lugar de elite desde el cual se preservan como *guetos* de calidad dentro de la educación pública.

En el caso de las escuelas universitarias de La Plata, los sentidos de la justicia que se consolidan como hegemónicos entre las/os docentes guardan relación con una «configuración cultural» (Grimson, 2007) en la cual el sorteo aparece como la encarnación de la igualdad de oportunidades en tanto conllevaría la impugnación de las herencias culturales. Así, la justicia como igualdad de oportunidades se consolida como el modo que adquiere la selección educativa implícita: cada ingresante tendrá las mismas posibilidades de demostrar su capacidad, pero lo hará una vez dentro de la institución y no para acceder a la misma. Sin embargo, el igualitarismo encarnado en el sorteo no aparece como el único criterio que se pone en juego para la admisión a las escuelas, sino que se combina con otros que, aunque minoritarios, también se manifiestan.

Por último, si bien ya indicamos que no resulta posible ordenar *a priori* las escuelas según el grado de democratización de sus métodos de admisión, entendemos que el azar, más democrático que el examen de admisión, no asegura *per se* la heterogeneidad de la matrícula. Sin embargo, consideramos importante señalar, con Chiroleu (1998) que una «democratización imperfecta» no puede ser subsanada con «menos democracia» como sostienen quienes pretenden el retorno al examen de admisión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. y Darbel, A.  
2007 *O amor pela arte. Os museus de arte na Europa e seu público*, Editora da Universidade de São Paulo, San Pablo.
- Chiroleu, A.  
1998 «Admisión a la universidad: navegando en aguas turbulentas», en *Revista Educação e Sociedade*, vol. 19, n° 62, abril, Campinas.
- 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.  
2012 *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.  
2015 «Los postulados normativos de la investigación en educación», en *Espacios en Blanco*, Serie Indagaciones, n° 25, junio, pp. 229-249.
- Eisenhardt, K.M.  
1989 «Building Theories from Case Study Research», en *Academy of Management Review*, vol. 14, n° 4, pp. 532-550.
- Fernández Vavrik, G.  
2015 «L'origine comme ressource: la discrimination positive à l'université argentine», en *Revista Critique internationale*, n° 70, enero-marzo, París.
- Grimson, A. (comp.)  
2007 *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Edhasa, Buenos Aires.
- Kessler, G.  
2002 *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IPE-Unesco, Buenos Aires.
- Parkin, F.  
1964 «El cierre social como exclusión», en *id.*, *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*, Espasa Calpe, Madrid.

Perrenoud, P.

1996 *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar* (1990), Paideia Morata, Madrid.

Rawls, J.

1993 *Teoría de la Justicia*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Saraví, G.A.

2015 *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, Flacso, México.

Stake, R.

1995 *Investigación con estudios de caso*, Morata, Madrid.

Suasnábar, C. y Rovelli, L.

2010 «Gobierno y reformas de la educación en la Argentina reciente», en *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Centre international d'études pédagogiques, n° 55, pp. 17-26.

Tiramonti, G. (comp.)

2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (comps.)

2008 *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Paidós, Buenos Aires.

Van Zanten, A.

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*, IIPE-Unesco-Siglo Veintiuno, Buenos Aires.