



**Trabajo y Sociedad**

**Sociología del trabajo- Estudios culturales- Narrativas sociológicas y literarias**

NB - Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet)

Nº 30, Verano 2018, Santiago del Estero, Argentina

ISSN 1514-6871 - [www.unse.edu.ar/trabajosociedad](http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad)



## **Educación secundaria en instituciones dependientes de universidades públicas: miradas docentes que consolidan su prestigio en Brasil y Argentina**

**Secondary education in institutions dependent on public universities: teaching perspectives that consolidate their prestige in Brazil and Argentina**

**Instituições de ensino secundário dependentes de universidades públicas: olhares dos professores que consolidam seu prestígio no Brasil e Argentina**

**Emilia DI PIERO\* y Mariana MATALUNA\*\***

Recibido: 11.08.17

Recibido con modificaciones: 06.11.17

Aprobado: 20.11.17



### **RESUMEN**

En el presente artículo nos proponemos presentar los resultados de dos investigaciones doctorales. Nos centraremos en analizar las miradas de los docentes de escuelas dependientes de universidades públicas

---

El presente artículo se basa en dos investigaciones doctorales: una correspondiente al Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales /Argentina realizada entre los años 2012 y 2016 y denominada “Justicia, meritocracia e igualitarismo. Procesos de producción y legitimación de desigualdades en escuelas secundarias universitarias en la ciudad de La Plata”. La otra correspondiente al Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, en curso y denominada “Los sentidos de la educación secundaria en Escuelas dependientes de Universidades de Argentina y Brasil. Las percepciones de estudiantes, docentes y autoridades sobre colegios universitarios dependientes de la UBA y la USP”.

\* Doctora en Ciencias Sociales y Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales /Argentina); Profesora y Licenciada en Sociología (Universidad Nacional de La Plata). Becaria Posdoctoral de CONICET y docente de grado y posgrado en UNLP. Correo electrónico: [medipiero@gmail.com](mailto:medipiero@gmail.com)

\*\* Doctoranda en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y Magister en Integración Latinoamérica de la Universidade de Sao Paulo/Brasil. Investigadora en el Programa de Estudios sobre Universidad Pública (PESUP) del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Profesora en el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes/Montevidео. Correo electrónico: [mmataluna@hotmail.com](mailto:mmataluna@hotmail.com)

sobre el prestigio de dichas instituciones en Brasil y en Argentina. En ese sentido, nos proponemos estudiar los modos en que estos docentes construyen y consolidan a estas escuelas como aquellas que ocupan un lugar de elite en comparación con otras instituciones educativas.

En primer término, presentamos un punteo por la historia del nivel secundario en ambos países. A continuación invitamos a un recorrido por las cuatro escuelas abordadas, puntualizando algunas de sus características principales: sus orígenes, sus rasgos específicos y aquellos en las que son convergentes.

En tercer término, nos adentraremos en el análisis del lugar de prestigio que estas escuelas ocupan en el imaginario educativo de sus docentes. En ese sentido, las miradas de los docentes delimitan un espacio constituido por un "nosotros" que se distancia de un "otros" al que se supone inferior.

Con respecto a la metodología utilizada, triangulamos técnicas de investigación como las entrevistas en profundidad y las encuestas a los docentes y actores clave de las cuatro instituciones educativas. El trabajo de campo fue realizado entre los años 2012 y 2016.

**Palabras clave:** Escuela secundaria, universidad, desigualdad, elite, prestigio

## **ABSTRACT**

In this article we present the results of two doctoral researches, examining the views of teachers of schools in Brazil and Argentina dependent on public universities about the prestige of their institutions. In this sense, we intend to study the ways in which these teachers build and consolidate these schools as those that occupy an elite place in comparison with other educational institutions.

In the first place, we present a history of the secondary school system in both countries. Next, we examine the four schools chosen, highlighting some of their main characteristics: their origins, their specific features and those ones in which they are convergent.

Henceforth, we present the analysis of the privileged status that these schools occupy in the educational imaginary of their teachers. In this sense, in the eyes of these teachers, a space, constituted by an "us" that are separated from an "other" - which is supposed to be worse -, is delimited.

With respect to the methodology used in this article, we triangulated research techniques such as in-depth interviews and surveys of teachers and key players of the four educational institutions. Fieldwork was carried out between 2012 and 2016.

**Keywords:** Secondary School, university, inequality, elite, prestige

## **RESUMO**

O presente trabalho apresenta os resultados de duas pesquisas de doutorado, centradas nos olhares dos professores de escolas dependentes de universidades públicas sobre o prestígio de tais instituições no Brasil e na Argentina. Nesse sentido, o artigo se propõe examinar os modos pelos quais os professores constroem e consolidam estas escolas como instituições que ocupam um lugar de elite em comparação com outras instituições educativas.

Em primeiro lugar, realiza-se um percurso pela história do nível secundário em ambos os países. Em seguida, são analisadas quatro escolas selecionadas, focando em algumas de suas características principais: origens, aspectos particulares e convergentes do grupo selecionado. Aprofunda-se, então, a

análise do lugar de prestígio que tais escolas ocupam no imaginário educacional de seus docentes. Assim sendo, os olhares dos professores delimitam um espaço constituído por um “nós”, que os distancia dos “outros”, supostamente menos favorecidos.

Em relação à metodologia utilizada, foram cruzadas entrevistas em profundidade e pesquisas junto aos professores e a atores-chave das quatro instituições. O trabalho de campo foi realizado entre 2012 e 2016.

**Palavras-chave:** Escola média, universidade, desigualdade, elite, prestígio.

## SUMARIO

Introducción 1. Algunas notas sobre las historias del nivel medio en Argentina y en Brasil. 2. Secundarias universitarias: los cuatro casos seleccionados. 3. En torno a la construcción y legitimación del lugar de escuelas de prestigio: las voces de los docentes. 4. Reflexiones finales. Bibliografía

\*\*\*\*\*

## Introducción

En el presente artículo nos proponemos analizar las miradas de los docentes de escuelas secundarias dependientes de universidades públicas sobre el prestigio de dichas instituciones en Argentina y Brasil. En ese sentido, estudiamos los modos en que sus docentes construyen a estas escuelas como aquellas que ocupan un lugar de elite en comparación con las demás instituciones educativas, colaborando con un proceso de producción de jerarquías educativas. De ese modo, entendemos que toda elite se construye de manera relacional, es decir en comparación con un “otro” al que se subalterniza y se concibe como inferior.

