

Imperativos en tensión: selección e inclusión educativa en el caso de una escuela tradicional en la ciudad de La Plata

María Emilia Di Piero

UNLP- FLACSO/CONICET

medipiero@gmail.com

1. Introducción

En este trabajo presentamos algunas reflexiones surgidas a partir de la tesis elaborada en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de FLACSO-Argentina.

En este caso, analizaremos algunas representaciones sociales presentes en una escuela secundaria tradicional dentro del sector estatal en la ciudad de La Plata frente al imperativo de la inclusión. Se trata de una escuela que, dependiente de una Universidad Nacional, atendía tradicionalmente a sectores medios y altos de la población seleccionados mediante criterios meritocráticos. Desde el año 1986, en el contexto de apertura democrática en el país, la institución modificó su método de ingreso y el examen de admisión obligatorio fue reemplazado por un sorteo público. Es decir que desde dicho año el ingreso a la escuela es directo, sin examen. Así, cuando la cantidad de inscriptos excede las vacantes previamente establecidas (hecho que va *in crescendo* año a año), se realiza un sorteo entre todos los aspirantes. Ingresan entonces 150 estudiantes distribuidos en 5 cursos de 30 alumnos cada uno, si bien la cantidad precisa de vacantes a sortear depende del número de aspirantes provenientes de la Escuela primaria de la UNLP (quienes poseen prioridad para el ingreso en forma directa a cualquiera de las instituciones medias): el porcentaje de ingresantes provenientes de la escuela primaria de la UNLP para el año 1983 era del 11%, del 8% para 1995 y del 12% para el año 2005. Tal como figura en la página web de la institución:

Desde 1986, el sistema de ingreso se democratizó mediante el sorteo, permitiendo ofrecer la calidad de su propuesta educativa a una franja más amplia de alumnos. Hasta ese momento los aspirantes debían rendir un examen de ingreso eliminatorio. Este cambio ha permitido tener una población altamente heterogénea consecuencia de las diversas trayectorias

escolares, sociales, culturales de sus estudiantes. Ello significó todo un desafío para los integrantes de la institución, quienes han respondido conjugando profesionalidad, creatividad y compromiso para la puesta en marcha de nuevas prácticas pedagógicas, implicadas en el trabajo en y para la diversidad.

Así, a la nueva realidad que trazó el ingreso directo se agregan las metas propias de un nivel cuya obligatoriedad queda planteada en la Ley Nacional de Educación y es sostenida por el nuevo estatuto vigente en la UNLP desde 2008, cuando afirma su intención de promover y estimular la finalización de los estudios del conjunto de los estudiantes¹.

2.Construyendo cadenas equivalenciales: examen y sorteo. Delineación discursiva del “antes” y del “ahora”

Las articulaciones entre los elementos que componen el discurso pueden adquirir diversas formas: siguiendo a Seassure, es posible distinguir entre *sintagma* y *paradigma*. En el caso del sintagma, los términos se relacionan por contigüidad, mientras que en el paradigma se produce una sustitución según la cual un término reemplaza a otro. Como indica Southwell (2012: 3), en el estructuralismo clásico de Seassure: *sintagma refiere a la posición que cada uno de los términos tiene que ocupar dentro de una frase, se trata de un lugar preciso que deben seguir para constituir lo que se quiere nombrar*, es la secuencia según la cual un término se articula con los otros, mientras que las relaciones de sustitución se producen cuando los términos no están en relación de combinación con los otros, sino que se sustituyen. En los momentos de procesos sociales de confrontación o de ruptura toma más fuerza el polo paradigmático constituido por la lógica equivalencial, es decir, por la posibilidad y capacidad

¹Si bien en el Capítulo 5, ARTICULO 20 del nuevo estatuto figura: “*el ingreso a la Universidad Nacional de La Plata es de carácter libre e irrestricto. Serán considerados estudiantes de la U.N.L.P. todos aquellos inscriptos que acrediten haber finalizado los estudios secundarios, garantizando el libre acceso y la igualdad de oportunidades para iniciar los estudios de grado*”, los mecanismos de ingreso a las distintas facultades de la UNLP son diversos, y en ello se pone en juego el peso que adquiere la autonomía con la cual cada facultad cuenta. Existe, sin embargo, una tendencia orientada a la existencia de cursos de ingreso nivelatorios no eliminatorios, que pretenden suplir las problemáticas que los estudiantes traen desde su escolarización secundaria, transformándose en un puente que persigue saldar el salto entre la escuela media y la universidad, siendo la facultad de Medicina la que se destaca por contar con un examen eliminatorio.

