

TEMA EM DESTAQUE

EDUCACIÓN SECUNDARIA ARGENTINA: DINÁMICAS DE SELECCIÓN Y DIFERENCIACIÓN

GUILLERMINA TIRAMONTI

RESUMEN

El artículo analiza las dinámicas de selección del sistema educativo nacional haciendo especial hincapié en el nivel medio y reflexiona sobre la influencia de nuestra configuración cultural en la definición de estas dinámicas. Los rasgos culturales que se identifican como promotores de la dinámica de selección son por un lado la preservación del mito igualitarista y por otro un exacerbado individualismo. La pretensión igualitarista ha desplazado la comprobación del mérito como base de la diferenciación para remplazarlo por una incorporación segregada de la población a instituciones formalmente iguales; y, el desarrollo, en el interior de las instituciones, de un sistema de promoción desregulado basado en los recursos individuales de los alumnos y su capacidad de ponerlos en juego a favor del éxito de sus trayectorias educativas. Esta tecnología de selección está presente tanto en las escuelas medias públicas como en las tradicionales universidades públicas. En esta competencia abierta son los sectores medios los que lograron ascender en el sistema en desmedro de los sectores sociales más bajos que tienen dificultades para actualizar sus recursos en un ámbito escolar basado en un patrón mesocrático.

ENSEÑANZA SECUNDARIA • ARGENTINA • DESIGUALDADES
EDUCATIVAS • ESCUELAS PÚBLICAS

SECONDARY EDUCATION IN ARGENTINA: SELECTION AND DIFFERENTIATION DYNAMICS

GUILLERMINA TIRAMONTI

ABSTRACT

This article analyzes the national educational system's selection dynamics especially on the secondary education and the influence of our own cultural configuration in the definition of these mechanisms. The cultural characteristics identified as promoters of the selection dynamic are, on one hand, the egalitarian myth and, on the other, the exacerbated individualism. The equalitarian pretension has displaced merit verification from the basis of differentiation, and has replaced it for a segregated incorporation of population to formally equal institutions, as well as for the development of a deregulated promoting system inside institutions based on student's individual resources and capacity of making use of them for guarantying themselves successful educational trajectories. This technology of selection works on public secondary schools as well as on traditional public universities. In this open competition, the middle class sectors are the ones achieving goals through the educational system, by leaving behind the lower social sectors which have difficulties to bring their resources into play on a school ruled by middle class standards.

SECONDARY EDUCATION • ARGENTINA • EDUCATIONAL
INEQUALITIES • PUBLIC SCHOOL

LOS SISTEMAS EDUCATIVOS modernos, desde su creación hasta la actualidad, se han diferenciado y expandido procesando de modo diferente, de acuerdo al momento histórico por el que atraviesan y las tradiciones y condiciones socioculturales de los países en los que se desenvuelven, la tensión entre las tendencias a la igualación generadas en las promesas de “igualdad” que fundamenta la propuesta de la modernidad y las exigencias de diferenciación y selección que requieren una organización social que reconozca la existencia de funciones y jerarquías diferentes.

Esta tensión fue procesada en cada sociedad de acuerdo con una determinada configuración cultural que define las estrategias a adoptar para procesarla. Utilizo el concepto de configuración como lo hace Elías (2001) y lo retoma Grimson (2007), como una sedimentación generada a través de la experiencia histórica que construye campos de posibilidades y espacios de interlocución inteligibles para quienes interactúan.

Sin duda, en toda sociedad compleja y fragmentada como la nuestra conviven diferentes imaginarios que se cruzan y articulan de un modo peculiar de acuerdo a las poblaciones y procesos que regulan, de modo que no pretendo marcar rasgos culturales que determinan todos los procesos y todos los espacios sociales al estilo de “rasgos del ser nacional”. Sólo quiero marcar dos rasgos que a nuestro criterio han actuado como “carriles” de regulación de las dinámicas del sistema educativo y sus instituciones.

Estos rasgos son, a mi criterio, “las tendencias igualitaristas” de las que habla Terán (2002) y también O’Donnell (1976) que se articulan con una cultura individualista que se sostiene en el desconocimiento de los límites y restricciones que las instituciones marcan para la acción individual.

Terán hace referencia a un igualitarismo, que identifica con el populismo, pero que para otros autores es anterior y se confunde con los orígenes de nuestra sociedad (SHUMWAY, 1993), que liquidó las diferencias y generó la creencia “qualunquista” de una igualdad de autorización en el orden de las posiciones, los saberes y las destrezas. O’Donnell ha marcado un rasgo cultural de nuestra sociedad que es la impugnación constante de las posiciones de poder. En ambos casos se está señalando una pretensión de “igualdad” que deslegitima cualquier estrategia formal de convalidar la existencia de lo desigual.

Por individualismo des-institucionalizante entendemos una tendencia a priorizar las opciones individuales por sobre las regulaciones institucionales en la elección de las alternativas de acción de la práctica social y política cotidiana

A nuestro criterio el individualismo des-institucionalizante y las pretensiones igualitaristas están en la base de una dinámica de selección y promoción social que se sostiene en los recursos que cada individuo es capaz de poner en juego en las diferentes situaciones sociales a las que se enfrentan. Estos recursos no siempre están definidos previamente por el marco de la institución y admiten una variedad de combinaciones que no necesariamente se adecuan a los criterios que son propios del quehacer institucional.

En este artículo, nos proponemos hacer una lectura de la dinámica de selección del sistema educativo argentino, atendiendo fundamentalmente al nivel medio, utilizando como instrumento analítico estos dos rasgos culturales. Previamente, en el apartado siguiente, proporcionaremos una breve reseña que da cuenta de las características del sistema educativo nacional.

EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO: CARACTERÍSTICAS BÁSICAS¹

La Argentina es un país de modernización temprana en la región, entendiéndolo por ello la constitución a fines del siglo XIX de una red de instituciones características de la modernidad.

Hacemos referencia a la organización de un Estado Nacional (los historiadores lo ubican en 1880), a la constitución de un sistema de partidos políticos (fines del XIX, comienzos del XX), y a la institucionalización de un sistema educativo público, a partir del cual el Estado se propuso integrar y homogeneizar culturalmente a una población heterogénea por su origen nacional como consecuencia de la importante inmigración europea que recibió en ese período.

El proceso de modernización política fue acompañado de una integración al mercado internacional de intercambio de bienes y servicios, donde la Argentina proveía de productos agrícolas y recibía bienes manufacturados. A pesar de que, a partir de los años treinta, el país ha desarrollado (con una suerte variable) una industria liviana y un

¹ Este apartado está elaborado sobre la base de la información contenida en Rivas (2010).

importante aparato financiero, en la división internacional del trabajo sigue siendo un país agroexportador.

Esta modernización temprana se manifiesta también en la incorporación de la población a la educación primaria. En los años 1950, la tasa bruta de escolarización primaria era del 84,5%, siendo sólo más exitoso en este esfuerzo Uruguay, con el 91,8%. En la actualidad, la tasa neta de escolarización primaria es del 97,9%, y el analfabetismo sólo del 2,8%.

A diferencia del nivel elemental, la escuela secundaria que se conforma en el mismo período, se funda con el objetivo de seleccionar a un grupo de la población para ocupar posiciones intermedias de la función pública y privada. La modalidad más frecuente en este nivel es el bachillerato de corte humanista y enciclopedista. En contraste con la expansión del nivel primario, en 1950, la tasa bruta de escolarización secundaria era del 15%². En la actualidad, la tasa de educación media es del 71,5%, y egresa sólo el 31% de los ingresantes. Importa señalar que la cobertura del nivel secundario vivió un gran proceso de expansión durante los años 1990: la tasa neta de escolarización creció el 12,1%. Esta expansión continuó la tendencia inaugurada con el regreso de la democracia, y adquirió un nuevo impulso con la reforma de esos años.

La expansión en la inclusión fue acompañada por altas tasas de deserción y repitencia, así como de una paulatina pérdida de la calidad, que se traduce en los resultados obtenidos en la evaluación internacional de la prueba Programme for International Student Assessment – PISA. En el año 2006, la Argentina tiene resultados de calidad muy por debajo del promedio de los países desarrollados de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico – OCDE –, e incluso de países de la región como Chile y Uruguay. Al mismo tiempo, los resultados muestran niveles muy altos de desigualdad según el origen social de los alumnos y la dependencia pública o privada de los establecimientos a los que concurren los alumnos.

En cuanto a la organización del sistema cabe señalar que, en los años 1990, se realizó una reforma que modificó la estructura del sistema, creando una Educación General Básica – EGB – de nueve años obligatorios, y un nivel superior denominado Polimodal de tres años, diferenciado en cinco modalidades. En la actualidad, una nueva ley de educación ha vuelto al sistema anterior (primario de 7 o 6 años y secundario de 5 o 6 años, según las jurisdicciones), y ha establecido la obligatoriedad del nivel medio.

En la segunda mitad del siglo pasado se produjo una paulatina descentralización del sistema y, a partir del año 1992, la totalidad de las instituciones educativas de todos los niveles pasaron a ser gestionadas, administradas y financiadas por las jurisdicciones. El ministerio nacional sólo interviene en el sistema a partir de un conjunto de proyectos especiales con los que se propone mejorar la educación en aspectos puntuales.

2

De cualquier modo, esta es la tasa más alta de la región en esos años. Para Uruguay y Chile, las tasas son del 13%.

Mantiene, sin embargo, funciones de evaluación, definición de contenidos y generación de información.

En definitiva, la Argentina ha universalizado su nivel elemental y avanza en la expansión de la escuela secundaria, sin poder hacer las redefiniciones necesarias para mantener niveles aceptables de calidad, especialmente en el circuito estatal que atiende a los sectores socio-culturales más bajos. Al mismo tiempo, ha descentralizado el sistema y ha aumentado la participación del sector privado, generando un *cuasi* mercado educativo con una variada oferta para la atención de las capas medias-altas de la sociedad.

En el apartado siguiente, analizaremos la específica dinámica de selección del nivel secundario, considerando su articulación con los rasgos culturales a los que hicimos mención anteriormente.

LA DINÁMICA DE SELECCIÓN

La escuela media se instituyó con el modelo moderno en cuanto a su distribución del tiempo y espacio, la división etárea de los alumnos y el diseño de un currículum clasificado en distintas disciplinas cuyas fronteras están claramente definidas y que representan el conjunto de saberes considerados legítimos en determinada rama del conocimiento. En el caso argentino, la orientación que primó fue el humanismo que dio contenido a los tradicionales bachilleratos, en desmedro de otras orientaciones científico-técnicas asociadas con el mundo del trabajo que fueron propuestas sin éxito por Joaquín V. González³ y, más tarde a comienzos del siglo XX, por Saveedra Lamas. Este formato original se sigue manteniendo hasta la actualidad, entre otras cosas, porque hay una organización del trabajo docente atada a este mapa disciplinar del currículum que dificulta cualquier modificación en ese plano. Según Terigi (2008), en la educación secundaria, la clasificación de los currículums, el principio de la designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por hora de clase, se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas del nivel y que es difícil de modificar.

