



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898479*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

**ISSN: 2007 – 7890.**

**Año: IV. Número: 1. Artículo no.30. Período: Junio - Septiembre, 2016.**

**TÍTULO:** Los jóvenes y la Escuela Secundaria: el contraste entre dos fragmentos del sistema educativo argentino.

**AUTOR:**

1. Lic. Pablo Kopelovich.

**RESUMEN:** Pretendo abordar la problemática de la desigualdad educativa, fuertemente relacionada con la cuestión de la inclusión y la exclusión de los jóvenes en el marco de un sistema educativo fragmentado y de una sociedad segregada espacial o territorialmente. Se busca realizar una comparación entre las experiencias educativas de los jóvenes de dos fragmentos del sistema educativo argentino, desde el punto de vista socio-cultural. Así, se toman como elementos de carácter empírico cuatro entrevistas realizadas a sujetos vinculados con una institución educativa perteneciente al fragmento educativo denominado de elite: se trata de una escuela ubicada en un country del partido de Berazategui (Buenos Aires, Argentina), y se le compara con lo planteado por bibliografía referida a sectores vulnerables de la sociedad.

**PALABRAS CLAVES:** Jóvenes, Escuela Secundaria, fragmentación del sistema educativo, desigualdad, exclusión.

**TITLE:** Youth and High School: the contrast between two fragments of the Argentine education system.

**AUTHOR:**

1. Lic. Pablo Kopelovich.

**ABSTRACT:** I intend to address the problem of educational inequality, which is strongly related to the issue of inclusion and exclusion of young people, as part of a fragmented educational system and a spatial or territorially segregated society. It seeks to make a comparison between the educational experiences of young people from two fragments of the Argentine educational system from the point of the socio-cultural perspective. Four interviews are taken as empirical elements done to people related to an educational institution called elite educational institution: it is a school located in a country of Berazategui ( Buenos Aires, Argentina ), and it is compared to what bibliography refers about vulnerable sectors in society

**KEY WORDS:** Youth, High School, fragmentation of the educational system, inequality, exclusion.

**INTRODUCCIÓN.**

El presente texto, con algunas pequeñas modificaciones, corresponde al Trabajo Final de la asignatura “Sujetos contemporáneos en la educación”, correspondiente a la Licenciatura en Educación del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes.

En el mismo me propongo abarcar cuestiones vinculadas a dos temas de la última unidad de la mencionada materia, como son “jóvenes y procesos de desigualdad” y “jóvenes y procesos de inclusión y exclusión”, temas íntimamente emparentados. Pretendo abordar la problemática de la desigualdad educativa, fuertemente relacionada con la cuestión de la inclusión y la exclusión de

los jóvenes, en el marco de un sistema educativo fragmentado y de una sociedad segregada espacial o territorialmente.

Se busca, entonces, realizar una comparación, un contraste, entre las experiencias educativas de los jóvenes de dos fragmentos del sistema educativo argentino, desde el punto de vista socio-cultural.

Para ello, se toman como elementos de carácter empírico cuatro entrevistas realizadas en el año 2014, a sujetos vinculados directamente con una institución educativa perteneciente al fragmento educativo denominado “de elite”: se trata de una escuela ubicada en un country del partido de Berazategui (provincia de Buenos Aires, Argentina), y se le compara con lo planteado por la bibliografía referida a sectores vulnerables de la sociedad.

Se entrevistó a Gabriela, una maestra de grado que ejerció la docencia en la institución durante dos años, a dos jóvenes ex alumnas, Victoria y Micaela, ambas de 22 años de edad, y a un joven residente de la mencionada urbanización cerrada, Nicolás, de 18 años<sup>1</sup>.

Además, se consideran como textos centrales las obras de Loic Wacquant, de Miriam Southwell y de Ada Cora Freytes Frey, pertenecientes a la bibliografía obligatoria de la materia, y obras de Guillermina Tiramonti, Cecilia Braslavsky, y Martínez, Villa y Seoane, como bibliografía extra.