En primer término, presentamos un punteo por la historia del nivel secundario en ambos países. A continuación invitamos a un recorrido por las cuatro escuelas secundarias abordadas, puntualizando algunas de sus características principales: sus orígenes, sus rasgos específicos y aquellos aspectos en los que son convergentes.

En segundo término, nos adentraremos en el análisis del lugar de prestigio que estas instituciones ocupan en el imaginario educativo de los docentes. En ese sentido, las miradas de los docentes delimitan una relación jerárquica y un espacio constituido por un “nosotros” que se distancia de un “otros” al que se supone inferior. Por último, reflexionamos acerca de las tensiones que los métodos de admisión vigentes en cada una de las instituciones significan con respecto a las matrices educativas imperantes en cada país.

## 1. Algunas notas sobre las historias del nivel medio en Argentina y en Brasil

### 1.1. Educación secundaria en Argentina

Según señala Juan Carlos Tedesco (2009) en un estudio ya clásico en el campo, los orígenes del nivel medio en Argentina se ubican en el proyecto de la llamada *república conservadora*. En el plano educativo, dicho plan se cristalizó en el modelo mitrista que desarrollaba por un lado, una enseñanza media mayoritariamente concebida para intelectuales y dirigentes<sup>1</sup> y, por otro, una educación primaria que (regida por la Ley 1420 del año 1884, que legislaba sobre la capital y los territorios nacionales)

---

<sup>1</sup> Las escuelas normales, comerciales y técnicas constituyeron orientaciones minoritarias de educación secundaria.

pretendía controlar y *argentinar* a los inmigrantes, educando al pueblo en tanto *soberano de la modernidad* (Giovine, 2001), homogeneizando a la población y someténdola al flamante orden nacional (Bertoni, 2001)<sup>2</sup>.

Tedesco sitúa el momento de inicio de una enseñanza media con características definidas en el país en el decreto de Mitre de 1863 de creación de los Colegios Nacionales en las capitales de las provincias. Como indica Southwell (2011), en dicho año se creó el Colegio Nacional de Buenos Aires (incorporándose a la Universidad de Buenos Aires sólo en 1911) y ya en 1900 los colegios nacionales eran en total diecinueve. En ese contexto, si bien existían otras opciones (como las escuelas comerciales y las escuelas normales), la enseñanza media presentaba mayoritariamente una currícula enciclopedista y generalista contrapuesta al utilitarismo y a la conformación de personas aptas para actividades productivas (Dussel, 1997)<sup>3</sup>.

En ese sentido, Tedesco sostiene la primacía de una doble función política de la educación sobre cualquier función económica. Por un lado, refiere al papel moralizador que adquirió la enseñanza en el contexto de la sociedad moderna, en la que el súbdito se transformaba en ciudadano y se buscaba educar al pueblo, constituido en el nuevo soberano (Giovine, 2001). De este modo, en palabras de Sarmiento se consideraba que la enseñanza debía ir contra el caudillismo bárbaro y garantizar el logro de la estabilidad política interna. Por otro lado, sostiene que la función política también refiere a que el criterio guía para la fundación de aquellos primeros colegios medios había sido condensar el saber en un número de individuos que consiguiera accionar sobre las *masas ignorantes*, y su función social explícita asegurar la formación de cuadros políticos para la administración pública, o bien garantizar a sus alumnos el acceso a la Universidad, de allí su carácter de colegios *preparatorios*: es por ello que califica de *oligárquica* a la educación en ese periodo.

Por su parte, Martín Legarralde (1999) estudia el momento fundacional del Colegio Nacional de La Plata y define cuatro etapas en el lapso que se extiende entre los años 1887 y 1918, sosteniendo que existieron entonces dos proyectos pedagógicos en pugna. De un lado, aquel derivado de la matriz pedagógica para la escuela media concebida en el marco de la política educativa mitrista, cuando se buscaba constituir la elite dirigencial local. En ese sentido, el modelo se construyó sobre la base de la matriz actuante en el Colegio Nacional de Buenos Aires, orientado a las humanidades y la filosofía. El segundo proyecto era el de Joaquín V. González, enmarcado en las iniciativas del reformismo liberal de comienzos de siglo, también ávido de crear una elite local con capacidad de gestión político administrativa, pero más específico y con la intención de dar lugar a una experiencia pedagógica modelo. Legarralde (1999) concuerda con la hipótesis de Tedesco en torno a la función política de los Colegios Nacionales, en relación con la formación de las elites en términos de ciudadanía política en el contexto de una *república restrictiva* (Botana, 1998). Sin embargo, sostiene que no se trataba de la creación de elites locales integradas en la ideología porteña, sino de dotar de educación a elites

---

<sup>2</sup>Teniendo en cuenta las funciones diferenciadas de esos dos niveles en sus orígenes, el sistema educativo argentino se configuró segmentado *verticalmente*.

<sup>3</sup>Del mismo modo, Arroyo y Poliak (2011), al estudiar las variaciones en el formato escolar tradicional del sistema educativo, afirmaban con respecto a la escuela secundaria que: “destinada y organizada para las elites y con función preparatoria, ni la masificación de mediados del siglo XX pudo con su formato y su currículum enciclopedista” (2011: 89). Otras características del formato escolar moderno que subraya Terigi —al estudiar de qué modo esos rasgos contingentes se constituyen en el principal límite a la capacidad de dar respuestas ante la diversidad de condiciones de los sujetos— son: “la simultaneidad, la presencialidad, un cronosistema que fija regímenes de tiempo escolar, la descontextualización de las experiencias de aprendizaje, la heteronomía de quienes se incorporan en calidad de alumnos, etc.” (Terigi, 2009: 24).

provinciales —que preexistían a la creación de estos colegios— como un nuevo modo de legitimación. Agrega, asimismo, que no debe soslayarse la pugna entre las elites del interior, del litoral y porteña. En las escuelas abordadas en este trabajo persiste la idea de *experiencia pedagógica modelo* exportable a las demás escuelas, de mano de una autopercepción como elite educativa situada por encima del resto de las escuelas medias de la ciudad.