Hay coincidencia entre los especialistas respecto de la función de selección que la escuela secundaria tiene desde sus orígenes. Desde esta perspectiva se señala que la organización institucional de la escuela media estuvo ligada a un propósito o finalidad de selección y diferenciación social. En la Argentina, sin embargo a partir de la mitad del siglo XX ha habido una tendencia a negar esta condición selectiva del nivel y a desactivar los mecanismos de selección formal,

Esta pretensión igualitarista se articuló funcionalmente con el individualismo, generando una dinámica de diferenciación del sistema y de promoción de los alumnos que permitió mantener la ilusión de la

3

Estas propuestas pretendieron incluir un sistema formalmente diferenciado entre una orientación clásica (humanista) preparatoria para la universidad, formadora de profesionales liberales y sectores dirigentes; y otra moderna (con saberes prácticos y técnicos) para la mayoría que elabora la riqueza (González, 1907, p.42-43).

igualdad y a su vez legitimar la selección negativa de grupos importantes de la población. Esta dinámica que acompañó la constitución y ampliación de las clases medias se ha transformado en un límite para la promoción de nuevos sectores sociales.

Los países Europeos con un mismo patrón institucional, ajenos a la pretensión igualitarista, generaron procesos regulados e instituyeron mecanismos formales de diferenciación de las trayectorias que les permitió incluir al conjunto de la población en una red educativa que integraba sin dejar de marcar las distancias. Los exámenes y la consiguiente acreditación del merito fueron en estos países, el dispositivo destinado a incorporar diferenciando y de ese modo legitimar una distribución de los alumnos que anticipaba sus destinos disímiles.

En este sentido es interesante recordar el debate que se generó en Europa en los años 1960 en ocasión de la creación de las escuelas comprensivas que se proponían modificar la edad de los exámenes mediante los cuales se distribuían los alumnos en diferentes redes educativas⁴.

A diferencia de las opciones europeas el igualitarismo argentino se sostuvo en un modelo de integración que a la vez que incorporaba nuevos sectores sociales a los niveles medios y altos de la educación, generaba mecanismos informales o no explicitados, destinados a diferenciar a esa población. Los dispositivos consignados a comprobar el merito, como los exámenes, fueron desplazados a favor de un doble mecanismo de selección: la puja desregulada entre los individuos y la generación de circuitos escolares en los que se incorporó en forma segregada a los sectores emergentes⁵.

En un texto anterior hemos mostrado como la incorporación de la población al nivel medio se realizó a través de la implementación de estrategias de segregación que posibilitó mantener la ilusión de una educación abierta a todos (TIRAMONTI, 2009). En una apretada síntesis de ese texto, lo que allí se muestra es que desde los años 1950 en adelante, a medida que se expande la matrícula del nivel medio, se crean estos circuitos diferenciados para integrar a los nuevos sectores. El primer caso es la estatización de educación técnica, que reemplazó una heterogénea oferta de talleres y escuelas a cargo de las empresas, los gremios y las sociedades de beneficencia, transformándolas en un circuito paralelo que generaría primero escuelas primarias, luego de nivel medio y más tarde universitario, mediante la creación de la Universidad Obrera que después de la caída del Perón⁶ se transformaría en la actual universidad tecnológica. A este circuito se incorporaron los hijos de obreros que dejaron de estar atados a alternativas terminales (sin salida a la universidad) para ser incluidos, aunque segregados del resto, en una alternativa que

4

En los años 1960 los gobiernos socialdemócratas europeos revisaron el modelo de promoción segregado adoptado por sus países en favor de la unificación del primer ciclo del secundario. En general se pasó de la separación de los alumnos, a partir del quinto año de escolaridad – en ramas conducentes a la educación superior, o al mercado de trabajo, o la educación profesional – a la extensión del ciclo común hasta hacerlo coincidir con el término del ciclo obligatorio (ciclo básico del secundario). La discusión que dio origen a esta reforma esta relacionada con la influencia del origen social en la definición temprana de los destinos educativos. Ver Fernandez Enguita y Levin (1989).

5

Los exámenes de ingreso a la escuela secundaria fueron abolidos en 1987. En el texto de Cecilia Braslavsky publicado en 1985, se recomienda la supresión de los exámenes de ingreso a la escuela secundaria porque se los considera responsables de la distribución de la población en circuitos escolares diferenciados por el origen social de los alumnos. Ver Braslavsky (1985).

6

La presidencia de Juan Domingo Perón, de corte populista, se extendió de 1945 a 1955. En materia educativa se caracterizó por la ampliación de las matrículas, la generación de un circuito técnico y la manipulación personalista de los contenidos.

desembocaba en la universidad. Luego, en los años sesenta, hubo un crecimiento de la educación privada que se tradujo en el desplazamiento de parte de los sectores medios altos al circuito privado mientras se incluían en el circuito público sectores antes excluidos⁷. Del mismo modo a partir de los años 1970, en el marco de un fuerte crecimiento de la matrícula de nivel medio, se abandonó la creación de instituciones de dependencia nacional en los territorios provinciales provocando la aparición de escuelas de dependencia provincial de menor prestigio que las anteriores, a las que se incorporaron sectores emergentes de las clases medias. La tendencia se prolonga con la creación, en 1989, de las Escuelas Municipales de Enseñanza Media – EMEM –, en la Ciudad de Buenos Aires, destinadas a incorporar a chicos tradicionalmente excluidos de ese nivel, y el resiente surgimiento de las escuelas de reingreso, también en ciudad de Buenos Aires para incorporar a aquellos jóvenes que habían sido expulsados de los circuitos anteriores.