## **DESARROLLO.**

Cecilia Braslavsky (1985) enunciaba que el sistema educativo se encontraba segmentado. Para explicar esa idea, se valía de las categorías *unidad* y *diferenciación*, y de las dimensiones horizontal y vertical. Planteaba, de esta manera, que un sistema en el que prevalece la unidad horizontal está compuesto fundamentalmente por instituciones muy similares en cada uno de sus niveles, mientras que en uno que prevalece la diferenciación horizontal sucede lo contrario. Así,

---

<sup>1</sup> Los cuatro nombres mencionados han sido modificados para preservar la identidad de los entrevistados.

si predomina la tendencia a la unidad vertical, se desarrollan órganos centrales de orientación de la prestación educativa; y si predomina la diferenciación vertical los órganos de orientación y conducción son cada vez más independientes. Destaca, además, que los gobiernos de 1966-1973 y 1976-1983 promovieron tendencias a la diferenciación horizontal y vertical.

En la misma línea, años más tarde, Guillermina Tiramonti, plantea que en la actualidad no se trataría de un sistema segmentado sino fragmentado, ya que la idea de segmentación era adecuada a un espacio social integrado o míticamente integrado, como era la Argentina de los ochenta, momento en que lleva a cabo Braslavsky sus investigaciones, mientras que ahora esa articulación no estaría presente. Hoy en día, la ruptura de la organización Estado céntrica de la sociedad “habilita a pensar el espacio social y educativo como un compuesto de ‘fragmentos’ que carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina”. (Tiramonti, 2004: 27). La *fragmentación* del sistema implica la existencia, en todos los niveles, de instituciones educativas con disímiles características: orientación (bachiller, comercial, técnico), infraestructura, formación docente, cantidad de personal, cantidad de horas de clase diarias, asignaturas ofrecidas, entre otras cuestiones. Esas diferencias implican, generalmente, una variedad en la calidad educativa en los distintos establecimientos y tipos de establecimientos. Se reconoce, así, la existencia de *circuitos educativos*, donde los alumnos de familias con mayores recursos materiales y simbólicos, construyen *trayectorias educativas* de mayor calidad con una mayor probabilidad de acceder a ocupaciones calificadas, o incluso, a conformar la clase dirigente argentina con ingresos inmensamente superiores a los de los sectores más bajos desde el punto de vista económico. Se trata, de esta manera, de una monopolización de bienes sociales y de una segregación y separación de los públicos escolares (Tiramonti, 2009).

Como se mencionó, en relación al Estado, el tránsito de una matriz a otra se corrobora en la reforma de éste, a través de mecanismos de privatización y desregulación de áreas y servicios. Así, se incorpora una lógica de mercado en diferentes dimensiones en el área educativa: en la construcción de un sistema de educación privado basado en principios de competencia interinstitucional, en los modelos pedagógicos, en las estrategias de reclutamiento, y en la asignación de recursos (Martínez, Villa y Seoane, 2009: 30).

“La definición de lo educativo, como un mercado, cobró más fuerza a partir de la década de 1990, con el crecimiento de la oferta y demanda de servicios educativos privados, tanto en educación básica como en educación media y universitaria” (Martínez, Villa, Seoane: 2009: 51).

El mercado educativo se constituye, entonces, por circuitos cerrados de educación que ofrecen particulares modos de socialización y formación para los diferentes sectores sociales. De esta manera, se refuerza el discurso de la responsabilidad individual, ya que es posible la elección de las instituciones educativas a las que se asiste. “El análisis de la relación entre las instituciones educativas y las familias pertenecientes a los sectores medios-altos y altos permite reconocer para estos grupos la existencia de un proceso de doble vía: la familia elige la escuela y la escuela elige la familia” (Martínez, Villa y Seoane, 2009: 32). La educación, así es vista más como un *bien de consumo* que como un *bien público*, donde el mercado ofrece imágenes y propuestas institucionales diversas que buscan atraer a diferentes segmentos de los sectores favorecidos.

La competencia entre las instituciones a las que hacíamos referencia hace que la oferta de servicios educativos destinada a los sectores mejor posicionados socialmente se torne más atractiva cuanto más potencialidades incluye. A partir de esta cuestión, es que surgen una serie de servicios para la promoción de los colegios, como por ejemplo, las políticas de *marketing* educativo, que contribuyen en el proceso de elección de doble vía.

