



Archivos de Ciencias de la Educación, n° 10, 2016, e007. ISSN 2346-8866
 Universidad Nacional de La Plata.
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
 Departamento de Ciencias de la Educación.

Igualitarismo, mérito y nociones de justicia en torno al método de admisión a una escuela secundaria universitaria

Egalitarianism, merit and teachers notions about the method of admission to a university high school

María Emilia Di Piero

Universidad Nacional de La Plata, Argentina | medi Piero@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Escuela secundaria
 Docentes
 Método de admisión
 Igualitarismo

RESUMEN

En este trabajo¹ indagamos los modos en que se procesa la tensión entre inclusión y selección socioeducativa en una escuela secundaria tradicional dentro del sector estatal en la ciudad de La Plata. Se trata de una escuela centenaria que, dependiente de una Universidad Nacional, tradicionalmente atendió a sectores medios y altos de la población seleccionados mediante criterios meritocráticos. Desde el año 1986, en el contexto de apertura democrática, la institución modificó su método de ingreso y el examen de admisión fue reemplazado por el sorteo público. En cuanto a la metodología de la investigación, llevamos adelante una triangulación en tanto combinamos técnicas como entrevistas en profundidad a 10 actores clave de la institución, encuestas realizadas a 33 docentes escogidos al azar y análisis de documentos de la escuela y de la universidad de la cual depende. En primer término, presentaremos una tipología de nociones de justicia en la admisión construida a partir del análisis de entrevistas en profundidad y encuestas realizadas a los docentes en los años 2012 y 2013. Así, reconstruimos tres grupos de nociones en torno a la justicia educacional en relación con el acceso: en un 60% el sorteo público fue el método escogido como más justo, un 31% se pronunció a favor de otras metodologías diferentes tanto del sorteo como del examen, y un 3% optó por el examen. En segundo término, desarrollamos algunas reflexiones emergentes al colocar dichas respuestas en tensión con cierta matriz de educación igualitarista imperante en el país.

KEYWORDS

High school
 Teachers
 Method of admission
 Egalitarianism

ABSTRACT

In this paper we investigate the ways in which the tension between inclusion and socio selection is processed in a traditional high school in the public sector in the city of La Plata. It is a century-old school, which depends of a National University and traditionally attended middle and high classes selected by meritocratic criteria. Since 1986, in the context of democratic return, the institution changed its method of admission and admissions test was replaced by the public drawing. In terms of methodology, we combined techniques such as in-depth interviews with 10 key actors of the institution, surveys of 33 teachers chosen randomly and analysis of school records and university from which it depends. First, we present a typology of social notions built from the analysis of interviews and surveys of teachers in the years 2012 and 2013. Thus, we rebuilt three groups of notions about educational justice in relation to access: 60% the public draw was the fairest method chosen as 31% are in favor of other different methodologies both the draw and the examination, and 3% opted for the exam. Secondly, we will present some emerging reflections by placing the responses in tension with prevailing egalitarian parent education in the country.

Recibido: 25 de septiembre de 2015 | Aceptado: 15 de julio de 2016 | Publicado: 18 de noviembre de 2016

Cita sugerida: Di Piero, M. E. (2016). Igualitarismo, mérito y nociones de justicia en torno al método de admisión a una escuela secundaria universitaria. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (10). Recuperado de <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose007>



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Introducción

La pregunta que guió la investigación se orientó a conocer los modos en que se procesa la tensión entre inclusión y selección socioeducativa en una escuela secundaria tradicional dentro del sector estatal en la ciudad de La Plata. Se trata de una escuela centenaria que, dependiente de una Universidad Nacional, tradicionalmente atendió a sectores medios y altos de la población seleccionados mediante criterios meritocráticos. A partir del año 1986, en el contexto de apertura democrática en el país, la institución modificó su método de ingreso y el examen de admisión fue reemplazado por un sorteo público.

En cuanto a la metodología utilizada en la investigación, llevamos adelante una triangulación en tanto combinamos las siguientes técnicas: entrevistas en profundidad a 10 actores claves de la institución, encuestas realizadas a 33 docentes escogidos al azar y análisis de documentos de la institución y de la universidad de la cual depende.

En primer término, en este trabajo presentaremos una tipología de nociones de justicia construida a partir del análisis de entrevistas en profundidad y encuestas realizadas a los docentes en los años 2012 y 2013 en las cuales se tensionan y articulan nociones tales como igualdad, diversidad, meritocracia, azar.

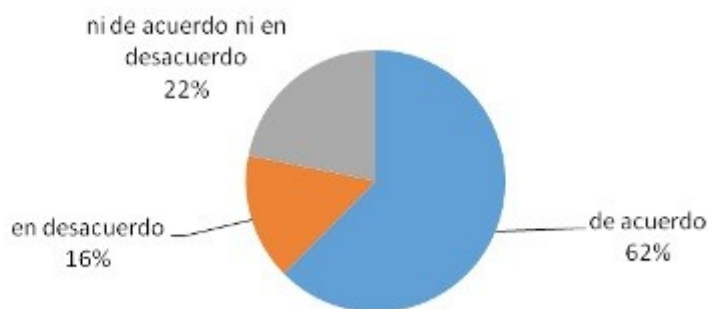
De este modo, fue posible reconstruir tres grupos de nociones en pugna en torno a la justicia educacional en relación con el acceso a esta escuela: en un 60% el sorteo público fue el método escogido como más justo, un 31% se pronunció a favor de otros mecanismos diferentes tanto del sorteo como del examen en sus formas “puras” y un 3% coincidió en optar por el examen de ingreso. En esa dirección, el primero de los agrupamientos 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.