de sustitución (Buenfil Burgos, 1994: 17). De ese modo, el discurso se organiza en torno a *puntos nodales* privilegiados en las cadenas de significación: se trata de una *lógica de la equivalencia* en la que los elementos pueden sustituirse. En cuanto a la *lógica de la diferencia*, que corresponde al polo sintagmático, su expansión incrementa los lugares del antagonismo entre los significantes (Buenfil Burgos, 1994: 14). El antagonismo en el caso de esta escuela está dado por los dos mecanismos de selección de la matrícula: el examen versus el sorteo. Cada uno de ellos simboliza dos modos diferentes de concebir la justicia educativa en una sociedad. En ese sentido, se construyen en los discursos de los actores dos momentos diferenciados de las escuelas de pregrado: uno de escuelas de elite, para pocos, y otro en que se piensa en escuelas inclusivas en las que se activan mecanismos de retención.

En ese sentido, las secretarías académicas indicaban las diferencias entre la escuela de “antes” y la de “ahora”, en referencia a un parte aguas temporal constituido por el sorteo. Observamos que existe, al presentarse, un trabajo performativo que subraya esa diferenciación:

*ML: el gran cambio es que ahora están todos, todos los que quieren. Todos los que quieren y salieron sorteados por supuesto, pero nadie les impide inscribirse... y bueno **ahí está el gran cambio**: hay que hacer otras cosas además de enseñar, ocuparse de la situación económica, conocerla (...) que es uno... uno de los elementos que se despliegan digamos con el objetivo principal que es... garantizando un ingreso amplio, poder garantizar la aspiración a la permanencia*

(Escuela 1, Rosana y María Luisa, Secretarías académicas)²

En esa clave, la directora entrante narraba su propia experiencia de escolarización:

J: yo ingresé por examen de ingreso después de una fuerte preparación. Yo durante todo un año fui a una maestra particular y me preparó para rendir examen en la Escuela 1 y entré recontra-bien posicionada

E: tus padres habían venido a alguna de las escuelas de...?

J: no, no habían venido a escuela de la universidad, pero tenían esa idea profesional y platense de que eran “las” escuelas. Y sin ninguna contradicción, me mandaron todo mi

² Los nombres de los entrevistados y de la institución abordada son ficticios.

último año de escuela primaria a prepararme, y yo di un examen, ingresé con muy alto puntaje a esta escuela y me fue muy bien... éramos todas mujeres, todas, no, había varones, ya era mixto... eh sí, era un modelo fuertemente selectivo y el cruce éramos clase media profesional platense, habría alguna hija de comerciante. [subraya:] alguna... y está el hijo de obrero que muestra que es la excepción a la regla, el ascenso social viste... para confirmar que los obreros siempre van a ser obreros y nunca van a ser otra cosa que obreros. Bueno, éramos así y mujeres... después vino la transición democrática, vino el fin del examen de ingreso... pero con esta idea como sucedió digamos cuando se empezó a masificar la escuela secundaria, se los dejaba ingresar pero esto de... efecto colador... porque los requerimientos de esta escuela hacía que... para muchos no fuera posible transitarla, con el agravante de que se iban pensando que el fracaso era de ellos, que ellos no habían podido. Desde el 2006 las cosas son diferentes, se valora la heterogeneidad como te digo, se problematiza todo este tema de lo diverso