Durante el 2008 realizamos una investigación junto con el Grupo Viernes en el marco del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO – en la que analizamos estas escuelas de reingreso. Comprobamos que cada institución tiene un patrón de alumno considerado aceptable para ella y el grupo sociocultural al que atiende; quienes concuerdan con este patrón son aceptados y permanecen en la escuela y al resto se los expulsa generando un efecto colador y una dinámica mediante la cual se expulsa de un circuito para luego reincorporar en otro creado *ad hoc* para ese grupo sociocultural.

A nuestro criterio esta forma de incorporación se genera en la intersección de dos elementos ya señalados: la presión por universalizar el nivel manteniendo la ilusión igualitarista que impide la utilización de mecanismos formales para segregar a la población a través de exámenes y derivarla a modalidades terminales o alternativas al secundario y una cultura institucional anclada en su función selectiva que define los límites de la inclusión y activa mecanismos de expulsión cuando el alumno no se adapta a sus expectativas.

Nos interesa también indagar respecto de los mecanismos que activa la escuela para definir quienes se van y quienes son promovidos a los años subsiguientes. El fenómeno de la deserción es común a todos los países de la región y esta presente también en los europeos. En las últimas dos décadas todos los países han hecho esfuerzos por aumentar los años de escolarización de su población abriendo la escuela media a los sectores populares, forzando así los límites de una institución creada con la finalidad de seleccionar negativamente, justamente a aquellos que se pretende incluir. El efecto de este forcejeo es una creciente dificultad de sostener en la escuela hasta la finalización del ciclo escolar, a estos sectores populares.

7

Entre los años 1960 y 1970 la educación privada pasó de representar el 9,8% al 16% de la matrícula de nivel primario y del 23,4 al 33,1 del nivel medio, según el Departamento de Estadísticas Educativas del Ministerio Nacional de Educación (Argentina, 1995).

Esto no quiere decir que la escuela sea un espacio desregulado. Por el contrario hay una rígida regulación de los tiempos y los espacios y una no tan estipulación de lo permitido y lo no permitido. Sin embargo las posibilidades de promoción no solo dependen de la aceptación de estas reglas sino de descubrir los códigos que estructuran el patrón de aceptación cuyo conocimiento esta reservado a aquellos que comparten ciertos códigos o son capaces de descubrirlos.

En el caso de nuestro país, y de acuerdo a nuestras investigaciones (TIRAMONTI, ZIEGLER, 2008), el proceso de selección se sostiene a través de la movilización de un individualismo-des-institucionalizante que a la vez que deposita la promoción de los alumnos en sus recursos individuales y en su capacidad de movilizarlos, no proporciona soportes institucionales que develen con claridad las reglas y secretos en las que se basa la posibilidad de la promoción⁸. Es el aporte de cada individuo lo que se pone en juego en la definición de la suerte educativa. Lo que queremos destacar es que se trata de promociones no reguladas ni tuteladas ya que los diferentes aprendizajes que deben incorporarse para adaptarse al perfil del alumno deseado no son facilitados por la escuela, sino que deben ser “descubiertos” por el alumno para poder progresar en su escolarización.

En este caso la escuela deja jugar, casi brutalmente, las distancias culturales, entre el alumno deseado y el real, como mecanismo de selección. Berstein (1993) ya había dado cuenta de este fenómeno a través del concepto de la “pedagogía invisible” y los supuestos de clase de esta pedagogía que se traducen en pre-requisitos culturales y económicos para la comprensión y adquisición efectiva de esta práctica. La pedagogía invisible juega un papel en todas las situaciones escolares y en todos los contextos nacionales; lo peculiar en el caso Argentino es la escasez de aportes escolares, en comparación a su promesa de igualdad de posibilidades para todos, que ofician de “puentes” para acortar la distancia entre las condicionantes culturales de los alumnos a las exigencias de la propuesta escolar.

La permanente responsabilización a la familia de origen por lo que los docentes consideran déficit de sus alumnos y por sobre todo, la valoración que los jóvenes que concurren a las escuelas de reingreso hacen de la atención que en esa escuela reciben de sus profesores en comparación al abandono a sus propios recursos que sufrían en las escuelas tradicionales, es un elemento que muestra esta situación. Los alumnos entrevistados, en ocasión de la investigación de estas escuelas, expresaron su valoración del empeño puesto por sus docentes para que aprendieran y la predisposición a explicarles los contenidos las veces que hiciera falta, no como en sus experiencias anteriores donde “el profesor explicaba, si entendías bien y si no también” (ARROYO, NOBILE, 2008). En estas escuelas el docente construye estos puentes en los que circula el saber curricular y con ello todo otro tipo de saberes que se requieren para incorporar al alumno a las exigencias escolares.

Como bien señala Finocchio (2009), la escuela ha generado una multiplicidad de nuevos soportes escolares basados en una concepción que transforman las dificultades de promoción de los alumnos en problemas psicológicos o en un emergente de las condiciones familiares o sociales en que se desarrolla su vida. De este modo no se atiende a las problemáticas pedagógicas /culturales que intervienen en el aprendizaje. Esta autora también da cuenta de la generación desde los años 1930 en adelante de

una identidad docente “amorosa”, que en la escuela primaria se expresa en la identificación del docente como la segunda madre y que esta muy presente en el discurso de los diferentes agentes educativos de todos los niveles que piensan a la escuela como un espacio de contención. Contener significa cosas diferentes para las instituciones escolares de acuerdo al grupo sociocultural que atiendan, pero en general es un concepto asociado al sostén afectivo del alumno, a la búsqueda de un disciplinamiento acorde con los valores familiares, a la comprensión de situaciones sociales y familiares riesgosas o propias de la desintegración social y, solo en algunos casos, se hace alusión a despertar el interés de los alumnos en relación a los saberes y conocimientos impartidos en la escuela. Como podrá observarse en ningún caso se trata de una contención centrada en los problemas que los alumnos tienen para incorporar conocimientos o adaptarse a las exigencias del encuadre institucional (TIRAMONTI, MINTIGUIAGA, 2004).