Sería a mediados del siglo XX cuando surgirían las presiones dirigidas a la masificación del nivel medio. Siguiendo a Viñao Frago (2002), así como la generalización de la educación básica fue la gran transformación operada durante el siglo XIX y principios del XX, el gran cambio de la segunda mitad del siglo XX fue “la generalización del acceso a la enseñanza secundaria (...): la clave de esta segunda gran transformación ha sido el paso del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos” (2002: 36, 37). Más allá de esta tendencia, cabe aclarar que en ningún caso el nivel secundario consiguió llegar al grado de generalización logrado por la escuela elemental, sino que se trató de una expansión limitada o, como muestra Ezcurra (2012) refiriéndose al nivel superior, una selección implícita diferida que propicia una *inclusión excluyente*.

De este modo, en el transcurso del siglo XX surgieron las principales tensiones entre el elitismo con que el nivel secundario fue concebido y su proceso de limitada masificación. Como indica Dubet, “ni la pobreza ni el desempleo son nuevos, pero su entrada en la escuela por intermedio de los alumnos es una novedad que ha desestabilizado profundamente la vida en las aulas y los establecimientos” (2004: 25). Una de las respuestas ante tal masificación fue la profundización en la diversificación de la oferta: como señalan Dubet y Martuccelli para el caso francés, “la barrera esencial ya no distingue a quienes van al colegio de los que no van, sino a aquellos cuyas calificaciones conducirán al liceo de enseñanza general y a aquellos que serán orientados a enseñanzas menos prestigiosas” (1998: 5). Asimismo, sostiene que “masificado, el sistema nuevo entra en un proceso de diversificación continua. Las ramificaciones escolares se multiplican según relaciones jerárquicas extremadamente pronunciadas” (1998:49).

En conclusión, siguiendo a Filmus, Miranda y Otero (2004) es posible pensar que la expansión de la cobertura del nivel medio fue acompañada por una heterogeneidad *in crescendo* que se sumó a la previamente existente, brindando a cada sector una oferta educativa diferenciada y nutriendo la tendencia a reproducir las desigualdades sociales. Como indican los autores: “de esta forma, la escuela secundaria no sólo se debilitó en su capacidad de aportar a la movilidad social ascendente sino que perdió, también, su rol en la homogeneización de las oportunidades entre aquellos que tienen la posibilidad de terminarla” (2004: 202)<sup>4</sup>.

## 1.2. Educación secundaria en Brasil

En el caso brasileño, tanto la educación primaria como la secundaria nacieron en un contexto en el cual el país era una colonia portuguesa. Casi por cuatro siglos, la economía brasileña agro-exportadora tuvo una producción basada en el trabajo esclavo, generando una sociedad dividida entre una gran mayoría de individuos sin ningún derecho y del otro lado, una minoría de individuos con derechos de personas y de propiedad. Es decir, durante los períodos colonial (e imperial), la educación tenía por finalidad la formación de la elite de la sociedad para el ejercicio de las actividades político-burocráticas y de las profesiones liberales en la colonia y en el reino. Para esta pequeña parcela de la sociedad que poseía

---

<sup>4</sup> Nos encontramos, siguiendo a Fitoussi y Rosanvallon, “en una sociedad en la que el pasado cuenta más que el futuro. La historia a la cual se adosa el individuo cristaliza más que antes en la diferenciación social. Los accidentes en el trayecto crean situaciones irreversibles. Las condiciones iniciales desempeñan un papel determinante en el destino de los individuos” (2003: 33).

el privilegio de ser educada, predominaba la enseñanza humanística y elitista. Durante ese período, la educación, tanto en Brasil como en Portugal, se organizaba, usando una terminología actual, de manera *terciarizada*, pues el Rey delegaba la educación a algunas órdenes religiosas (como los jesuitas, franciscanos, carmelitas, benedictinos) y con eso también prácticamente desobligó al Estado de costearla. Específicamente, la enseñanza secundaria fue introducida por los jesuitas, quienes, a través del apostolado, realizaban un trabajo educativo.

El momento de implantación de los colegios en Brasil es un momento de verdadera revolución del espacio mundial, mediante la expansión marítima, comercial y cultural de Europa. El arribo de los jesuitas<sup>5</sup> (1549) y su instalación en núcleos poblados en el país permitió la creación de los *seminários-escolas* en Brasil y simultáneamente la introducción de una cultura letrada en un ambiente predominantemente oral.

Según Wrege (1993: 11-64) los colegios brasileños, aunque tuvieran como referencia la universidad europea, no nacieron directamente de ella. Surgen de la política de separación instaurada por el orden jesuita entre la enseñanza de las humanidades destinada a los hijos de los colonos más abastados y la enseñanza destinada a los indígenas, orientada preponderantemente para la catequesis ofrecida en las casas de estudio. Paulatinamente, estos colegios se distribuyen por todo el litoral, sus profesores (jesuitas) fueron reconocidos como los primeros maestros, intelectuales e investigadores del Brasil.

Resende Pinto (2002: 51), en una rápida retrospectiva histórica, identifica dos elementos que van a modelar la educación en Brasil, con consecuencias hasta la actualidad. El primero, una base productiva que excluía a la mayoría de la población (indios, negros y colonos pobres) del acceso al principal medio de producción (la tierra) y que se organizaba sobre un modelo de producción (trabajo esclavo) donde la educación aparecía más como ilustración para pocos y como mecanismo de reproducción social de la rarefacta elite rural y comercial existente que como medio de formación de la persona y del acceso al conocimiento. El segundo, como ya fue observado, refiere al padrón de enseñanza jesuítica. Formación esencialmente escolástica, de carácter literario, basado en los textos clásicos, substancialmente Aristóteles en la versión filtrada de Santo Tomás de Aquino. El currículo tenía por base la *Ratio Studiorum* y se estructuraba por cerca de nueve años, envolviendo estudios de retórica, humanidades, gramática latina, lógica, metafísica, moral, entre otros. La metodología de enseñanza era formalista, centrada en la hermenéutica, valorizaba la repetición como instrumento de aprendizaje y la disciplina rígida como elemento de formación del carácter. A pesar del objetivo básico ser la formación de sacerdotes, estas escuelas se presentaban como la única oportunidad de que los hijos de la elite local obtuvieran una formación adecuada que los preparase para el ingreso en los cursos superiores a ser realizados en Europa. Por lo tanto, el nivel medio en Brasil nace con un carácter selectivo, propedéutico, con un currículo centrado en las humanidades, poco interesado en las experimentaciones.