En segundo término, desarrollaremos algunas reflexiones emergentes al colocar dichas nociones en relación con una “configuración cultural nacional” que, tensionada por el igualitarismo, es afín a la “matriz nacional de educación” imperante en Argentina. Los principios de justicia no operan en el vacío sino dentro de una determinada matriz sociocultural: el concepto de “configuraciones culturales nacionales” recreado por Grimson (2007) en base a la noción de “configuración social” de Elías (1982), colaboró al momento de pensar por qué esta experiencia de ingreso mediante sorteo a instituciones de prestigio es legítima en Argentina. En ese sentido, retomamos este concepto entendido como una sedimentación generada a través de la experiencia histórica que construye campos de posibilidades y espacios de interlocución inteligibles para quienes interactúan.

Nociones de justicia de admisión entre los docentes: hacia una tipología

Los discursos de los sujetos no surgen en el vacío sino que son afines a concepciones que atraviesan a la sociedad y resultan orientadoras de políticas públicas. En cuanto a las nociones de justicia respecto de las políticas de admisión a esta escuela universitaria, los docentes consultados acordaban mayoritariamente con la abolición de los exámenes eliminatorios al momento del ingreso, desde un discurso impugnatorio del mérito y de la idea de escuela secundaria formadora de la elite. El siguiente gráfico ilustra sus respuestas al respecto:

Nociones de justicia en la admisión. Acerca de la abolición de los exámenes de ingreso a esta escuela en 1986.



Fuente: elaboración propia

Luego solicitábamos a los docentes que escogieran el método a su entender más justo para el ingreso dada, de un lado, la escasez del bien social educativo —en tanto no son infinitas las vacantes en esta escuela— y, de otro, el interés colectivo en el acceso a las mismas². A partir de las respuestas surgidas en relación con dicha pregunta resulta posible reconstruir una tipología: 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 examen de ingreso o la cercanía al establecimiento (según el radio de distancia de la vivienda del alumno)³.

A continuación nos detendremos en el análisis de cada uno de los tres grupos. El primero de ellos sostiene el “azar puro” como principio más justo para el ingreso, el último hace lo propio con el mérito, mientras que la opción intermedia conjuga el mérito y el azar.

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

Aunque me fueren yo nunca voy a decir que todo tiempo por pasado fue mejor...
(Luis Alberto Spinetta)

Dentro del 62% que acordaba con la abolición de los exámenes de admisión, un 60% entendía al sorteo como el mecanismo más justo para el acceso a bienes sociales escasos y deseados como son las vacantes en esta escuela, mientras que el 2% restante sugería otras opciones (en consonancia con quienes no estaban “de acuerdo ni en desacuerdo”). Esta posición fue hegemónica en el Departamento 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, Profesora y Licenciada en Geografía:

“El sorteo da la posibilidad a que todos los estudiantes de diversas experiencias y trayectos educativos puedan ser parte de las escuelas de pregrado” (Docente n° 5; encuesta n° 6).

Por otra parte, recuperando respuestas dadas en la encuesta, podemos observar que se trata de un grupo que en algunos casos se inclina por el sorteo buscando posicionarse contra del examen y no por encontrarse a favor de ese método per se:

“Porque se da la oportunidad a todos por igual. Antes accedían quienes pagaban una preparadora. Era un comercio infame, el folclore hacía que vayas a una preparadora” (Docente n° 27; encuesta n° 37).

Eso planteaba una docente de 62 años, platense y calculista. Otra docente, en este caso de 46 años, profesora de Historia y Magíster, indicaba:

“Porque el examen era muy elitista, había un mercado con los profesores particulares...” (Docente n° 19; encuesta n° 27).

El énfasis colocado por los docentes consultados en palabras tales como “todos”, “derecho”, o en la idea del “antielitismo” dialoga con cierta matriz igualitarista impugnatoria de toda selección propia de la “matriz nacional de educación” (Tiramonti, 2011). Sin embargo, las ideas de selección e inclusión no se constituyen necesariamente como par de opuestos, sino que toda inclusión implica maneras de seleccionar quiénes serán incluidos. 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 (incluidos) y quienes serían incapaces de hacerlo (excluidos). En palabras de una docente:

“Porque, si tenés la posibilidad, está bueno aprovechar ingresar, y si no por decantación vas a dejar” (Docente n° 14; encuesta n° 19).