En este contexto, si pensamos que la fragmentación educativa va de la mano de la desigualdad, debemos recordar, siguiendo a Southwell (2013: 57-58), que la idea de igualdad, que se fue naturalizando en nuestras lógicas de pensar y de hacer, no es, ni fue, un concepto unívoco. Esto nos permite pensar en las distintas formas en las que se pensó la voluntad de igualar desde el sistema educativo. Hacemos hincapié en el hecho de que se trató, desde el surgimiento del sistema, de una *voluntad* de igualar, que no necesariamente implicó una igualdad real entre los alumnos. Entonces, no es que “antes no hubiera desigualdad sino (...) que su extensión, crudeza y visibilidad la han hecho mucho más evidente en el escenario reciente” (Southwell, 2013: 58). Asimismo, la autora plantea que “No es que antes no hubiera desigualdad o exclusión; la había. Pero en el último tiempo hubo un cambio fuerte, no solo en las concreciones institucionales sino también en el imaginario, que empezó a considerar legítima esa desigualdad y esa segregación” (Southwell, 2013: 65).

Hecho este recorrido, se puede comenzar a realizar la comparación prometida.

Una de las primeras diferencias que se percibe en los dos fragmentos tiene que ver con la procedencia de los alumnos, específicamente con la profesión de los padres de los educandos. Así, un testimonio de un director de escuela pública técnica, de la provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos, citado por Southwell (2013: 72) indica que “Acá venían hijos de obreros, mecánicos, y ahora vienen hijos de desempleados, pibes que no vieron a sus padres trabajar como antes [...]. Hay chicos de la ESB que nunca vieron trabajar a sus padres, lo vieron con un plan, barriendo la calle, yendo al piquete, la madre con las manzaneras. Eso es letal”. En contraposición, Gabriela (ex docente de escuela primaria de elite) contaba que “La verdad que los años que tuve 5to y 6to año fue muy, pero muy complicado, con los chicos trabajar, porque había muchos que no querían hacer nada, que decían que como los padres tenían empresas ellos no tenían ni que estudiar.”

Otra diferencia tiene que ver con el contexto en el que se desempeñan las instituciones educativas. Así, por un lado, las instituciones educativas de sectores medios-bajos se encuentran en (y con conviven con) la comunidad de “lugares estigmatizados y situados en lo más bajo del sistema jerárquico de los sitios que componen una metrópolis” (Wacquant, 2007: 13), como son las villas miserias en nuestro país, que suelen verse muchas veces, desde el prejuicio, como focos de violencia, peligrosas y salvajes (Ada Cora Freytes Frey analiza las representaciones, que directivos y docentes de las Escuelas Secundarias Básicas (ESB)- a las que concurren los jóvenes del asentamiento “21 de septiembre”, construyen sobre sus alumnos). Por otro lado, los colegios denominados de elite no se ubican en cualquier parte de las ciudades, sino que se encuentran generalmente en las zonas más caras y exclusivas, donde los inmuebles son extremadamente costosos. Esto se ve, claramente, en la institución educativa analizada, ubicada en el Club de Campo más exclusivo de la zona Sur del Gran Buenos Aires. La misma forma parte de un grupo de instituciones con sedes en Belgrano (zona norte de la Ciudad de Buenos Aires) y Pilar, zona norte del Gran Buenos Aires.

En la mencionada urbanización cerrada, a partir de lo planteado en las entrevistas realizadas, la vida es muy tranquila, destacándose la seguridad, la vida al aire libre y la variedad de opciones existentes para gente de todas las edades: “Es muy tranquilo, no tenés ruidos, el estrés, tránsito... Todo eso”, expresa Nicolás. “Tenés varios lugares y es..., estás totalmente en la naturaleza, supertranquilo, podés andar caminando, en bicicleta, que los autos van a 30, así que todos los chicos, imagináte, que van con suma tranquilidad y los padres los dejan salir solos a comer, aún en edades... chiquitos, digamos”, comenta Victoria. “Sí, muy tranquila. La verdad, es una tranquilidad que a cualquier hora podés abrir las puertas como si nada, caminar de un lado al otro (...), me iba caminando al colegio... Los fines de semana tenés a todos tus amigos cerca. Eso la verdad que era..., va y que sigue siendo una gran ventaja, porque mis amigos siguen viviendo

ahí. Eh... la seguridad sobre todo y la tranquilidad de que no te pase nada”, dice Micaela. De esta forma, siguiendo a Wacquant (2007: 295) se produce una polarización, a la vez desde “arriba”, que tiende a concentrar y unificar (tanto dentro de una ciudad y de un país como a través de sus fronteras) los poderes detectados por los propietarios y administradores de las grandes firmas, los profesionales del derecho y la cultura, las altas jerarquías del Estado y los funcionarios y expertos de los organismos internacionales que componen la nueva clase dominante transnacional; como desde “abajo”, que multiplica las posiciones sociales inestables y mantiene a las poblaciones vulnerables a una distancia creciente de las instancias intermedias y superiores de la estructura de clases y lugares.