En el mismo sentido un reciente trabajo de Dora Niedzwiecki (2009) muestra las transformaciones acontecidas en la identidad de los preceptores escolares, que se producen en los años 1970. Los preceptores pasan de ser los agentes portadores de una disciplina sostenida en su presencia vigilante y en el recurso de la amonestación, a escuchas comprensivos de los problemas individuales de los alumnos, afectuosos acompañantes de su vida en la escuela. De acuerdo a los registros de este trabajo el preceptor se ha transformado en un amoroso tejedor de la trama de contención escolar que cohesiona a grupos de alumnos que son vistos como carentes de “soportes” psicológicos. En el mismo registro puede inscribirse el auge de los “gabinetes psicopedagógicos” en las escuelas a los cuales se deriva la atención de los casos “difíciles” que se originan en muchas ocasiones en la dificultad de los alumnos de entender los códigos para responder a las exigencias escolares.

LAS CLASES MEDIAS COMO BENEFICIARIAS DE LAS ESTRATEGIAS DESREGULADAS DE PROMOCIÓN

Hace ya algunos años Finkel (1977) mostró como desde fines del siglo XIX la educación argentina se constituyó como un sistema de subvención a la clase media, fundamentalmente en los niveles medios y altos. La autora plantea que las aspiraciones de la clase media privilegiaron las profesiones liberales e hicieron que la enseñanza media estuviera estructurada como un camino hacia la universidad. Esto explicaría que el bachillerato haya sido la modalidad mas frecuentada en desmedro de la enseñanza técnica y agropecuaria. Para el caso de la universidad, Finkel plantea que la lucha de la reforma Universitaria del 1918 planteó, fundamentalmente, una universidad abierta sólo aprovechable por la pequeña burguesía y las clases medias.

Introducimos aquí la consideración del nivel universitario porque nos ayuda en la fundamentación de nuestra argumentación respecto

de los modos encubiertos de selección del sistema y nos permite ver más claramente como actúo el mecanismo de selección para generar la diferenciación entre clases medias y bajas.

En la Argentina hay una lectura mitológica del movimiento reformista universitario de 1918. Según ella es en este momento en que se origina el gobierno tripartito de la universidad, la gratuidad y el ingreso irrestricto. Nada de ello es así (SÁNCHEZ MARTÍNEZ, 2004; PAUSADELA, 2007), sino que cada una de estas modificaciones se sucedió mucho después. Sin embargo, como señala Pausadela, este mito proporcionó al imaginario político estudiantil las principales formulas de interpretación de la realidad universitaria y ha sido usado como fundamento de sus reivindicaciones.

En realidad el ingreso irrestricto data de 1949, cuando el primer gobierno peronista eliminó el arancelamiento e introdujo el ingreso directo desde la escuela secundaria. A partir de ese momento, la vigencia del ingreso irrestricto solo fue interrumpida por las dictaduras militares que repusieron los exámenes de ingreso y aún mas, un sistema de cupos fijos que restringió el acceso a la universidad.

De acuerdo a las últimas estadísticas solo el 20% de los alumnos ingresantes egresan⁹. Esta cifras muestran que las universidades han generado una estrategia de selección no explicita que expulsa una parte de los ingresantes fundamentalmente en los primeros años de la carrera. Estos mecanismos de selección se basan fundamentalmente en poner a prueba la capacidad individual de sortear el conjunto de obstáculos que le representa al estudiante avanzar en una institución masiva, carente de dispositivos institucionales para el seguimiento y apoyo de las trayectorias de los alumnos.

La expansión de las matriculas universitarias que se registra en la segunda mitad del siglo pasado, encontró su mecanismo de selección en este sistema desregulado que permitió abrir el acceso a todos y dejar jugar las distancias culturales como mecanismo de expulsión.

A diferencia de un sistema basado en la medición mediante exámenes de los meritos académicos de los aspirantes, como es el vestibular en Brasil, este mecanismo permite en ocasiones eludir las limitaciones y desventajas resultantes de una trayectoria educativa no meritatoria o transcurrida en un circuito escolar de baja calidad. Quienes logran eludir las limitaciones del origen se transforman en la prueba de la condición democratizadora del sistema implementado. Se trata de una estrategia adecuada a los espacios sociales aluvionales que generan las diferenciaciones sociales a partir de una lucha abierta donde nadie esta dispuesto a resignar posibilidades de antemano.