Este sólido y articulado sistema cae por tierra, casi doscientos años después, momento de expulsión de los jesuitas a causa de la política reformista del Marqués de Pombal, primer ministro del Rey de Portugal (1759), Don José.

A partir de entonces, la educación secundaria pasó a ser ofrecida en aulas aisladas o independientes en todas las provincias, por lo menos hasta la regencia (1831-1840)<sup>6</sup>, salvo raras iniciativas como el

---

<sup>5</sup> A fines de 1549, fundaron en São Vicente, São Paulo, un seminario-escola que sería el modelo de educación secundaria en Brasil por más de dos siglos.

<sup>6</sup> Período entre la abdicación de D. Pedro I (1831), primer gobernante del Brasil independiente, y la ascensión de D. Pedro II (1840), su heredero al trono imperial.

Seminario de Olinda (creación 1789), considerado una ruptura con relación a la tradición jesuita de la educación colonial.

A inicio del siglo XIX, el país pasó por transformaciones políticas importantes: la llegada de la familia real (1808, huyendo de la invasión napoleónica) y la independencia política en 1822 - aunque el modelo agroexportador basado en el monocultivo, en el latifundio y en el trabajo esclavo no sufrieran transformaciones de fondo. Estos cambios políticos afectaron directamente la enseñanza superior, con la creación de la Academia de Marina en 1808, la Academia Real Militar en 1810 y los cursos de Ciencias Jurídicas e Sociales en 1828. Mientras tanto, el nivel secundario poco se alteró. Continuó cumpliendo con la función de preparar la diminuta elite local para los exámenes parcelados (las disciplinas eran eliminadas separadamente) que garantizaban el acceso a los nuevos cursos superiores instalados en el país<sup>7</sup>.

Una alteración a la Constitución de 1824<sup>8</sup> generó la división en la responsabilidad sobre la oferta de la enseñanza, quedando las provincias como responsables de la educación primaria y secundaria, y el poder central responsable, básicamente, por la enseñanza superior y por la enseñanza en el municipio de la Corte, la ciudad de Rio de Janeiro (Resende Pinto, 2002: 53).

En las capitales de las provincias y del Imperio, el Estado fue creando escuelas secundarias que recibían diferentes nombres (“liceus”, “colégios”, “ateneus”, “ginásios”) destinados a los hijos de las clases privilegiadas en las capitales de las provincias y del Imperio<sup>9</sup>.

A finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, varias transformaciones políticas y económicas tuvieron lugar en Brasil: el lento proceso de abolición de la esclavitud, concluido en 1888<sup>10</sup>, la introducción de mano de obra inmigrante y del régimen de trabajo asalariado, la industrialización naciente y ampliación de las influencias externas dentro del proceso de expansión del capitalismo internacional y la proclamación de la República (1889), bajo ideas positivistas<sup>11</sup>. Sin embargo, estos cambios demoraron en reflejarse en la educación, principalmente en el nivel secundario, en razón del conturbado proceso de consolidación del nuevo orden republicano.

---

<sup>7</sup> De acuerdo a Dallabrida (2008: 185), durante la época imperial, los estudiantes de los liceos brasileños realizaban solamente un único examen en cada una de las materias exigidas para el ingreso en los cursos superiores (los exámenes parcelados), no necesariamente precedidos por cursos preparatorios. Se debe considerar que la frecuencia a las aulas no era obligatoria, generalmente los alumnos elegían el liceo donde realizaban los exámenes parcelados y las familias contrataban preceptores para enseñar a sus hijos.

<sup>8</sup> Cabe recordar que, en Brasil, la instrucción primaria surgió como derecho de los ciudadanos brasileños, a partir de la Constitución de 1824, sin embargo, los esclavos fueron expresamente excluidos de las políticas de instrucción.

<sup>9</sup> El primero, creado en 1835, fue el “Ateneu do Rio Grande do Norte”. Le siguieron los liceos de Bahía y de Paraíba (1836). Al año siguiente, en 1837, se funda el Colégio Pedro II, en Rio de Janeiro (actualmente una de las más tradicionales instituciones públicas de educación básica de Brasil), única institución que daba acceso directo a la educación superior - el resto de los estudiantes debían aprobar exámenes parcelados para el ingreso en el nivel superior. La legislación que instituyó los exámenes parcelados, solamente fue revogada en 1930 y consolidó en el nivel secundario el carácter propedéutico que lo caracteriza hasta hoy.

<sup>10</sup> El Imperio no resistió a la destrucción de uno de sus pilares, la esclavitud. Un año después de su abolición, la República fue proclamada por los militares, de inspiración positivista, liderados por el Mariscal Deodoro da Fonseca.

<sup>11</sup> El ideario positivista fue utilizado por parte de las elites políticas y el sector militar para justificar el cambio institucional, con el fin del imperio en 1889 y el advenimiento de la república. En líneas generales, proponían realizar un estudio científico del país y plasmar un proyecto civilizador que no tenga sólo por referencia lo específicamente nacional, sino al contrario, los puntos de contacto entre la cultura brasileña y la civilización occidental (Alonso, 1995: 4).

La conjugación entre ciencia e instrucción pública sería el medio para *civilizar* Brasil. Sin embargo, la constitución de un sistema nacional de masas e integrador fue postergado para la segunda mitad del siglo XX. La configuración sociopolítica del país, todavía basada en la economía agroexportadora de latifundios (café) y en la dominación oligárquica, poco favorecía la extensión de la educación a los sectores populares.

En la década del veinte del siglo pasado, la intensificación de las crisis políticas y económicas, causada por las dificultades de inserción internacional del modelo agroexportador en el contexto de crisis económica y financiera iniciada en 1929 y la ruptura representada por la “Revolución de 1930” y la consecuente reorganización de los bloques en el poder, liderada por Getulio Vargas (1930-1946)<sup>12</sup>, generan el ambiente propicio para que educadores y otros segmentos sociales se entusiasmaran a pensar que a través de la educación podrían modernizar la sociedad brasileira. Así, en el medio de este contexto de reordenación política y entusiasmo por la educación, un grupo de veintiséis intelectuales organizados por Fernando de Azevedo lanza el “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), documento que se transformó en el marco inaugural de un proyecto de renovación educativa, que proponía que el Estado organizara un plan general de educación y defendía la bandera de una escuela única, pública, laica, gratuita y obligatoria.