Del lado del “ahora” ella ubica, además del sorteo construido como un hito, la Ley de Educación Nacional del 2006. A partir de dicha modificación en la concepción de la escuela secundaria se construye un “ahora” en el cual se valora la heterogeneidad del alumnado. Sin embargo, no se trata del reemplazo automático de una concepción por otra dentro de la institución, sino que ambas se superponen, dando lugar a disputas y tensiones. En ese sentido, ella señalaba la existencia de proyectos en pugna:

en algunos [docentes] todavía persiste la idea de que es “la” escuela y que además es valorado esto de la excelencia: es una escuela de excelencia... y en otros que es una escuela pública, democrática, con mucho trabajo en lograr alumnos autónomos, pensamiento crítico, comprometidos con la realidad que les toca vivir, como esas dos visiones. Pero a mí esta idea de excelencia, toda esta cosa, me suena tan principio de siglo y tan esa visión elitista, que a mí me huele mal. Nunca me vas a oír hablar en la vida de excelencia y del nivel, ni de querer distinguir la escuela por el nivel de exigencia... a mí me parece que la escuela no debe distinguirse por el nivel de exigencia porque ¿qué es el nivel de exigencia? ...por ser un lugar donde los chicos son felices, donde los chicos aprenden, donde los chicos conocen cosas, aprenden a ser ciudadanos, aprenden a vivir juntos, donde están contenidos también, donde intentamos enseñarles a ser autónomos. Pero nivel de exigencia me cae... ya me cae mal, no es muy pedagógico el término.

De ese modo, la directora presenta dos concepciones que conviven en tensión en la misma institución, y se posiciona a favor de una de ellas. Tal como veremos en el siguiente apartado, dichos proyectos en disputa se manifiestan en las distintas representaciones de los docentes en torno al modo de acceso considerado más justo. También la directora saliente nos contaba:

vos fijate que en el año '86 se sorteó acá, bueno vos trabajás sobre ese tema... aún hoy, no es políticamente correcto decirlo, pero yo estoy segura que hay mucha gente, inclusive padres de alumnos que los inscriben en el sorteo, que añoran el examen... y añoran la constitución de esas aulas donde, y eso te lo puedo asegurar, ¡lo que eran esas aulas! Yo no daba clase, pero lo veía cuando el corte, la línea roja, porque si bien era por examen había un cupo. No entraban 5000 en ese momento: hubo 25 chicos por aula, 5-6 divisiones, según los años, eh... después lo que extendió, cuando vino la democracia lo que se hizo, en vez de crear más cursos, pusieron 5 chicos más por aula: 30... y está muy bien... bueno, esa lista cortaba la línea roja y venía la lista de espera. El corte de la línea roja no era en un 5 en un 6, en un 50, un 60 sobre 100 que valía el examen era un 7,90 un 8 porque el primero se había sacado, si podía 110 se sacaba 110, imaginate lo que era dar clase en esas aulas. Entonces los primeros años, y después también, porque es como que ese imaginario de que los chicos que venían a estos colegios se preparaban con dos años, eran maestras, yo creo que eran maestras... yo conocía de nombre a alguna pero personalmente a ninguna... yo calculo que eran maestras que daban turnos a dos años cuando el pibe estaba en sexto grado, sexto y séptimo era en ese momento, sacaban turno claro, porque era una competencia. Se inscribían muchos para dar el... muchos muchos pibes.

Hasta allí describe aquel primer momento, y luego continúa:

Después el colegio tuvo una etapa de equivalencias, de que el que no entraba primero porque no le había dado el puntaje... se preparaba, hacía primer año en otro colegio y se abría una inscripción para equivalencias: ¿por qué? Porque siempre tenías algún pibe que no pasaba de año, entonces lo rellenabas con el pibe de equivalencias, y qué ocurría eso yo lo veía, lo percibía, yo nunca fui profesora de los primeros años, pero tomaba examen. El pibe de equivalencia se preparaba... ¿Cómo te diría? Programas completos sabía (...) ¡una exigencia! Y eso: en varios años tuvimos el ingreso por equivalencia, y después directamente

ya se sacó de un plumazo, porque eso es una meritocracia parecida a la del examen de ingreso: no entraste por la bolillita [se refiere al sorteo]entrás por la bolilla...