De este modo, es posible sostener que mayoritariamente al sentido de lo justo en esta Escuela subyace la representación de una igualdad de oportunidades garantizada por un sorteo que habilitaría la supervivencia de los más aptos una vez dentro de la institución, sosteniendo, así, que el sistema es abierto y alimentando la expectativa del ascenso social mediante la educación. Esa ilusión es legitimada por la figura del “becario” o como lo denomina Gluz (2006), el “pobre meritario”⁴, es decir, el estudiante proveniente de sectores bajos que, dada la igualdad en los puntos de partida, asciende socialmente abandonando su clase de origen. Esta figura sustenta la idea de que la desigualdad resultaría de las diferencias en el mérito y el esfuerzo individuales: si él pudo triunfar, entonces todos podían (y así lo garantiza el sorteo), pero no se esforzaron lo suficiente, y esa exclusión es justa (Walzer, 1995) o legítima.

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

Un segundo grupo de nociones, que representa un 31% del total de docentes consultados, sostiene que ninguna de las metodologías de ingreso aplicadas hasta el momento es la más justa: el examen les resulta poco democrático; el sorteo en su forma pura les genera desconfianza. Dentro de este grupo es posible reconstruir, a su vez, 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 (con carácter no eliminatorio) previo al comienzo de las clases que, destinado a quienes “salieron sorteados”, actuara a modo de una política de compensación de puntos de partida desiguales:

“Habría que apoyar el sorteo con algo más, como un curso nivelatorio obligatorio en febrero, para que cuando ingresen todos tengan las mismas posibilidades de recibir conocimiento” (Docente n° 27; encuesta n° 37).

En ese sentido, una docente de 60 años Licenciada en Bioquímica, expresaba:

“Hay instancias intermedias, cursos de ingreso ofrecidos por la UNLP [Universidad Nacional de La Plata]. Es cierto que con los exámenes era una industria paralela donde había hasta PyMEs [Pequeñas y medianas empresas] que preparaban a los alumnos para ingresar, pero la institución debe dar herramientas a los alumnos para que el choque no sea tan grande” (Docente n° 32; encuesta n° 42).

En este punto consideramos pertinente retomar el planteo de Dubet (2012) en torno a posibles concepciones de justicia social. El autor presenta dos modelos de justicia: el de igualdad de oportunidades y el de igualdad de posiciones. El primero refiere a la concepción que ofrece a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático. A diferencia del segundo, no busca reducir la inequidad en las posiciones sociales sino anular las discriminaciones que perturbarían la competencia: no se discute verbigracia la brecha entre las posiciones de los obreros y las de los ejecutivos, sino que los hijos de los obreros tengan tantas oportunidades de convertirse en ejecutivos como los hijos de estos últimos. Como indica el autor, en esta concepción de la justicia social se ofrece a todos la oportunidad de disputar las mejores posiciones, ocupación que se realizaría según un criterio meritocrático. Las desigualdades serían aceptadas como justas sólo en tanto las posiciones estarían en principio abiertas a todos, y resultarían de una competencia entre individuos a los que se presume iguales en sus puntos de partida. En la metáfora del “juego de la silla” que propone Dubet (2012: 57), se discute menos sobre la cantidad de sillas disponibles que sobre las maneras de ocuparlas y sobre la equidad y el criterio del árbitro: cada uno espera ser más rápido que los demás en el momento de saltar. Es decir que se apunta a disminuir las discriminaciones en el acceso a las posiciones y a que todos tengan formalmente las mismas oportunidades para dar el salto, pero no se cuestiona el orden de las posiciones, los criterios, ni las jerarquías resultantes.

De ese modo, entendemos que entre los miembros del subgrupo 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, aquel que concede garantías mínimas.

En su libro *Teoría de la justicia*, Rawls (1993) recupera la tradición contractualista y propone una situación imaginaria: los individuos, en el momento de conformar una sociedad, establecen ciertos principios básicos de justicia. Buscando evitar que las decisiones permanezcan supeditadas a situaciones particulares, sugiere la utilización de la metáfora del “velo de ignorancia”: en el momento inicial en el que se establecen los principios básicos que regirán la sociedad, los individuos se encuentran en una situación que les impide conocer su lugar de clase y estatus social. Como resultado de las deliberaciones actúan dejando de lado sus intereses y se comprometen con dos principios de justicia. Por un lado, cada persona debe tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades compatible con un esquema semejante de libertades para los demás. Por otro, las desigualdades sociales y económicas habrían de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a) se espera razonablemente que sean ventajosas para todos; b) se vinculen a cargos asequibles para todos. El primero de los principios hace referencia a la necesidad de asegurar las libertades. El segundo se aplica a “la distribución del ingreso y la riqueza. Mientras que la distribución del ingreso no debe ser igual, tienen no obstante que ser ventajosas para todos, y al mismo tiempo los puestos de autoridad y responsabilidad tienen que ser accesibles a todos” (Rawls, 1993: 83). El principio de diferencia se distancia

de la noción de justicia distributiva de las sociedades modernas, según la cual lo que cada uno obtiene es justo sólo si era asequible para los demás. Según Rawls la igualdad de oportunidades no es suficiente, sino que las mayores ventajas deben ser para los menos beneficiados. De ese modo, podemos leer la propuesta de un curso previo al ingreso como la aplicación de un sistema de garantías mínimas, en términos rawlsianos, que aseguren la posterior competencia “sana”.