De cualquier manera la capacidad de combinar recursos para avanzar en el trayecto universitario tiene cierto corte clasista, porque requiere no solo el mandato del estudio, que en nuestro país esta asociado al imaginario de las clases medias y la voluntad del ascenso social, sino

9

Las estimaciones mas frecuentes consideran la relación egresados de un año dado sobre los ingresantes de cinco años antes, siendo la tasa de 20% (Marquís, Toribio, 2006).

autovaloración, convicción del derecho a la oportunidad universitaria y ciertos recursos familiares, materiales y simbólicos que son propios de ese sector. Fanelli (2005) analiza el tránsito de la educación media a la superior y plantea por un lado que la mayor deserción de los sectores populares se da en la educación media y que si bien una proporción mayor de aquellos pertenecientes al 40% más rico sigue estudios superiores en comparación con el 40% más pobre, la brecha cuando se considera el ingreso es menos pronunciada que cuando se considera el egreso o la graduación. De modo que el ingreso abierto permite la inclusión de una población perteneciente a los quintiles más bajos que luego es expulsada en un proceso de selección que se da en el transcurso de la carrera universitaria, fundamentalmente en los primeros años

Cabe señalar que este sistema de promoción es propio de las instituciones que históricamente han atendido a las diferentes fracciones de las clases medias. En general las escuelas medias que tienen como alumnos a miembros de los sectores sociales más altos, en sus diferentes categorías, proveen a sus estudiantes un seguimiento tutelar de su trayectoria escolar. No solo las instituciones son espacios protegidos de injerencias externas sino que, además, cuentan con una serie de controles y apoyos que pautan la promoción del alumno y la sostienen para garantizar un avance con escasos sobresaltos (TIRAMONTI, ZIEGLER, 2008). Las estadísticas muestran que el sistema privado, que atiende a diferentes sectores sociales – no sólo a las elites aunque prioritariamente a los sectores medios y altos –, presenta tasas menores de expulsión de alumnos. Si bien no hay estudios sobre las dinámicas de las universidades privadas destinadas a los sectores de élite, la simple observación de las mismas permite sostener que hay continuidades claras entre los modelos de promoción que tienen las escuelas medias que atienden a estos sectores sociales y los que imperan en las universidades destinadas al mismo grupo social.

LOS LÍMITES DEL MODELO

Si bien es este texto estamos focalizando nuestro análisis en las estrategias de selección de nuestro sistema educativo y nos proponemos argumentar que estas estrategias han llegado a su límite si el propósito es universalizar el nivel medio, resulta ineludible señalar que la transformación cultural de los últimos cuarenta años, marca también, una frontera para la continuación de la actual definición cultural de la escuela y los modos de enseñar y aprender que en ella se suceden.

Hacemos un paréntesis en nuestra argumentación central, para hacer una muy breve alusión al tema del límite del soporte cultural de la escuela. La escuela es el dispositivo cultural por excelencia de la modernidad. A través de ella se viabilizó la difusión del conjunto de saberes, creencias, valores y principios en los que se asentó la propuesta moderna de organización social, política y económica. Para ello se

inventaron tradiciones que justificaban el orden presente y direccionaban el futuro.

Este paquete universalista-humanista de la modernidad tuvo diferentes traducciones nacionales, y fue la materia que organizó la propuesta curricular de la escuela para construir hegemonía – de acuerdo con Gramsci – e impregnar el sentido común de la población; o para generar en la base continuidades culturales que hicieran posible la aceptación del orden y la cohesión necesarias en una sociedad conformada por hombres libres.

Desde esta perspectiva, la escuela fue una institución de vanguardia en la difusión de un nuevo orden y en la creación de las condiciones culturales para la instalación del mismo. En esta función también actuó como vínculo entre un pasado – muchas veces mítico y construido a la luz de un futuro que se pretendía viabilizar – y el presente que se justificaba en su capacidad de construir el futuro. Si pensamos la modernidad como una bisagra en la historia, corresponde también pensarla como una ruptura con el pasado y la tradición; y aunque sabemos que nada es totalmente nuevo y todo se construye con los materiales y los recursos de época la combinación de ellos que se hizo en ese momento de la historia dio como resultado la invención de un futuro que todavía se está desplegando.

Sin embargo, en este despliegue hay rupturas y quiebres que hacen dudar de las continuidades y, como consecuencia lógica, cuestionan las instituciones que se constituyeron socialmente como portadoras de una propuesta situada en otro momento histórico y a la luz de otra hegemonía cultural.

Hay entonces una discusión respecto de cuál es el “paquete cultural” que debe ser transferido a través de la escuela y a la vez un interrogante más radical sobre si es la escuela la institución destinada a hacer esta tarea social, en el marco del surgimiento de una configuración cultural hegemonizada por la imagen y la primacía de soportes culturales con una capacidad mucho más amplia para viabilizar una propuesta e impactar con ella en la población.

El cambio cultural no sólo modifica contenidos y formatos y agrega lenguajes y soportes sino que, además, porta una cosmovisión del mundo diferente, propone valores y modos de vincularse con lo individual y lo social muy distintos de aquel paquete que se armó al final del siglo XIX y que la escuela transfirió tan exitosamente a lo largo del siglo siguiente.

Retomamos nuestro argumento central para marcar que al mismo tiempo que el cambio cultural exige replantearse el soporte cultural de la escuela, el imperativo de la universalización del nivel hace lo propio con los mecanismos de selección implementados.

De hecho la exigencia de la universalización ha comenzado a generar cambios tanto a nivel del sistema como de las instituciones. En el primer caso hay modificaciones en la configuración y diferenciación

del sistema que tradicionalmente caracterizamos como segmentado, a uno fragmentado; y en el segundo caso se trata de nuevas creaciones institucionales de nivel medio que comienzan a modificar los tradicionales formatos escolares.

En relación a la primera dimensión estructural del sistema cabe señalar que a diferencia de los sistemas segmentados donde las distancias entre los segmentos pueden medirse en grados de calidad sobre una medida común en base a la cual se establece una jerarquía de mayor a menor, el proceso de fragmentación se caracteriza por una tendencia del sistema a construir espacios (fragmentos) que se ordenan de acuerdo a determinados patrones socioculturales y que se articulan con comunidades o poblaciones definidas. Las escuelas pertenecientes a estos fragmentos ordenan su propuesta en dialogo con estas comunidades y en concordancia con su universo cultural. No hay posibilidad de ordenarlos jerárquicamente ya que se trata órdenes diferentes o de distintos mundos culturales. Los fragmentos tienden a la homogeneidad sociocultural de sus miembros y a una permanente expulsión de los diferentes. Este movimiento genera una dinámica de permanente fragmentación. Las fronteras no están dadas solo por la pertenencia socioeconómica sino que son las variables culturales las que marcan los límites. Esto explica la existencia de fragmento en el interior de un mismo estrato socioeconómico (TIRAMONTI, 2004; TIRAMONTI, MONTES, 2009).