De ese modo, ella narraba el tránsito por un *continuum* hacia el momento actual de la escuela: desde un polo simbolizado por el ingreso mediante examen, atravesando un momento intermedio dado por la posibilidad de completar los lugares dejados por quienes se iban “cayendo” del aula con estudiantes que rindieran “equivalencias”, hacia otro polo materializado en el sorteo. Así se configuran dos visiones diferenciadas, mientras que una de las docentes entrevistadas abogaba por el retorno al sistema de ingreso por equivalencias (en tanto observaba que la peor opción era dejar bancos vacíos), la directora saliente subrayaba el esfuerzo desmedido que realizaban los aspirantes para rendirlas, señalando que muchas veces ingresaban sabiendo aún más que los propios estudiantes de la institución. A continuación ella enfatizaba la existencia de un camino que conduce hacia una heterogeneidad sociocultural creciente:

*N: y ahora imaginate que la heterogeneidad va profundizándose, porque ¿qué pasa? yo creo que lo que el común denominador que conoce estos colegios sabe, es que **fuieron pensados para la sociedad platense media- alta estos colegios... las elites se formaron**, y yo digo que sobre todo en la Escuela 3*

E: ¿por qué más en la Escuela 3?

*N: no, yo digo por los ciudadanos ilustres que, viste acá también igual: la esposa de Sábato estudió acá... este nada, es un chiste, pero **las elites son de estos colegios**, y así fue el objetivo. Entonces con esa idea ¿quién inscribe a un chico? ¿Quién inscribía a un pibe? Familias que podían pagar un preparador, alguna otra también, pero fundamentalmente esa clase media platense, cuando viene el sorteo todavía... [suena un teléfono] déjalo, sigue ... pero bueno nos pasa la década del 90, la debacle de este país y bueno la sociedad cambió: el “cuesta abajo”, yo lo he trabajado mucho con los chicos eso: cómo se fue perdiendo la clase media y demás. **Entonces de alguna manera yo, lo que uno ve, es que hoy viene de cualquier barrio, de cualquier sector** y eso es lo bueno, eso es lo que le parece a uno que está bien, y eso es lo que creo yo que es lo que fue...*

Así, indicaba que en la actualidad asisten a la escuela alumnos de “cualquier” barrio y sector, y que precisamente esta nueva realidad impacta con los anhelos de algunos docentes, que no

quieren resignar el objetivo de terminar el programa de la asignatura para atender casos específicos:

es difícil de que el docente ese que tiene tan arraigada esa otra cultura, la meritocracia, que piense en todas estas chicos que vienen de trayectorias escolares, de escuelas justamente de mucha periferia, de esa periferia profunda donde a lo mejor llegó con las operaciones básicas agarradas con broche, entonces la tarea no es: “ay este chico no sabe nada”. La tarea es integrarlo, incluirlo, y trabajar en esa línea y a lo mejor no vas a terminar el programa, seguro que no lo vas a terminar...

En el mismo sentido, al diferenciar los dos momentos transitados por la Escuela 1, las Secretarías Académicas entrevistadas señalaban:

ML: y bueno, antes el buen alumno era el que tenía las mejores calificaciones, sin duda

R: la mirada en los promedios, se estimulaba eso, que...

ML: sí, se estimulaba ese conocimiento y de excelencia, toda la idea de excelencia que circula también en muchas facultades

R: en el imaginario, al menos cuando era de elite

ML: claro

R: la Escuela 1... pertenecer al colegio de una universidad era pertenecer a un grupo minoritario y de excelencia

ML: sí sí... después... tener egresados ilustres

E: ¿en este colegio hay?

ML: sí, debe haber pero no estamos en busca de ellos

R: no los buscamos

ML: pero bueno es una línea de trabajo... qué harán, claro, ¿qué hará que los alumnos luego lleguen a algo bien importante?

*R: y además siempre se jactó... **mi papá es egresado del ESCUELA 3.** Y siempre tratar de hablar de los profesores... porque me decía
tenemos un Enríquez Mureña*

ML: ah... mi papá también decía lo mismo

R: claro entonces decía eso... tenían los profesores, y los otros profesores que daban una disertación magistral con los alumnos

que provocaban una admiración tremenda en ellos... y la educación era eso

ML: sí respondía también al modelo ¿no? de la época

R: lo admiro y trato de imitar al profesor. Y ahora es todo mucho más... este...

ML: y ahora...