Los pioneros, inspirados en modelos externos exitosos en la implantación de una política educativa, proponían la universalización de la educación básica de los franceses y la extensión democrática de la escuela pública, laica y gratuita de los americanos<sup>13</sup>. En el contexto brasileiro, la idea de experimentación se difundió, y las “escolas de aplicação” parecían ser campos favorables para la experimentación de nuevos modelos didácticos, hecho que contribuyó para su diferenciación en relación a las escuelas comunes. Para Teixeira, era preciso acabar con los privilegios de la elite dominante y expandir la educación “común” o “única” para todos, pues solamente la expansión de la escuela primaria sería capaz de resolver los desniveles económicos y la estratificación social.

La primera reformulación efectiva del sistema educativo (1931-1932) reafirmó la función educativa del nivel secundario, elevó su duración a siete años<sup>14</sup> y lo dividió en dos ciclos: el primero de cinco años, denominado curso secundario fundamental, y el segundo de dos años, llamado curso complementario, subdividido en tres especialidades que correspondían a uno de los tres grupos de cursos superiores: ingeniería y agronomía; medicina, odontología, farmacia y veterinaria; derecho. Si bien el currículo continuó siendo enciclopédico, los estudios científicos presentaban el dominio de las ciencias físicas y naturales. De esa manera, la educación secundaria continuaría como un curso de cultura general y de cultura humanística, no obstante los alumnos que concluían la educación primaria tenían que someterse a un examen de admisión para ingresar al *ginásio*, pues existía un sistema de selectividad basado en exámenes y pruebas. En el caso de reprobación, los alumnos deberían cursar un año de estudios

---

<sup>12</sup> En 1930 el sistema republicano-oligárquico iniciado en 1889, y consolidado en 1898 con el segundo presidente civil, Campos Salles (1898-1902), fue destituido por militares liderados por Getulio Vargas. En torno de Vargas se unieron oligarquías regionales (del sur y nordeste del país), militares reformistas (“Tenientes”), industriales y camadas medias urbanas.

<sup>13</sup> De acuerdo con Lourenço Filho (1937), la idea central de las “escuelas nuevas” en los Estados Unidos de Dewey era transformar las escuelas en pequeñas comunidades, imprimiendo a los alumnos actitudes favorables al trabajo, y dejar de ser meros locales de transmisión del conocimiento.

<sup>14</sup> A partir de la Reforma Francisco Campos, la educación secundaria pasó a ser un largo ciclo de escolarización entre la escuela primaria y la educación superior, que, de grosso modo, era dirigido a las elites y parte de las clases medias. Hasta la década de 1950, era el único curso pós-primario que preparaba y habilitaba a los estudiantes para el ingreso en los cursos superiores, diferenciándose de los cursos técnico-profesionalizante y normal (Dallabrida, 2008: 186).



complementares. Esta selectividad duró hasta la promulgación de la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, en 1961.

En relación a los colegios de aplicación, son creados en el ámbito federal mediante un decreto del año 1946, que establece la obligatoriedad de las Facultades de Filosofía Federales de “(...) manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (...)” (Diario Oficial União, 12/03/1946).

### **1.3. Sobre la educación secundaria**

Como podemos ver, tradicionalmente, tanto el formato de la escuela media, como la definición de contenidos y los supuestos culturales en que ella se asienta, están orientados a cumplir con una función de selección de una parte minoritaria de la población, para que esta sea promovida a posiciones intermedias en el campo de la función pública o privada. Esta función selectiva contrasta fuertemente con la actual pretensión de universalización de este nivel de enseñanza (Tiramonti, 2014). Se puede considerar que una de las características principales de la escuela media en Latinoamérica es el alto grado de deserción observado en un contexto de gran desigualdad y segregación socioeconómica. Esta evasión se da, en parte, porque la escuela tiene un sentido diferente para cada grupo de la sociedad y, en muchos casos, falla en la atención de estas expectativas. No se trata solamente de ampliar la oferta de la enseñanza, sino de garantizar la permanencia de los alumnos y la satisfacción de sus aspiraciones personales.

El sistema educativo regional, marcado por la dualidad entre el sistema público y el privado, es un instrumento altamente eficiente de preservación de las desigualdades. En el interior mismo del sistema público, todavía sigue vigente cierta segregación y separación de los públicos escolares, ya que en algunas escuelas - a las que asistían los sectores privilegiados - la transmisión escolar da acceso a saberes relevantes, y en otras escuelas (la mayoría) -frecuentadas por los sectores medios y bajos de la población -, la práctica escolar no proporciona este acceso, o hace inclusive circular saberes degradados o socialmente irrelevantes.

En este artículo nos analizamos esas tensiones en el caso particular de un grupo de escuelas medias universitarias en Argentina y Brasil. A continuación presentamos cada uno de los establecimientos seleccionados.

## **2. Secundarias universitarias: los cuatro casos seleccionados**

En el presente trabajo nos enfocamos en las miradas de los docentes acerca del lugar de prestigio que instituciones secundarias universitarias presentan en comparación con las demás: especialmente observamos las perspectivas sobre la exigencia académica y la forma de ingreso a colegios universitarios que han encarnado históricamente el ideal de la excelencia educativa. Se trata de un aspecto fundamental para valorar el papel de estas instituciones en relación a la democratización de la enseñanza media. En este apartado invitamos a transitar una breve presentación de cada institución estudiada.

Como indicamos, las cuatro instituciones dependen de Universidades: nacionales en el caso argentino; estatales en el caso brasilero. Sin embargo, más allá de este rasgo compartido, se detectan puntos de divergencia en lo que refiere a los objetivos de su creación, forma de admisión o ingreso, composición social del público, (in)dependencia académica en relación con la jurisdicción donde está localizada, percepción de los docentes sobre la exigencia y diferencial de cada colegio, como veremos a continuación.