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, mientras que ocupan bancos otros que no saben “aprovechar la oportunidad”, quienes finalmente acaban abandonando. En ese sentido, una docente de informática de 51 años indicaba:

“Está bien dar posibilidad a muchos que no podrían acceder a colegios universitarios. Pero si entraran 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).

De este modo, se reprueba el hecho de que algunos aspirantes quedan por fuera incluso estando en condiciones de “ganarse el lugar” si se les habilitara la posibilidad de rendir el examen. Una postura que resulta paradigmática dentro del subgrupo B es la de una docente de teatro que es, a su vez, exalumna de la escuela. Habiendo ingresado mediante examen en el año 1985, fue también preceptora de la Escuela y se desempeña en otra de las escuelas de la UNLP. La docente, a quien llamaremos Nora, señalaba su disconformidad respecto al criterio de ingreso por “sorteo puro” en tanto no es acompañado por mecanismos de permanencia de los estudiantes. En ese sentido, se quejaba de la imposibilidad de repetir más de una vez en esta institución:

“El colegio tiene que generar mecanismos de permanencia de los alumnos... yo hablaba con otra de mis compañeras, y bueno acá se habla de que un chico tiene que permanecer, pero por reglamento no puede repetir más de una vez en el colegio. Eso es una manera de exclusión porque en cualquier otro colegio de Provincia repite y sigue” (Nora, docente de Teatro).

Nora destacaba la importancia de que esas vacantes fueran completadas con estudiantes que tuvieran “voluntad” de incorporarse a la escuela y la pusieran a prueba en un examen. Su mayor intranquilidad se ligaba al desgranamiento que se produce mayormente en el paso de segundo a tercer año y de tercero a cuarto⁵. Por otra parte, su preocupación se centraba también en aquellos estudiantes que, excluidos por el azar, habrían sabido aprovechar la oportunidad de haberla tenido. Esta docente abogaba, en primera instancia, por la implementación del sorteo, y luego por completar las vacantes con quienes, rindiendo las “equivalencias”, demostraran mérito para ocupar un banco. La preocupación de la docente se concentraba en aquellos “posibles buenos candidatos” que quedaron excluidos por no tener suerte en el sorteo:

“Pero el que quiso entrar y realmente tiene ganas de hacer algo un poquito mejor... ¿por qué no lo puede hacer? Porque al final cuando estamos igualando las oportunidades las igualamos para abajo, y la igualdad de oportunidades no nace de un colegio, nace de una política de Estado en el colegio. (...) Sigue siendo una política clientelista (...) con la democracia, la igualdad, todo fantástico, pero ¿no estamos haciendo un *blef* para que esto siga como está? ¿Por qué le vas a negar la posibilidad a alguien que quiere entrar y que se puede preparar a decir “yo me merezco estar acá, hay un banco vacío y yo lo quiero ocupar” (Nora, docente de Teatro).

A las palabras de Nora 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 jugará papel alguno en el momento de la adaptación o no a la escuela. En su discurso, pareciera ser una cuestión de voluntades, de saber o no saber aprovechar la oportunidad que significa haber accedido a una escuela como ésta.

Según Nora, el sorteo nivela “para abajo”: se trata de una problemática que excede a la Escuela 1, puesto que es posible remontar esta concepción a una política de Estado. Tampoco en este caso es posible remitir las ideas de esta docente únicamente a su propia producción individual, sino que se trata de ideas que atraviesan la sociedad.

Asimismo, aparecía en su discurso una coincidencia con los que abordaremos en el siguiente apartado en relación con cierta preocupación en torno a aquellos “buenos candidatos” a esta escuela desatendidos por focalizar la atención en el grupo de los más desfavorecidos. En ese sentido, la mayor preocupación de la docente de teatro radicaba en que se trata de escuelas que, incluso siendo muy demandadas, no amplían la posibilidad de ingresar a los estudiantes que se esmerarían por permanecer tras ingresar a ellas, dejando bancos vacíos:

“Es este discursito de la igualdad que lo entiendo (...) yo entiendo lo que es igualitario, pero a mí me parece totalmente terrible que queden bancos vacíos y que no haya mecanismos para cubrir esos bancos cuando son colegios muy demandados y después vos ves la nota en [el diario] El Día: ‘creció la demanda: 50 vacantes y 1300 aspirantes’. ¿Y qué hacés con eso? Decís: ‘¡uy qué excelencia que tiene la Universidad de La Plata!’ pero tampoco lo amplía... si es por eso... por las capacidades [del edificio], nosotros estábamos en un colegio así [hace un gesto indicando tamaño pequeño], [ahora] estamos en este edificio y seguimos con la misma cantidad de cursos. Cuando yo venía [es ex alumna] y cursaba, estaba hasta la F... ahora hasta la G, ahora es hasta el E porque se tuvo que agregar un año. Pero igualmente si es por eso podés agrandar, un curso más poné...” (Nora, docente de Teatro).