R: horizontal

ML: hay que tratar de llegar a ellos. Ahora el desafío es llegar a los chicos y que les interese esa área del conocimiento

R: es fundamental que los chicos trabajen en grupo y que ellos... este... cooperen con sus compañeros compartiendo y construyendo

(Escuela 1, Rosana y María Luisa, Secretarías académicas)

En el viejo paradigma se buscaba, según ellas expresan, un alumno con un desempeño académico de excelencia; mientras que en el actual se prioriza el trabajo en equipo y la cooperación. En el mismo sentido, en un artículo publicado en las Jornadas de Escuelas Medias Universitarias realizadas en 2012 en la ciudad de La Plata, las secretarías académicas y el equipo directivo expresaban que:

El colegio, indudablemente, ha apostado por la retención. Muestra de ello es el conjunto de estrategias que se despliegan desde el plan de estudios hasta las acciones cotidianas e individuales de tantos docentes comprometidos con ella.

(JEMU, 2012)

Algunas acciones que ellas destacan son, por un lado, las jornadas institucionales de intercambio y encuentros con especialistas del ámbito de la investigación educativa; y por otro, las innovaciones curriculares en el rediseño del plan de estudios, la posibilidad de “promocionar las materias previas” (desde el año 2013) y la diversificación en los modos de agrupar a los alumnos.

En cuanto al “colegio de ahora”, el sorteo implementado a partir del retorno de la democracia al país en los ´80 es superficie de inscripción de una cantidad de sentidos. Aparece ligado a una cadena equivalencial de significantes tales como: *horizontalidad, trabajo en grupo, llegar a los chicos, chicos comunes, democratización, heterogeneización de la matrícula, igualdad de oportunidades, secundaria para todos*. Así, la UNLP no permaneció ajena al cambio

promovido a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación que reemplazó a la Ley Federal, sino desde el año 2008 se promueve, según figura en el Estatuto, la idea de una universidad (en sus instancias de pregrado, grado y posgrado) que “*se ofrece abierta e inclusiva para toda la sociedad*”, asociada con los objetivos de “*favorecer el acceso a sus aulas al conjunto del pueblo argentino*” y “*facilitar el ingreso, permanencia y egreso de los sectores más vulnerables de la sociedad*”.

En este contexto, la identidad del colegio de “ahora”, se contrapone en las construcciones discursivas a un “antes” de esas escuelas, propio del momento en que transitaban su escolarización los padres de las secretarías (ambos egresados del mismo grupo de instituciones). Ese antes se liga, asimismo, a otro conjunto de ideas como: *egresados ilustres, admiración, elite, excelencia, minoría, mejores promedios o calificaciones, meritocracia, el colegio para pocos, el colegio de la elite, la escuela secundaria como “preparatoria” y formadora de las clases dirigentes* (eso último como un resabio de aquella concepción propia del momento de conformación del sistema educativo argentino).

Como puede observarse, se trata de una institución tensionada entre un mandato original de selección socioeducativa y el nuevo mandato inclusor que gravita sobre las escuelas medias en la actualidad. Sin embargo, en virtud de la matriz selectiva de origen que posee el nivel medio en general, esta tensión no es en principio distinta a la que experimentan el resto de las secundarias. La especificidad se encuentra en el modo en que esta institución, que se halla particularmente signada por la finalidad selectiva al ser parte de una Universidad, procesa tal tensión: en su caso se materializa fundamentalmente en el reemplazo del examen de ingreso por el sorteo.

Como señalamos, en las últimas dos gestiones el equipo directivo a cargo de la escuela no permanece pasivo ante los altos índices de abandono (que llegan a un 30%) ni ignora la necesidad de realizar acciones en pos de la retención. Esta predisposición no implica, sin embargo, cambios inmediatos o automáticos en las tasas de repitencia en tanto, como señalamos, en la “*cultura escolar*” de la institución es considerable el peso que adquiere un pasado en el que se la caracterizaba como “de excelencia”, y la preocupación ante lo que se percibe como “bajar el nivel” al diseñar una adaptación *sui generis* de la oferta ante los nuevos públicos. Esta inquietud resulta visible sobre todo en los discursos de algunos de los

docentes y, como veremos en el siguiente apartado, se manifiesta con más fuerza en ciertos Departamentos.

A continuación presentaremos sucintamente las representaciones docentes que captamos en la escuela.

3. Representaciones

Presentamos aquí la trama de sentidos en relación con el modo de acceso, trama en la cual se disputan criterios de justicia distributiva en relación con el diseño y ejecución de políticas públicas, pero problematizando el caso particular de la opción de ingreso a esta escuela. Para ello, consultamos a los docentes del establecimiento por el modo de acceso que consideran más justo pensando en los dos momentos diferentes en relación con la selección del estudiantado antes mencionados.