La Escuela dependiente de la Universidad de São Paulo surge en junio de 1956, teniendo sus orígenes en el “Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo” (CRPE-SP), a través de un convenio entre el entonces Ministerio de Educación y Cultura brasileño y la Rectoría de la Universidad de São Paulo (en adelante, USP). Tal centro tenía como objetivos efectuar investigaciones educativas y sociales en los Estados de São Paulo, Paraná, Mato Grosso y Goiás, así como formar profesores y técnicos en el área de Educación. El Centro Paulista, el primero en ser creado, tenía como principal meta adaptar la educación a la diversidad de la población, realizando investigaciones sobre las condiciones culturales y escolares de los alumnos por medio del mapeo de los recursos en administración, instrumentos, profesores, métodos y contenidos de enseñanza, planes, recomendaciones, sugerencias y libros para el área y el entrenamiento de administradores y especialistas en educación. En 1957, el Ministerio de Educación y Cultura delegó al CRPE-SP la organización del primer curso para especialistas en Educación para América Latina con el apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Surgió, entonces, la División de Perfeccionamiento del Magisterio, responsable de esta tarea. Como parte de las actividades formativas, los alumnos del primer año del nivel primario - provenientes de la Escuela Alberto Torres, próxima al Campus de la USP, en 1958 deberían participar de un proyecto piloto elaborado por aquella División. Esta clase laboratorio fue el origen de la actual “Escuela de Aplicação” de la Facultad de Educación de la USP. Es necesario advertir que en la década de los setenta, la USP pasó por cambios estructurales, entre ellos la creación de la Facultad de Educación (FEUSP), que en su reglamento interno estableció que la FEUSP mantendría una escuela de Educación Primaria y Secundaria en los términos del Reglamento General de la Universidad. Con la extinción del CRPE, la escuela fue incorporada por la Universidad en 1972, pasando a ser mantenida y subordinada a la FE, denominándose “Escola de Aplicação” (Rosa, 2005: 25).

El ingreso a la EA es realizado mediante un sorteo público por categorías, siendo que anualmente se abren 60 lugares para el primer año del nivel primario. Estas vacantes son distribuidas mediante sorteo, de acuerdo con tres categorías: 1/3 para hijos de profesores y funcionarios de la FEUSP, 1/3 para hijos de profesores y funcionarios de la USP y 1/3 para la comunidad en general. En el artículo 48 del reglamento actual, se indica que las vacantes para la matrícula inicial en el nivel secundario serán, automáticamente, reservadas a los alumnos egresados del nivel primario de la EA.

En el caso del Colegio dependiente de la Universidad de Buenos Aires (en adelante, UBA), según información disponible en la página de la UBA, su historia se remonta hasta 1654, cuando el Cabildo encomendó a los jesuitas atender la educación juvenil. En 1661 se instalaron en el solar que desde entonces sería la "manzana de las luces", entre las calles Bolívar, Moreno, Perú y Alsina. Expulsados los jesuitas en 1767, allí Vértiz fundó el Real Colegio de San Carlos, donde bajo la guía de Maziel, los próceres fundadores hallaron su cuna intelectual y moral. Pueyrredón creó más tarde el Colegio Unión del Sud, donde cursó Urquiza; y Rivadavia el de Ciencias Morales, que educó a Echeverría y Alberdi. Hacia 1863, el presidente Bartolomé Mitre recreó el Colegio Nacional (CNBA) sobre las bases del Colegio Rivadaviano, que fue pivote de su política integradora de porteños y provincianos. El primer currículum del Colegio se basó en una propuesta humanista, sobre una base enciclopedista y eurocéntrica, elaborada por Amadeo Jacques (1813-1865). A partir de 1913, el Colegio pasa a depender de la Universidad de Buenos Aires. El objeto de la fundación de dicha institución era fomentar la educación preparatoria a los estudios científicos y universitarios y crear, a la vez, una casa de enseñanza que, poniendo en práctica los adelantos consagrados por la experiencia, tanto en los métodos como en los métodos disciplinarios, pudiera servir de norma a los demás colegios.

En el caso de este Colegio, el artículo 12 del Reglamento General declara que el ingreso a primer año en dichos establecimientos requiere la realización y aprobación del curso de ingreso establecido por el Consejo Superior a tal efecto. La admisión posee un estricto curso de ingreso que tiene un año de

duración, que se realiza de forma paralela al séptimo grado del nivel primario, luego del cual ingresan un poco más de 400 alumnos divididos en 3 turnos (mañana, tarde y noche), siendo la deserción de un 10% a lo largo de los 5 años de cursada. Ziegler (2009), al describir la escuela secundaria pública que atiende a sectores de la elite porteña, señala que la institución produce una fuerte selección de su alumnado, garantizando de ese modo cierta homogeneidad intelectual.

Esta matriz de selección operó en el sistema educativo argentino como un modelo de selección por exclusión, vigente desde fines del siglo XIX y que se consolida en el siglo XX. En ese sentido, Ziegler (2011) advierte que ese tipo de selección en la escuela media (y también en la universidad) funciona a través de un sistema de competencia abierta por los recursos en donde todos disputan contra todos de modo desregulado. En este contexto, los recursos y las posibilidades individuales eran los que se articulaban y ponían en juego en dicha confrontación. Bajo esa matriz, se puede explicar que los actores quedaban librados a su propia suerte y, obtenían beneficios quienes contaban con recursos propios (ya sea materiales y/o simbólicos) y podían realizar una lectura acerca de los requerimientos y desplegar una serie de estrategias para salir airoso en la contienda. De ahí, la estructura de una escuela media orientada a la exclusión de quienes no se adaptaban a los requerimientos de ésta, así como también resultaba una condición que los excluidos de la misma asumieran el fracaso como propio.

En la actualidad, en Argentina hay cincuenta colegios secundarios que dependen de universidades, en tanto que en Brasil son diecisiete colegios de aplicación, dieciséis dependientes de universidades federales y uno de la Universidad de São Paulo (universidad del estado de São Paulo). La USP tiene como institución preuniversitaria únicamente a la “Escola de Aplicação” de la Facultad de Educación, que ofrece escolarización en el nivel primario y en el nivel secundario. La Universidad de Buenos Aires cuenta con cinco establecimientos que ofrecen exclusivamente enseñanza secundaria: el Colegio Nacional, la Escuela Superior de Comercio, la Escuela de Educación Técnico Profesional en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria, el Instituto Libre de Segunda Enseñanza y la Escuela Técnica ubicada en Villa Lugano (en el año 2014 se firmó un acuerdo entre el Ministerio de Educación y la UBA para la creación de una escuela técnica de jornada completa en dicho barrio; las/os aspirantes no deben rendir examen para ingresar sino que las vacantes se distribuyen por sorteo).

En cuanto a la dependencia administrativa, la Escuela USP debe atender a las directrices de la Directoría Regional de Educación de la Ciudad de São Paulo. Distintamente, el Colegio UBA es regido por el Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria de la Universidad de Buenos Aires, que indica que ajustan sus planes y sus métodos de enseñanza humanística y científica a los más modernos principios pedagógicos aplicables en nuestro medio social.