Dicha polarización, aunque sigue a nivel mundial ciertos patrones comunes propios de la sociedad norteamericana, adquiere en cada sociedad sus rasgos característicos. Así, “el resurgimiento de las desigualdades y la recuperación de la hegemonía de conceptos de origen estadounidense en el mundo entero (Bourdieu y Wacquant, 1995) no deben cegarnos ante las persistentes divergencias con que las sociedades producen, organizan y caracterizan la marginalidad, y reaccionan ante la polarización urbana, aún cuando sus fuentes estructurales sean similares de una sociedad a la otra” (Wacquant, 2007: 297).

Siguiendo una vez más a Wacquant, la segregación espacial se produce, especialmente, luego de la posguerra, momento en el que “la marginalidad avanzada se distingue por su tendencia a aglomerarse y a concentrarse alrededor de los 'núcleos duros' o de los 'barrios prohibidos', que están claramente identificados -tanto por sus habitantes como por la gente de afuera- como purgatorios urbanos donde se juntan la indigencia, la inmoralidad, la ilegalidad y la violencia, y donde sólo los parias de la sociedad toleran vivir” (Wacquant, 2007: 310).

Un nuevo contraste se vincula con las expectativas que los jóvenes alumnos de escuelas medias tienen sobre su futuro. Al respecto, Victoria expresa que “Yo, particularmente, elegí ir a una



universidad pública después de haber estado tantos años en una privada, pero todos mis compañeros (sí, creo que todos, de hecho) fueron a una facultad privada”, y que “Muchos de mis compañeros se fueron del lado de la Economía, de la Administración, y se fueron a la UADE<sup>2</sup>”. En el mismo sentido van las declaraciones de Micaela. Dichas expectativas serían resultado del accionar de las propias escuelas. Así, Freytes Frey (2012: 134), al referirse a las representaciones de los educadores sobre los alumnos de escuelas medias del asentamiento “21 de septiembre” explica que se considera que esos jóvenes “no tienen visión de futuro”, “les falta proyección”. Desde la misma visión, su imagen de futuro está signada por la continuidad de la pobreza: la perspectiva de empleos informales, el cartoneo o inclusive la delincuencia. Southwell (2013: 66) destaca el apego a la norma con la perspectiva de que la aspiración más frecuente fuera convertirse en policías.

En las escuelas de sectores medios-bajos están presentes en los educadores visiones un tanto prejuiciosas sobre los alumnos, las familias de los alumnos y la peligrosidad de los mismos. Un ejemplo de esto es el siguiente testimonio: “Son chicos que ya tienen... vienen con problemas de otro lado, de la casa, con fracasos escolares, con miles de problemas económicos... y los traen al colegio. Pero bueno, lo que pretende el gobierno es que esos chicos no anden dando vueltas en la calle, que haya menos delincuencia en la calle de la que hay (...) (asistente educacional de escuela pública técnica, provincia de Buenos Aires, que atiende a sectores medios-bajos) (Southwell, 2013: 74). No obstante, las instituciones que atienden a un mismo sector social ven de distinto modo las perspectivas de futuro que propician para sus alumnos, y leen de modos distintos su propia potencialidad.

Después de haber desarrollado una serie de diferencias entre los dos segmentos en cuestión, nos permitimos, también, analizar una cuestión que tienen en común los mismos. Me refiero a la

---

<sup>2</sup> **Universidad Argentina de la Empresa. Se encuentra entre las universidades más caras de Argentina.**

homogeneidad que hay al interior de cada fragmento. Así, Freytes Frey (2012: 132) considera que “de las entrevistas a directivos y docentes hechas en las ESBs del Área Reconquista se desprende que la homogeneidad social de las mismas da lugar a un conjunto de problemáticas particulares, como así también influye en las expectativas que los educadores tienen con respecto a las posibilidades de logros de los alumnos”. Aquí se puede percibir cómo este elemento analizado se vincula fuertemente con lo desarrollado en el párrafo precedente.