Y a continuación resaltaba su preocupación ante el desgranamiento:

“A mí me satura esta cosa de los bancos vacíos, nosotros tenemos en quinto (yo estoy en quinto ahora) 90 chicos y no van a pasar todos a sexto. Es un horror, vas a tener casi dos cursos menos en sexto que en primero ¿y vos me vas a decir que 50 chicos no podrían haber entrado? (...) De 150 que ingresan, este año son 105 los egresados por ejemplo, y es egresados porque sexto no se repite. Después no sé cuántos se llevan materias y cuántos terminan de completar... pero hacé de cuenta que terminaran todos... tenés 45 chicos menos, exactamente el 30 %” (Nora, docente de Teatro).

Así, la docente buscaba ir más allá de aquello que peyorativamente definía como “el discursito de la igualdad”, e insistía en la necesidad de ampliar el número de años para 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” que el alumno tiene 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. A favor del examen. El siglo XX cambalache y el retorno a la edad de oro del mérito

Todo es igual, nada es mejor,
lo mismo un burro que un gran profesor
(Enrique Santos Discépolo).

Yo creo que demasiado exigente no hay nada ahora
(Luisa, Docente de Letras).

Otra postura presente entre los docentes consultados abogaba por el retorno a cierta “edad de oro” representada por el ingreso mediante examen eliminatorio. Depositando en el examen el resguardo de la calidad, se configura en este grupo minoritario de docentes una visión nostálgica de cierto pasado perdido y añorado 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 palabras de una docente porteña de 67 años, profesora en Ciencias Naturales:

“El sorteo es más selectivo. Por examen entran los más capaces, por sorteo entra cualquiera. Ha bajado el nivel. A los chicos no les importa..., cuanto menos trabajás, mejor, pasás igual” (Docente n° 22; encuesta n° 30).

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

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 en el año 2006, afirmando 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 fuera pensada en sus orígenes, y tensiona los disímiles sentidos con los que los docentes cargan a este nivel.

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:

“Debe ingresar todo el mundo siempre que sepa: que demuestren idoneidad. Primero demostrará que sos capaz, no puede ser al boleó. Con este sistema actual, de los buenos nadie se ocupa. ¿De la gente buena quién se ocupa? siempre estamos ahí con el apuntecito, y los buenos reclaman, porque nivelamos para abajo y se desperdician los buenos. ¿Para qué estudiar y sacar un buen promedio? Si da igual...” (Docente n° 22; encuesta n° 30).

En estos casos, la respuesta al consultar si a partir de la implementación del sorteo la composición sociocultural de la matrícula se había heterogeneizado era negativa, lo cual transformaba en un sinsentido el

abandono del examen. La lógica de dicho argumento era que si el sorteo no modifica la matrícula, y además excluye a muchos que son “capaces”, entonces resulta más conveniente un examen como método de ingreso que asegure al menos que quienes efectivamente acceden se “esforzarán” para sostenerse allí.

Una docente entrevistada, a quien llamaremos Luisa, quien pertenece al Departamento de Letras y se desempeña tanto en la Escuela 1 como en otra de las dependientes de la UNLP, respondía a la pregunta acerca de si el cambio de la metodología de ingreso mediante examen por el sorteo había logrado efectivamente modificar la composición social de la escuela afirmando:

“No, la composición social no. Y eso te lo deben contestar mucho... pero es una mentira. Es que modificó la composición académica y no la social, ese es el tema (...) sí el nivel, pero lo social no. (...) digamos que la heterogeneidad pasa por un lado, pero el nivel académico debería pasar por otro” (Luisa, docente de Letras).

Asimismo, ella respondía de modo contundente a la pregunta sobre si estaba de acuerdo o en desacuerdo con la decisión de acabar con los exámenes:

“Creo que no te lo tengo que ni contestar: en desacuerdo... se optó por la opción más fácil que fue la supresión del examen sin pensar en una solución alternativa que democratizara el acceso pero con las instancias académicas. Me parece que era: o examen con las condiciones que tenía, o no examen, y no se pensó en una instancia media que podría haber sido muy rica” (Luisa, docente de Letras).

Específicamente al consultarle si acordaba con la implementación del sorteo, sostenía:

“Estoy en desacuerdo... porque no me parece que atienda a un concepto que yo valoro que es el mérito y el esfuerzo” (Luisa, docente de Letras).

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 valoriza la igualdad de los individuos. Si se considera que somos todos iguales y a la vez que toda sociedad clasifica a los individuos, eso no puede ser hecho más que a partir de 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 otras maneras de construir las desigualdades justas en un mundo en donde la igualdad y la libertad son los principios de justicia. Es porque el mérito es la única manera de combinar igualdad y libertad en una sociedad moderna que ese principio de justicia es fundamental.

De este modo, la docente revaloriza el mérito como justo asignador de posiciones y critica que el sorteo dé lugar a estudiantes a los que “no les importa nada”, quienes no saben “aprovechar” la oportunidad que significa ocupar un banco en esta escuela. En ese sentido, en consonancia con la opción 2- B antes presentada, incluso ella (que sostiene la necesidad del ingreso por examen puro), propone que la institución se haga cargo de las desigualdades iniciales y brinde un curso de ingreso a contraturno a partir del cual los estudiantes puedan competir en igualdad de oportunidades por un banco, dejando de lado las desigualdades surgidas a raíz de sus trayectorias de escolarización primaria.