Así, fue posible reconstruir tres grupos de representaciones en pugna en torno a la justicia educacional en el acceso a esta escuela: en un 60% el sorteo público fue el método escogido como más justo, mientras que un 31% se pronunció a favor de otras metodologías diferentes tanto del sorteo como del examen en sus formas “puras”, y un 3% coincidió en optar por el retorno al examen de ingreso. En esa dirección, presentaremos tres agrupamientos formulados a modo de tipos ideales: el primero de ellos sostiene el “azar puro” como criterio de ingreso más justo, mientras que el último hace lo propio con el mérito. La opción intermedia presenta un clivaje en el que se conjugan los criterios del mérito y el azar.

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

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 deseados como son las vacantes en esta escuela, mientras que el 2% restante sugería otras opciones. Si bien presente en otros Departamentos, esta posición fue la hegemónica en el de Ciencias Sociales y Filosofía, en donde no encontramos ninguna opinión que difiriera.

Algunos fundamentos de la opción por el sorteo fueron, en palabras de una docente de 30 años perteneciente a ese Departamento:

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; encuesta n° 6.

En el énfasis colocado por los docentes consultados en palabras tales como “todos”, “Derecho”, o en la idea del “antielitismo” resulta posible visualizar la gravitación de cierta matriz igualitarista impugnatoria de toda selección propia de la configuración cultural educativa del país. Sin embargo, sostenemos que las ideas de selección e inclusión no deben ser entendidas como opuestos, sino que toda inclusión implica también maneras de seleccionar a quiénes se incluyen. En ese sentido, estas posiciones están en consonancia con aquello que Walzer (1995) denomina *mito de la exclusión justa o justificada*, es decir aquella exclusión que se produce en una sociedad organizada exclusivamente sobre la igualdad de oportunidades y la meritocracia. En este tipo de sociedad hipotética, las clases se dividirían en quienes serían capaces de aprovechar las oportunidades ofrecidas (los incluidos) y quienes serían incapaces de hacerlo. En palabras de una docente:

porque si tenés la posibilidad está bueno aprovechar para poder ingresar, y si no por decantación vas a dejar.

Docente n° 14; encuesta n° 19.

De este modo, de manera mayoritaria al sentido de lo justo en la Escuela 1 subyace la representación de una igualdad de oportunidades garantizada por un sorteo que habilitaría la supervivencia o inclusión 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.

3.2. El sorteo *per se* es insuficiente. Superposición de criterios: azar más mérito.

Un segundo grupo de opiniones, que representa un 31% del total de docentes consultados, sostiene que la metodología más justa para ingresar a este grupo de 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. Dentro de este grupo es posible, a su vez, 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.**

A- Igualar a los afortunados: el curso de ingreso y la equiparación de los puntos de partida.

El **subgrupo A** propone el apoyo del sorteo con un curso nivelatorio previo al comienzo de las clases (con carácter no eliminatorio, como sí será la propuesta del último de los grupos que conforman la tipología que desarrollamos) destinado a quienes “salieron sorteados”, que actuara a modo de una política de compensación de puntos de partida que se entienden como 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; encuesta n° 37.

De ese modo, entendemos que entre los miembros del sub grupo A se propone un curso de ingreso en tanto se pretende igualar los puntos de partida para anular discriminaciones que podrían perturbar la competencia entre los ingresantes. En términos de John Rawls (1993), esta concepción estaría refiriendo a la aplicación de un sistema de *garantías mínimas*. Según su planteo, la justicia de un sistema escolar se debe medir por la forma en que trata a los más débiles: el sistema más justo es aquel que garantiza el aprendizaje a los alumnos menos aventajados, es decir aquel que concede garantías mínimas.

B- De criterios superpuestos: la preocupación por los bancos vacíos.

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 acaban siendo excluidos estudiantes que podrían ser buenos alumnos de esta institución, y que ocupan bancos otros que no saben “aprovechar la oportunidad” y que finalmente acaban abandonando. En ese sentido, una docente de informática de 51 años indicaba:

porque sí, está bien dar posibilidad a muchos que no podrían acceder a colegios universitarios. Pero si entraran 25, deberían dejarte 5 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; encuesta n° 40.