En el caso de la escuela de elite analizada se ve, que la escuela es elegida únicamente por residentes del Club de Campo, de countries o barrios privados de la zona, y por familias de alto poder adquisitivo, que tienen un estilo de vida marcadamente similar entre sí. Ello da a pensar a los entrevistados, en concordancia con la principal bibliografía argentina sobre urbanizaciones cerradas (Svampa, 2005; Arizaga, 2005; Rojas, 2007), que los residentes de los countries y los alumnos de este tipo de instituciones viven en una “burbuja”. Así, las palabras de Nicolás son elocuentes al respecto: “los chicos que viven acá y van a la escuela acá, por ahí están muy en una burbuja entre ellos”. Se llega al caso extremo de conocer muy poco sobre lo que sucede fuera del country. Como dice Gabriela: “me pasaba que yo cuando era helper y salía con los chicos a Olimpiadas matemáticas o algo fuera del country, digamos, y los chicos no... algunos ni prestaban atención por donde estábamos pasando, y una vez estaba dando una actividad y ellos no entendían cómo... no se imaginaban, por ejemplo, lo que era una calle, una avenida”.

## **CONCLUSIONES.**

Luego del recorrido realizado, es posible afirmar que existen una serie de contrastes entre las experiencias educativas de los jóvenes de los dos fragmentos extremos, desde el punto de vista socio-cultural del sistema educativo de nuestro país.

Las diferencias encontradas, que muchas veces se traducen en desigualdades y exclusión, se vinculan con distintas dimensiones de la vida cotidiana escolar: el lugar y contexto donde se encuentra la institución educativa, las características y las ocupaciones de las familias de los alumnos, y las expectativas que los alumnos (junto a sus familias y a los actores institucionales de las mismas escuelas) tienen sobre su futuro. Asimismo, destacamos un elemento que ambos fragmentos comparten, es la homogeneidad de los grupos que componen los alumnos.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

1. Arizaga, C. (2005). *El mito de comunidad en la ciudad mundializada: Estilos de vida y nuevas clases medias en urbanizaciones cerradas*. Buenos Aires: El Cielo por asalto.
2. Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.
3. Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas para una sociología reflexiva*. México: Grijaldo.
4. Freytes Frey, A. (2012). Las marcas de la segregación territorial en las escuelas secundarias básicas cercanas al río Reconquista, en José León Suarez (Gran Buenos Aires): discursos docentes y resistencias juveniles. En Batistini, O. y Mauger, G. (Comp.), *La difícil inserción de los jóvenes de las clases populares en Argentina y Francia*. Buenos Aires: Prometeo.
5. Martínez, M., Villa, A., y Seoane, V. (2009) *Jóvenes, elección escolar y distinción social: investigaciones en Argentina y Brasil*. Buenos Aires.
6. Rojas, P. (2007). *Mundo privado. Historias de vida en countries, barrios y ciudades cerradas*. Buenos Aires: Planeta.
7. Southwell, M. (2013). Destinos y salidas: escuelas medias frente a la desigualdad. En Southwell, M. y Romano, A. (Comps.), *La escuela y lo justo*. Buenos Aires: Unipe.

8. Svampa, M. (2005). *Los que ganaron. La vida en los countries y en los barrios privados*. Buenos Aires: Taurus.
9. Tiramonti, G. (compiladora) (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
10. Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G., y Montes, N. (compiladoras), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
11. Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

#### **BIBLIOGRAFÍA:**

1. Del Cueto, C. (2007). Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados. Buenos Aires: Prometeo.

#### **DATOS DEL AUTOR.**

**1. Pablo Kopelovich.** Licenciado y Profesor en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata y maestrando en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. estudiante de Licenciatura en Educación, Universidad Nacional de Quilmes. Se desempeña como ayudante del diplomado en Curso Introductorio a las carreras de Educación Física (CICEF) de la Universidad Nacional de La Plata, y en escuelas primarias y secundarias de gestión pública de la ciudad de La Plata (Buenos Aires, Argentina). Integrante de varios proyectos de investigación: Correo electrónico: [kopelovichp@gmail.com](mailto:kopelovichp@gmail.com)

**RECIBIDO:** 24 de julio del 2016.

**APROBADO:** 12 de agosto del 2016.