Es posible afirmar que, incluso en los discursos más fervientemente defensores del mérito, está presente la preocupación por brindar la mayor igualdad de oportunidades para la competencia. Siguiendo a Pousadela: “en Argentina, a diferencia de Brasil, la igualdad de oportunidades reclama que alguien se haga cargo de las desigualdades iniciales y desactive sus efectos, aun cuando ello suponga que la institución en cuestión (...) deba internalizar los elevados costos del proceso de nivelación” (2007: 107).

De configuraciones culturales: una matriz nacional de educación igualitarista

Para concluir, entendemos que los sentidos de la justicia que se consolidan como hegemónicos entre los docentes consultados dialogan con cierta “configuración cultural” en la cual el sorteo aparece como la encarnación de la igualdad de oportunidades. Así, la justicia como igualdad de oportunidades se consolida como el modo que adquiere la selección educativa implícita o “a la argentina”: cada ingresante tendrá las mismas posibilidades de demostrar su capacidad, pero lo hará una vez dentro de la institución y no para acceder a la misma.

En relación con las “configuraciones culturales nacionales”, Grimson (2007) señala que es posible diferenciar tres perspectivas existentes en torno al estudio de las naciones: esencialista, constructivista y experiencialista. En la primera de ellas la definición de una nación estaría dada por un territorio, una lengua común, una religión común. En la segunda, definida como “constructivista”, se pone en cuestión a la primera y se afirma que la comunidad es imaginada, resultado de la intervención de actores como el Estado. Por último, en la visión que Grimson suscribe, a la que define como “experiencialista”, se entiende que la nación no es totalmente imaginada sino que la experiencia histórica nacional efectivamente configura modos de pensar, sentir y actuar diferentes según los países (2007: 16).

Nos interesa recuperar la perspectiva propuesta por Grimson en tanto entendemos que en el caso de Argentina es justamente esa “configuración cultural nacional”, resultado de cierta experiencia histórica, la que explica el rechazo a los exámenes de ingreso como instancias formales para seleccionar al alumnado, en contraste con, por ejemplo, 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)⁶. 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 pública⁷. Tal es el caso del examen de ingreso en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de La Plata, cuestión que Pousadela retoma cuando analiza el contraste entre las protestas de los estudiantes reprobados en dicho examen en el año 2005, y el momento de mayor conflictividad en torno al ingreso en Brasil en el año 1968, cuando los aspirantes que habían aprobado el examen no lograron ingresar debido al escaso número de vacantes. Como indica la autora, mientras que los estudiantes brasileños reclamaban por el reconocimiento de sus méritos (en tanto habían aprobado el examen de admisión), los argentinos reclamaban porque se consideraban producto de una educación pública en decadencia que no les había permitido aprobar el examen, denunciando en ese acto el criterio meritocrático para el ingreso como ilegítimo (Pousadela, 2007: 99).

En este sentido, consideramos que en Argentina, salvo excepciones como las antes mencionadas, es una vez dentro de los establecimientos educativos y no para acceder a ellos que el mérito individual adquiere un lugar protagónico en los modos de legitimar la selección. En apariencia, el éxito o fracaso de los estudiantes en sus trayectorias educativas dependería únicamente de sí mismos, en tanto las posibilidades de acceder a la educación pública estarían, en principio, abiertas a toda la población por igual.

Así, se conforma un paradigma de selección educativa imperante, es decir aquello que Tiramonti denomina “matriz nacional de educación” (2011: 864). Por ello, sostenemos que este estudio de caso permite explorar la configuración cultural nacional y la matriz de selección educativa legítima, en tanto resulta posible observar una manifestación de dicho paradigma en el 60% de respuestas a favor del sorteo considerado como mecanismo de ingreso más justo obtenidas entre el plantel docente de la escuela abordada, y en el 62% que se pronuncia a favor de la abolición de los exámenes de admisión. Con todo, como hemos mostrado, el mérito en tanto valor garante de la justicia sigue gravitando en varios planos: entre quienes jerarquizan la trascendencia de mostrar capacidad de adaptación y supervivencia una vez dentro de la escuela; en las concepciones minoritarias de quienes sostienen al examen como método de ingreso más justo; y entre

quienes arguyen que los bancos vacíos deben completarse con nuevos aspirantes que accedan tras un examen de equivalencias.

Reflexiones finales

Este artículo dialoga con aquella investigación en la que Alicia Méndez (2013) analiza los dispositivos de socialización en el Colegio Nacional de Buenos Aires, considerándolo como un lugar de formación de una elite meritocrática y a sus miembros como “aristócratas del saber”. La autora presenta a la escuela abordada como una isla de mérito en un país en que corren otros aires, y se pregunta:

“¿cómo es posible que en la Argentina, un país en el que, aunque erosionadas, persisten fuertes creencias en el igualitarismo, sea posible que una institución como el Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA) –que constituyó desde su formación un modelo educativo meritocrático formador de elites- se mantenga emblemática hace ya casi ciento cincuenta años pese a las discontinuidades institucionales, las confrontaciones político- ideológicas y los cambios a menudo abruptos en sus doctrinas educativas?” (2013:13).