A las palabras de varios docentes dentro de este grupo subyace la responsabilización individual de aquellos estudiantes que “fracasan”, como si se tratara de individuos libres de condicionamientos, es decir, como si la distancia entre el *capital cultural* que portan a raíz de las socializaciones previas y el esperado por la institución no jugara papel alguno en el momento de la adaptación o no a la escuela. En sus discursos, pareciera ser una cuestión de voluntades, de saber o no saber aprovechar la oportunidad que significa haber accedido a una escuela como ésta.

Según una de las docentes entrevistadas, a la que llamamos Nora, el sorteo nivela “para abajo”; señalaba que se trata de una problemática que va más allá de la escuela 1, puesto que es posible remontar esta concepción a una política de Estado. Así, la docente recelaba de aquello que peyorativamente definía como “*el discursito de la igualdad*”, e insistía en la necesidad de ampliar el número de años en los que sería posible el ingreso a la escuela mediante otros métodos que pusieran en juego el mérito del aspirante, de modo tal que quedara demostrado el grado de “interés” del alumno en ingresar a la institución.

Para concluir este apartado, es posible vislumbrar en ambas posturas (2- A y 2- B) el rechazo al sorteo en su forma pura, rechazo causado por la desconfianza en un método que no estaría garantizando *per se* una igualdad de oportunidades sustancial, sino que permanecería en un plano formal.

3.3. A favor del examen. El siglo XX cambalache y el retorno a la edad de oro del mérito.

Otra postura presente entre los docentes consultados fue aquella que abogaba por el retorno a cierta “edad de oro” representada por el ingreso mediante examen eliminatorio. Esta concepción, aunque minoritaria, resulta significativa *per se* y también porque se constituye como “el otro” en relación con el cual las anteriormente presentadas se definen. Depositando en el examen el resguardo de la calidad, se configura en estos docentes una visión nostálgica de cierto pasado perdido y añorado como superior frente a una actualidad de “*siglo XX cambalache*” en la 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, se presupone que la competencia por las vacantes produciría una desigualdad justa basada en el mérito individual.

En años recientes, en un contexto de gobiernos “posneoliberales”, en varios países de América Latina la obligatoriedad del nivel medio fue impulsada en términos legislativos. En el caso de Argentina fue a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006, afirmando así a la educación secundaria como derecho social y entendiendo al conocimiento como un bien público y un derecho a ser garantizado por el Estado. Esta concepción de la educación media se distancia de aquella con la cual este nivel fuera pensado en sus orígenes, y tensiona los disímiles sentidos con los que los docentes cargan a la escuela secundaria.

Así, en este grupo aparecían inquietudes relacionadas con la educación de “los más capaces”. La crítica se dirigía (tal como sucedía en la posición de Nora dentro del grupo 2- B) a que se estaría descuidando a aquellos “estudiantes buenos” al focalizar las acciones sobre los más desaventajados.

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. 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 personas 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 otra manera 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 la única manera de combinar igualdad y libertad en una sociedad moderna que ese principio de justicia es, a su entender, fundamental.

4. Reflexiones finales

En este trabajo hemos buscado mostrar algunos modos en que aparecen tensionados dos imperativos que gravitan y han gravitado sobre el nivel medio del sistema educativo en el caso de una escuela tradicional dentro del sector estatal en la Ciudad de La Plata. Nos referimos a la pugna entre los impulsos hacia la selección y hacia la inclusión.

En ese sentido, en una primera parte del trabajo hemos desarrollado la construcción de cadenas equivalenciales en las cuales se combinan ideas sobre esta escuela y su función. De este modo, mostramos cómo, mediante la lógica de la equivalencia, el sorteo implementado a partir del retorno de la democracia al país en los años '80 es superficie de inscripción de una cantidad de sentidos. Así, aparece ligado a una cadena equivalencial de significantes tales como: horizontalidad, trabajo en grupo, llegar a los chicos, chicos comunes, democratización, heterogeneización de la matrícula, igualdad de oportunidades, o secundaria para todos. Del otro lado, la identidad del colegio de "ahora" se contrapone en las construcciones discursivas a un "antes" de esas escuelas ligado a otro conjunto de ideas como: egresados ilustres, admiración, elite, excelencia, minoría, mejores promedios o calificaciones, meritocracia, el colegio para pocos, el colegio de la elite, la escuela secundaria como "preparatoria" y formadora de las clases dirigentes.