En la segunda dimensión institucional se registran una serie de innovaciones destinadas a flexibilizar el formato de las escuelas medias. Entre ellos nos interesa señalar la importancia de la experiencia de las escuelas de reingreso de la ciudad de Buenos Aires que establecieron modificaciones en las trayectorias de los alumnos, permitiendo recorridos personalizados donde se combinan las materias de acuerdo a la situación académica del alumno y sus posibilidades personales de carga horaria. La propuesta incluye también apoyos pedagógicos y atención personalizada. Los llamados talleres que se implementan en casi todas las instituciones que atienden a chicos de diferentes niveles socioeconómico innovan también en cuanto a los saberes que allí se difunden, los modos de enseñar y aprender, la agrupación de los alumnos – que no siempre es por edad –, los tiempos y los espacios que utilizan.

Hay otros cambios que es importante marcar. En el nivel universitario también hay una heterogeneización del campo institucional, que expresa el fenómeno de la fragmentación y a su vez contiene otros modos de selección de la población basados en una combinación de segregación y regulación o tutela de la trayectoria de los alumnos. Por una parte se han creado instituciones de dependencia privada destinadas a proporcionar una formación entre “nos” a grupos diferenciados dentro del estrato socioeconómico mas alto, la qual se agrega a otras universidades privadas religiosas o laicas que incorporan a diferentes sectores de las clases medias o altas.

Al mismo tiempo entre 1989 y 1995 se crearon seis universidades Nacionales en el conurbano bonaerense. De acuerdo a un estudio realizado por Ana Fanelli (2005) estas universidades incorporan alumnos de un sector socioeconómico más bajo del que concurre a la Universidad de Buenos Aires – UBA –, en general proceden de la misma zona donde se ubica la universidad o de lugares aledaños. En esta investigación se hace una comparación del alumnado de la UBA con el que concurre a las universidades del conurbano de la cual resulta que los padres de los alumnos de UBA tienen niveles de escolarización más altos y pertenecen en un porcentaje mayor a categorías ocupacionales altas. Del mismo modo los alumnos de las universidades suburbanas proceden en una proporción mayor de escuelas públicas y de orientación técnica. De esta manera, la investigación muestra el fenómeno de la incorporación segregada de la población.

Tantos las universidades privadas para los sectores de élite como las nuevas universidades del conurbano, desarrollan estrategias de promoción más reguladas y protegidas de las imperantes aún en la UBA. En el caso de las universidades privadas, se replica un modelo institucional ya presente en las escuelas medias que atienden a los mismos sectores. En el caso de las universidades del conurbano se desarrollan estrategias de acompañamiento para disminuir la deserción.

En definitiva las estrategias encubiertas con que nuestro país mantuvo la ilusión de las posibilidades universales de acceso a la educación media y superior, manteniendo una selección negativa para los sectores populares, pareciera haber llegado a su límite si la intención es aumentar la inclusión y permanencia de estos grupos en estos niveles educativos.

REFLEXIÓN FINAL

El texto que hemos presentado pretende aportar al conocimiento de la institucionalidad sui generis que plasmó la argentina moderna y de las tecnologías por ella utilizada para procesar la tensión entre la presión del mito igualitarista que caracteriza nuestra configuración cultural, y la provisión de mecanismos de selección y diferenciación que exige una sociedad crecientemente desigual como la nuestra.

La explicitación de esta tecnología encubierta de selección negativa de los sectores populares en los niveles más altos del sistema educativo, exige a quienes se proponen revertir esta situación y avanzar en la inclusión de sectores históricamente relegados, intervenir a favor de su remoción, intentando desactivar discursos y prácticas escolares, que durante un siglo han sostenido los mecanismos de discriminación y exclusión de la educación.

Al mismo tiempo, la asociación entre elementos de nuestra configuración cultural y tecnologías de selección, pretende dar cuenta del

valor de las variables culturales en los procesos educativos y la consiguiente dificultad de actuar sobre ellos. Modificar las tendencias selectivas no solo implica cambiar los modos de organización institucional, que como señalamos anteriormente no son neutrales. Implica también remover prácticas profundamente arraigadas en el sentido común de los diferentes agentes educativos.

Cambiar la distribución del tiempo y espacio escolar exige un esfuerzo técnico y político. Desde lo técnico es necesario rediseñar la organización de la escuela de modo que se complementen las necesidades sociales de un tiempo escolar con las posibilidades de diferentes grupos sociales y las condiciones institucionales que requiere la actual configuración cultural.