De este modo, mientras que Méndez analiza un establecimiento que constituye una excepción al *ethos*⁸ igualitario imperante en la sociedad argentina, nuestro caso es el de una institución en la cual la regla se encarna, el de una escuela que sí se deja atravesar por los aires que corren, si bien presenta la especificidad de un sorteo que tramita el ingreso irrestricto. Se trata, entonces, de dos establecimientos emblemáticos: uno lo es de la excepción, el otro de la norma⁹.

Precisamente el objeto de estudio aquí abordado se torna significativo en tanto recrea la particularidad argentina¹⁰ ante la tensión entre selección e inclusión educativa existente en la educación secundaria a nivel mundial, en relación con la preferencia por la apertura general de los sistemas educativos y la abolición de los exámenes de ingreso en las escuelas medias (Tiramonti, 2004; Pousadela, 2007; Kessler, 2007; Southwell, 2011) en el país. Heredando los resabios de cierto *ethos* igualitario sarmientino (Dussel, 2009), con la recuperación democrática se intervino en los mecanismos de selección, evaluación y promoción de los y las estudiantes como “la supresión del examen y la incorporación del sorteo para el ingreso a la mayoría de las escuelas secundarias nacionales” (Southwell, 2011: 64). Desde aquel momento, tras reiterados vaivenes que, acompañando a los de la historia del país, fueron configurando una discontinuidad signada por las variaciones entre exámenes de ingreso y apertura, el acceso a la educación media y superior se presenta, salvo excepciones, como abierto y desregulado, a diferencia de lo característico en otros sistemas educativos (Tiramonti, 2004: 34). En el caso de Alemania y Francia, verbigracia, los exámenes definen tempranamente si el destino de los individuos será el circuito vocacional o el académico (Dubet, 2012). Respecto a los casos de Brasil y de Chile, existe una opción permanente por la evaluación explícita del mérito, elección que se manifiesta en la existencia de exámenes de ingreso que conectan cada nivel del sistema educativo (Tiramonti, 2011).

En Argentina entendemos que, entre otros factores, la sedimentación de aquella experiencia histórica de conquista de la apertura en el plano educativo en los años ´80 contribuye a la consolidación de una “configuración cultural nacional” (Grimson, 2007: 27) hegemonizada por el igualitarismo, en la cual la existencia de exámenes de admisión a la educación constituidos como instancias formales de selección genera mayoritariamente rechazo. De ese modo, se robustece un imaginario en el que el acceso se presenta como necesariamente “libre” en el sentido de que todos deben tener iguales oportunidades de ingresar aunque sólo los más talentosos, los mejores, conseguirán egresar. Este imaginario educativo igualitarista es afín a una sociedad que, como indicaba en aquel ensayo clásico e inspirador Guillermo O’ Donnell (1983, 1997) al compararla con la sociedad brasilera (tras observar la relación interclases entre los cariocas), es

atravesada por un horizontalismo impugnador de toda jerarquía.

En un país en el cual la expansión del sistema educativo durante el siglo XX acompañó un proceso en el que condiciones materiales propicias habilitaban la movilidad social en sentido ascendente, y en el cual a partir de los años '80 del siglo XX fueron abolidos de manera mayoritaria los impedimentos formales para el acceso a la educación media y superior, se ha transformado en cotidiana la afirmación que sostiene que la educación es igualitaria, abierta a la competencia y a la carrera de los talentos¹¹. De este modo, el modelo educativo que se presenta como hegemónicamente más justo en el imaginario y en la “configuración cultural” argentina es el de la justicia dada por la igualdad de oportunidades, y cobra fuerza la concepción que supone la competencia abierta y desregulada dentro de la institución (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler, 2011). Cualquier atentado contra ese principio (como sería el caso del examen o de un sistema de tipo estamental en el que a cada quien corresponda un circuito predeterminado) es denunciado como injusto.

De ese modo, los sentidos hegemónicos de la justicia de admisión emergentes en este trabajo se imbrican en dicha configuración cultural: el azar aparece como la encarnación de la igualdad de oportunidades y es considerado de forma mayoritaria el método más legítimo para el ingreso puesto que garantiza formalmente las mismas chances a aspirantes que deberán demostrar sus capacidades una vez dentro de la escuela. Resulta posible observar la legitimidad de ese paradigma en el 60% de respuestas a favor del sorteo considerado como mecanismo de ingreso más justo obtenidas entre el plantel docente de la escuela abordada y en el 62% que se pronuncia a favor de la abolición de los exámenes de admisión, como hemos mostrado. En ese sentido, la justicia concebida como igualdad de oportunidades se consolida como la contracara de una selección educativa implícita y se afianza un paradigma de selección afín a determinada matriz nacional de educación.

Notas

¹ Este escrito reúne algunas conclusiones de la tesis elaborada en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de FLACSO- Argentina.

² Según información oficial, para el ciclo lectivo 2016, fueron 598 los inscriptos para 133 vacantes en esta escuela. Disponible en: http://www.unlp.edu.ar/articulo/2015/10/9/la_unlp_definio_el_cronograma_de_ingreso_para_los_colegios Consultado el día: 29/04/2016.