En la segunda parte del escrito hemos desplegado tres grupos de representaciones sociales presentes entre los docentes de la institución, ordenadas según cantidad de docentes ubicados en cada uno de ellos. Algunos de esos grupos aparecen con más fuerza en ciertos Departamentos docentes. Como exhibimos, en un 60% el sorteo público fue el método escogido como más justo, mientras que un 31% se pronunció a favor de otras metodologías diferentes tanto del sorteo como del examen en sus formas "puras", y un 3% coincidió en optar por el retorno al examen de ingreso.

Para concluir, entendemos que el hecho de que la posición hegemónica en relación con la metodología más justa para el acceso a bienes sociales escasos y deseados como son las vacantes para esta escuela fuera aquella que defendía el sorteo, refleja cierta retórica

igualitarista propia del sistema educativo argentino que a su vez se corresponde con una *configuración cultural* (Grimson, 2007). En ese sentido, interesa recuperar el concepto propuesto por Grimson en tanto entendemos que en el caso de Argentina es justamente la *configuración cultural* nacional, resultado de cierta experiencia histórica, la que contribuye a explicar el rechazo a los exámenes de ingreso como instancias formales para seleccionar al alumnado, en contraste, verbigracia, con el caso de Brasil en donde, como señala en el mismo libro Pousadela refiriéndose al nivel superior, *a nadie en su sano juicio se le ocurriría (...) expresarse en el léxico del ingreso irrestricto* (2007: 106)³. En Argentina, por el contrario, se configura un sentido común o un “sano juicio” en el cual, en las contadas excepciones en que los exámenes de ingreso existen, son fuertemente cuestionados tanto por los estudiantes como por buena parte de la opinión pública, tal como puede advertirse en el caso aquí presentado.

5. Bibliografía

- Boudieu, P. y Passeron, J.C. (2009) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Buenfil Burgos, R. N. (1994) *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en Educación*. DIIIE.CINVESTAV. IPN/ CONACYT, México DF.
- Dubet F. (2012) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Elster, J. (1995) [1992] *Justicia Local*. Barcelona, Gedisa.
- Gluz, N. (2006) *La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media - 1a ed.* - Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE - Unesco.
- Grimson, A. (comp.) (2007) “Introducción”, en *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires, Edhasa.

³ Como indica Pousadela, resulta conveniente diferenciar las ideas de ingreso irrestricto y de ingreso directo a la universidad, en tanto no se trata de que cualquiera pueda acceder a la educación superior, sino sólo aquellos que cuentan con el título habilitante.

Justamente esa idea es la criticada tanto desde los sectores más conservadores, con voluntad de restringir el ingreso, como desde los sectores de izquierda que observan que el sistema de ingreso sigue siendo selectivo en tanto la deserción es alta en los primeros años -y, en el caso de la UBA, en el CBC- (2007: 118).

- Jodelet, D. (2000) [1986] "Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras" en: D. Jodelet y A. Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México, Facultad de Psicología-UNAM, pp. 7-30.
- Moscovici, S. (2003) [1961] "La conciencia social y su historia". En: *Representaciones Sociales: problemas teóricas y conocimientos infantiles*. (pp 91-110). Barcelona, Gedisa.
- Pousadela, I. (2007) "Las políticas públicas y las matrices nacionales de Cultura política", en Grimson Alejandro (comp.) *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires, Edhasa.
- Rawls, J. (1993) [1971] *Teoría de la Justicia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Southwell, M. (2012) (en prensa) "Análisis político del discurso: posiciones y significaciones para la política educativa" en Tello C. (Comp.) *Política y epistemología de la investigación educativa*.
- Tiramonti, G. (2011 A) "La escuela en sus límites. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: Los casos de Brasil, Argentina y Chile". En: *Revista Educacao&Sociedade*, Universidad Estadual de Campinas, Campinas, v. 32, n. 116, p. 857-875, jul.-set.
- Walzer, M. (1995) "Exclusion, injustice et étatedémocratique" en: JoelleAffichard y Jean Baptiste de Foucauld *Pluraliste et équité. La justice social dans les démocraties*. París, Esprit.