En el caso de las escuelas dependientes de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP), se trata de dos instituciones estatales que históricamente atendieron a sectores medios y altos de la población reclutados mediante examen de ingreso eliminatorio y que a mediados de los años 80 —en el contexto de apertura democrática en el país— modificaron parcial o absolutamente su método de admisión hacia el sorteo público, adaptándose a la configuración que adquiriría el mandato democratizador en ese momento en Argentina, es decir, al acceso directo e irrestricto. Una de las escuelas, de especialidad artística (a la que llamaremos Bachillerato Artístico), adoptó parcialmente el sorteo en los años 80 y lo hizo completamente sólo a partir de 2015, cuando el significativo inclusión se convirtió en palabra clave del clima epocal.

La UNLP cuenta con tres niveles: pregrado, grado y posgrado. Al primero de ellos pertenecen cinco establecimientos, cuatro de educación secundaria y uno de educación primaria, los cuales funcionan como dependencias de la Presidencia de la Universidad: un secundario con orientación agro técnica se ubica en

el partido de 25 de Mayo y los otros cuatro en la Ciudad de La Plata (todos en Provincia de Buenos Aires). Las tres escuelas medias de “pregrado” presentes en la ciudad se sitúan en el casco urbano central de la capital de la Provincia de Buenos Aires: llamaremos, en adelante, Bachillerato Común y Bachillerato Artístico a las dos escuelas de la UNLP abordadas.

Los tres establecimientos universitarios situados en la capital de la provincia tienen una amplia gravitación en el imaginario educativo platense. El Bachillerato Común es una escuela centenaria e históricamente destinada a señoritas hasta tornarse mixto en los años 60, el Bachillerato Artístico es una escuela con orientación artística con 60 años de antigüedad mientras que la tercera secundaria situada en la ciudad, un bachillerato originalmente destinado a hombres, es la más antigua de las tres.

En lo que refiere específicamente a los métodos de admisión, las cuatro instituciones abordadas tramitan el acceso de modo diverso.

En el caso del Colegio UBA, los alumnos deben aprobar un riguroso examen para ingresar en la institución, mientras que los alumnos de la escuela USP son admitidos a través de un sorteo, orientado por criterios institucionales según categorías ya presentadas y las escuelas dependientes de la UNLP proponen una admisión mediada por sorteo público abierto a la población. En el caso de la escuela paulista, es posible afirmar que el sorteo mediante categorías genera una composición social del alumnado más heterogénea, tanto en el origen cultural cuanto a las condiciones socioeconómicas de sus familias. Esta diversidad busca mantenerse en la conformación de las aulas, inclusive desde el punto de vista del desempeño escolar de los alumnos. En los casos de las escuelas en La Plata no es posible realizar esa afirmación, dado que se observa la persistencia de un sector poblacional compuesto por estudiantes con progenitores que cuentan con nivel universitario.

En las entrevistas realizadas fue posible observar la percepción distinta por parte de los profesores del rol que cada institución cumple en sus sociedades. A continuación nos enfocaremos en conocer las voces de los docentes de estas cuatro instituciones universitarias acerca del lugar de prestigio que las mismas ocupan.

### **3. En torno a la construcción y legitimación del lugar de escuelas de prestigio: las voces de los docentes**

Uno de los motivos expresados por los docentes como diferencial de las instituciones en las cuales trabajan, secundarias pertenecientes a universidades públicas, refieren a legitiman su lugar de prestigio es mediante la activación de mecanismos de distanciamiento en relación con el resto de las escuelas del sistema educativo público.

Los testimonios de los docentes, tanto del colegio de la UBA como de la escuela paulista, abonan a la búsqueda de distinción en tanto subrayan que se diferencian del resto del sistema educativo público, por ser más exigentes y demandar de los alumnos mayor esfuerzo para cumplir con las exigencias de trabajos prácticos, cargas horarias pero inclusive por el tipo de recorrido profesional o académico que realizan los docentes:

*“Bueno yo creo que ellos esperan una enseñanza de excelencia por decirlo de alguna manera, si bien algunas veces protestan porque tienen mucho por estudiar, dicen que se les exige mucho, yo creo que la elección del colegio y lo que ellos quieren es eso. Una muy buena educación el aprender a pensar libremente principalmente eso”*

(Pedro, Docente de Matemáticas, Colegio UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

En otro caso:

*“Me parece que ellos reconocen muchísimo la dedicación de los profesores. Yo supongo que reconocen la dedicación de los profesores, también cierto recorrido de los profesores y por ahí hablo de profesores que son más grandes. Que han tenido un recorrido más público o cargos políticos. Me parece que apuntan mucho en su imaginario social a transformar la vida pública, creo eso está muy presente en la cabeza de ellos”*

(María, Docente de Psicología, Colegio UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

En el mismo sentido, uno de los caminos mediante los cuales las escuelas secundarias pertenecientes a la Universidad Nacional de La Plata legitiman su lugar de prestigio es mediante la activación de mecanismos de distanciamiento en relación con las escuelas públicas provinciales, que constituyen la mayoría de los establecimientos educativos situados en la capital de la Provincia de Buenos Aires.

En ese sentido, desde la voz de sus docentes, una característica distintiva del grupo de las escuelas de pregrado de la UNLP es que el ciclo lectivo comienza después y termina antes, pero es, en sus términos, más “intensivo” o de “mejor calidad” en comparación con el de las escuelas provinciales. En ese sentido, una docente de informática del Bachillerato Común, de 62 años, describía a las escuelas provinciales como “guaderías, en las que se da recuperatorio de recuperatorio y donde los chicos van para zafar”. Otra docente del Bachillerato Común, de 67 años, profesora en Ciencias Naturales y de origen porteño, indicaba, en idéntica sintonía:

*“Es heterogéneo pero los que llegan son siempre los mismos, necesitan estar apoyados y contenidos. Esto no es la provincia de Buenos Aires, acá el chico se tiene que esforzar, y a veces terminan pensando: si acá me exigen, mejor me voy a la de provincia que no me exigen”*

(Juana, Profesora en Ciencias Naturales, Bachillerato Común, Ciudad de La Plata).