³ Todos los consultados se inclinaron a favor del carácter gratuito de la educación y repudiaron la configuración que adquiere el sistema educativo en Chile. La decisión de suprimir los aranceles específicamente en el nivel universitario en Argentina fue tomada por el presidente Perón el 22 de noviembre de 1949 a través del Decreto 29.337.

⁴ Como indica Gluz: “las becas escolares, otorgadas a aquellos pobres meritorios por sus capacidades intelectuales sobresalientes, reforzaban este pensamiento. Otorgadas por el Estado o por organizaciones filantrópicas a quienes no contaban con recursos suficientes para continuar sus estudios, generaban la ilusión de una igualdad de oportunidades independientemente del nivel socioeconómico” (2006: 61).

⁵ El porcentaje promedio de graduación es del 72% para el año 2010, según el Programa de Autoevaluación Institucional de los Colegios de Pregrado de la UNLP.

⁶ Pousadela, pensando en la universidad, diferencia las ideas de ingreso irrestricto y de ingreso directo, 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 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 (2007: 118)

7 Existen en el país, sin embargo, numerosos mecanismos de selección tácitos (cursos de ingreso eliminatorios, materias “filtro”) que no son denunciados con tanta virulencia.

8 Entendemos por *ethos* a las ideas tomadas por ciertas en determinada sociedad, así como sus códigos de comportamiento y la adhesión a determinados valores.

9 Si bien entendemos que la Escuela 1 es representativa de un modo igualitario de concebir a la educación a nivel nacional, la opción por el sorteo es una especificidad de este grupo de instituciones preuniversitarias que no es replicada por otras de su tipo. Así, revisando los trabajos presentados en 2012 en las Jornadas de Educación Media Universitaria (JEMU) en las cuales cada dos años se reúnen miembros de los colegios preuniversitarios de todo el país, es destacable que en la mayoría de estas instituciones el examen sigue apareciendo como el método de admisión vigente. De este modo, si bien los mecanismos para el ingreso a la mayoría de las escuelas secundarias son directos, en este grupo de colegios preuniversitarios se opta por una evaluación en la cual los alumnos deben demostrar que se encuentran a la altura de la oferta que se les propone.

10 Uruguay es un país con características similares.

11 Hobsbawm conceptualiza como “carrera abierta al talento” a las nuevas formas de distinción aparecidas tras las revoluciones burguesas del siglo XVIII: “[la Francia posrevolucionaria] Era la sociedad del *parvenu*, del hombre que se hacía a sí mismo (2003: 189) (...) Puede afirmarse que el resultado más importante de las dos revoluciones fue, por tanto, el de que abrieran carreras al talento, o por lo menos a la energía, la capacidad de trabajo y la ambición. (...) Con toda probabilidad, en 1750 el hijo de un encuadernador hubiera seguido el negocio de su padre. Ahora no ocurría así” (2003: 203).

Bibliografía

Dubet, F. “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en Tenti Fanfani, E. (org), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2004.

Dubet F. *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

Dussel, I. “La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas”. En: Tiramonti, G. y Montes, N. (comp). (2009) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires: Manantial/ FLACSO, 2009.

Elias, N. *La sociedad cortesana*, México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

Gluz, N. *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, 2006.

Grimson, A. (comp.) “Introducción”, en *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires: Edhasa, 2007.

Hobsbawm, E. *La era de la revolución, 1789- 1848*. Buenos Aires, Ed Crítica, 2003.

Kessler, G. “Principios de justicia distributiva en Argentina y Brasil. Eficacia global, igualitarismo limitado y resignificación de la jerarquía”. En: Grimson A. (comp.) (2007) *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires: Edhasa, 2007.

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

O’ Donnell, G. *Y a mí, ¿qué me importa? Notas sobre sociabilidad y política en Argentina y Brasil*. Versión original preparada para el Seminario “Oportunidades e limites da sociedade industrial periférica: o caso do Brasil”, IUPERJ- Berkeley- Stanford, Nova Friburgo, julio 18- 20, 1983.

O’ Donnell, G. “¿Y a mí, qué mierda me importa? Notas sobre sociabilidad y política en Argentina y Brasil”. En: O’Donnell, G. *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*, Buenos Aires: Paidós, 1997.

Pousadela, I. “Las políticas públicas y las matrices nacionales de Cultura política”, en Grimson A. (comp.) *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires: Edhasa, 2007.

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

Southwell, M. “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato.” En: Tiramonti, G. *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2011.

Tiramonti, G. “La configuración fragmentada del Sistema Educativo Argentino” en *Cuadernos de Pedagogía* Nº 12, pp 33 a 46. Rosario, Libros del Zorzal, 2004.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (comp.) *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires: Paidós, 2008.

Tiramonti, G. “La escuela en sus límites. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: Los casos de Brasil, Argentina y Chile”. *Revista Educação e Sociedade* (32) 116, 857-875, 2011.

Walzer, M. “Exclusion, injustice et état démocratique”, en: Joelle Affichard y Jean Baptiste de Foucauld, *Pluraliste et équité. La justice social dans les démocraties*, Paris: Esprit, 1995.

Ziegler, S. “Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?”. En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario: Homo Sapiens, 2011.