La referencia a los requerimientos del campo cultural pretende marcar un terreno, un espacio de resolución del tema educativo, no circunscripto por la problemática social. La potencialidad democratizadora de la escuela no resulta sólo de su capacidad de cohesionar una población carente de otros anclajes institucionales, sino de su posibilidad de brindar los instrumentos que se requieren para el diálogo con la contemporaneidad social y cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación Nacional. Departamento de Estadísticas. *Estadísticas de la educación: anuario*. Buenos Aires, 1995.
- ARROYO, Mariela; NOBILE, Mariana. Volver a la escuela: las percepciones sobre los jóvenes como condición de posibilidad de la inclusión educativa. In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA, 5., 10-12 dic.2008, La Plata: UNPL.
- BECK, Ulrich. Teoría de la sociedad en riesgo. In: BERIAIN, Josetxo (Comp.). *Las Consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. Buenos Aires: Amorrortu, 1997. p.201-220.
- BERNSTEIN, Basil. *La Estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 1993.
- BRASLAVSKY, Cecilia. *La Discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1985.
- DUBET, François. *El Declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Madrid: Gedisa, 2002.
- DUSCHATZKY, Silvia. Todo lo sólido se desvanece en el aire. In: DUSCHATZKY, Silvia; BIRGIN, Alejandra (Comp.) *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Manantial, 2001. p.127-150.
- DUSSEL, Inés; PINEAU, Pablo. De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. In: PUIGGRÓS, Adriana (Dir.); CARLI, Sandra (Coord.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna, 1995. p.107-176. (Historia de la educación argentina, 6)
- ELÍAS, Norbert. *El Proceso de la civilización*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2001.

- FANELLI, Ana. Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. In: UNESCO; IPE; OEI. *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina* (Siteal). Buenos Aires, 2005. Disponible em: <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate_5_fanelli_articulo.pdf>. Acceso em: ago. 2010.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano; LEVIN, Henry. Las Reformas comprensivas en Europa y las nuevas desigualdades educativas. *Revista de Educación*, Madrid, n.289, p.49-64, 1989.
- FINKEL, Sara. La Clase media como beneficiaria de la expansión del sistema educacional argentino, 1880-1930. In: LABARCA, Guillermo et al. *La Educación burguesa*. México, D.F.: Nueva Imagen, 1977. p.93-136.
- FINOCCHIO, Silvia. Las Invenções de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados). *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n.31, p.2-11, 2009.
- GONZÁLEZ, Joaquín Víctor. *Universidades y colegios*. Buenos Aires: La Juguane, 1907.
- GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de La Cárcel*, 1: Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. México D.F.: Juan Pablo, 1975.
- GRIMSON, Alejandro. *Pasiones nacionales: política y cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Edhasa, 2007.
- GRUPO VIERNES. Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las escuelas de reingreso de la ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n.30, p.57-69, 2008.
- LACLAU, Ernesto. *La Razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LATOUR, Bruno. *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial, 2005.
- LECHNER, Norberto. *Estado y política en América Latina*. México D.F.: Siglo XXI, 1981.
- MARQUÍ, Carlos; TORIBIO, Daniel. *Informe sobre la educación superior en Iberoamérica, 2006: Capítulo sobre la Argentina*. Santiago de Chile: CINDA, 2006.
- NIEDZWIECKI, Dora. *Preceptores: una mirada a la escuela secundaria por el envés de su trama*. Buenos Aires: Flacso, 2009. (Adelanto de tesis de maestría) Mimeo.
- O'DONNELL, Guillermo. *Estado y alianzas en la Argentina: 1956-1976*. Buenos Aires: CEDES, 1976.
- _____. Las Poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América Latina. In: MÉNDEZ, Juan; O'DONNELL Guillermo; PINHEIRO Paulo (Comp.). *La (In)efectividad de la ley y la exclusión en América Latina*. Buenos Aires: Paidós, 2002. p.305-336.
- PAUSADELA, Inés. Las Políticas públicas y las matrices nacionales de cultura política. In: GRIMSON, Alejandro (Comp.). *Pasiones nacionales: políticas y cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: EDHASA, 2007. p.49-124.
- RIVAS, A. *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC, 2010.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Eduardo. La Legislación sobre educación superior en Argentina: entre rupturas, continuidades y transformaciones. In: BARSKY, Osvaldo; SIGAL, Víctor; DÁVILA, Mabel (Coord.). *Los Desafíos de la universidad argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004. p.2-6.
- SIMMEL, Georg. *El Individuo y la libertad: ensayos de crítica de la cultura*. Barcelona: Península, 1986.
- SHUMWAY, Nicolás. *La Invención de la Argentina: historia de una idea*. Buenos Aires: Emece, 1993.
- TERÁN, Oscar. La Experiencia de la crisis. *Punto de Vista*, Buenos Aires, n.73, p.1-3, 2002.

TERIGI, F. Los Cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan, difíciles. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, (v. 17, n.29, p.63-71, 2008.

TIRAMONTI, Guillermina. Desigualdad y fragmentación educativa. In: TIRAMONTI, Guillermina; MONTES, Nancy (Comp.). *La Escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas de investigación*. Buenos Aires: Manantial, FLACSO, 2009. p.25-38.

_____. (Comp.). *La Trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2004.

TIRAMONTI, Guillermina; MINTIGUIAGA, Analía. Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. In: TIRAMONTI, Guillermina (Comp.). *La Trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial, 2004. p.101-107.

TIRAMONTI, Guillermina; MONTES, Nancy (Comp.). *La Escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas de investigación*. Buenos Aires: Manantial, FLACSO, 2009.

TIRAMONTI, Guillermina; ZIEGLER, Sandra. *La Educación de las elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

TORRE, Juan Carlos. *Cuestiones de método: una vez más sobre los avatares de la izquierda socialista democrática en la Argentina de hoy*. Buenos Aires, 2007. Disponible em: <www.clubsocialista.com.ar>. Acceso em: ago. 2010.

WIÑAR, David. *Poder político y educación: el peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional*, Buenos Aires: CIDE, 1970.

GUILLERMINA TIRAMONTI

Investigadora del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y profesora de La Universidad Nacional de La Plata – Argentina

tiramonti@gmail.com