De este modo, se colabora en un proceso de distinción en la cual estas escuelas se ubican como más demandantes de esfuerzo por parte de los estudiantes en comparación con el resto del sistema educativo público:

*“Los chicos no quieren que baje el nivel de exigencia, podrán protestar y enojarse, pero cuando habla con ellos, ellos tienen su orgullo, de ser alumnos del colegio y también ser egresados, y no quieren y están de acuerdo con aquellos profesores que exigen y que dan con un buen nivel la materia, si ellos defienden el nivel del colegio”*

(Mirta, Docente de Matemática, Colegio UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

Asimismo, al preguntarles por las causas del abandono en las escuelas de Provincia, los docentes descartaban que la exigencia que plantean fuera importante, mientras que este factor sí contribuía en el caso de los alumnos de las Escuelas de pregrado. Nadia, la directora saliente en el Bachillerato Común indicaba:

*“Sí, pero además... acá por ejemplo las clases no terminan el 17 el 20 de diciembre, no sé cuándo terminan en provincia, pero acá terminamos en noviembre. Tenemos otros*

*sostenes, otras formas de evaluar. La cantidad [de días] a mí no me termina de preocupar...”*

(Nadia, Bachillerato Común, Ciudad de La Plata)

En ese sentido, Nadia desestima la incidencia del número menor de días de clases efectivamente dictados en estas escuelas dado que entiende que este punto es secundario en comparación con la calidad superior de la enseñanza brindada. Por su parte, Juliana, la directora electa en el Bachillerato Común, indicaba:

*“También, esto sí, chicos sobre todo de sectores sociales más vulnerables, incluso más periféricos geográficamente hablando... ahí son las maestras las que incentivan a los padres a que se inscriban acá, como que ellas de algún modo, al conocer las instancias de estas escuelas, los incentivan... acá yo tengo dos alumnas, una es argentina pero sus padres son bolivianos, las dos, los padres son bolivianos, y vienen de la periferia: eran muy buenas alumnas en sus escuelas, acá les va recontramal... y además todo el tema de cómo eso pega en la autoestima ¿viste? Y esas son sus maestras, las que les hicieron conocer esta escuela... bueno pero nosotros no podemos darnos el lujo de que eso se vaya, digo, eso es imperdonable, colegios que tienen... primero que tenemos el mandato de la ley, segundo que queremos que esto sea así, y la universidad quiere que sea así, y nosotros en particular queremos que sea así, tenemos los recursos económicos para hacerlo, y humanos, acá la libertad que te da la autonomía... nadie te dice que no puedas hacer tal o cual cosa. Podés ensayar, y eso es la parte que hay que aprovechar...”*

(Juliana, Bachillerato Común, Ciudad de La Plata)

Así, abonando la tesis que señala la fragmentación existente entre establecimientos educativos que se consolidan como mundos distantes y autocentrados, Juliana manifiesta la preocupación en relación con que a algunas alumnas que presentaban los mejores promedios en una escuela provincial, en el Bachillerato Común “les va recontramal”. Asimismo, el hecho de que la escuela de proveniencia sea caracterizada como periférica indica que existe también una incidencia de la segregación geográfica casco- periferia. A su vez, es importante destacar que frente al diagnóstico de abandono por parte de ingresantes de escuelas provinciales -que en términos estadísticos se refleja en las altas tasas de desgranamiento existentes en el Bachillerato Común hasta el año 2010- la directora brinda una explicación que responsabiliza a la institución y se aleja de otra explicación posible: aquella que culpa a los estudiantes que se desgranaron por sus carencias, falta de compromiso con el estudio o apatía.

También desde el Bachillerato Artístico, un docente ubicaba a estas escuelas en un lugar de jerarquía, e indicaba:

*“Porque son escuelas que están por encima de las demás, el nivel es más alto. Es necesario que se ganen el lugar... para preservar el bienestar del grupo, el interés de los alumnos”*

(Manuel, Licenciado en Dirección Orquestal, Bachillerato Artístico, Ciudad de La Plata).

En relación con la diferencia de calidad entre las escuelas de la UNLP y las de provincia, una docente de Discursos Visuales del Bachillerato Artístico señalaba:

*“Un ingreso tiene que haber. No para descalificar sino para nivelarlos. Sé, porque estoy en [escuelas dependientes de la] provincia, que hay una diferencia tremenda entre los que salen de la UNLP y el resto”*

(Ana, Profesora y Licenciada en pintura, Bachillerato Artístico, Ciudad de La Plata)

Retomando a Aguilar, las elites se encuentran en todo ámbito en el que resulte posible jerarquizar a los individuos en virtud de ciertos criterios, y dicha jerarquización se sustenta en una autocomprensión de las propias elites como superiores (2011: 205). En este caso, los miembros de estas escuelas se consideran superiores a un conjunto en principio homogéneo definido como “las demás” o “el resto”.

Así, en el imaginario educativo de cierto sector social platense las escuelas de pregrado emergen como islas que promueven una escolarización de alta intensidad en torno a las cuales “el resto” de las escuelas públicas se hunden. En palabras de la directora saliente en el Bachillerato Común:

*“Por el otro lado, me parece que tendríamos que articular un poco más con ese afuera. No para darle cátedra a las escuelas de provincia, sino para poder transferir, para poder trabajar lo que acá da resultado y no da resultado, porque los pibes son diferentes porque los profesores son diferentes...porque se pueden hacer sí seguro otras cosas que la currícula de provincia como viene prescripta y demás...”*

(Nadia, Directora saliente, Bachillerato Común, Ciudad de La Plata)

En esta respuesta es posible observar la voluntad de transferir experiencias educativas a otras escuelas. Las secundarias dependientes de la UNLP han emergido a partir de un contrato fundacional que las coloca en el lugar de escuelas piloto o escuelas experimentales. En ese sentido, las experiencias educativas que hubieran resultado exitosas serían transferidas a otros establecimientos. Este mandado colabora con la construcción de un imaginario que las ubica como elites, no en relación con que atiendan a la “clase alta”, sino en el sentido que Aguilar (2011) otorga a ese término: como un grupo minoritario de escuelas con intención de conducir a la mayoría.

También la Secretaría de Extensión del Bachillerato Artístico se refería a la calidad educativa que las familias procuran en esta Escuela:

*“Es como lo que te ofrece este colegio que no te ofrece ni los otros dos de la universidad, ni te ofrece el Normal 1, por decir alguna otra escuela de provincia... también tiene que ver con que las situaciones entre lo privado y lo público como, digamos, que lo privado ha crecido, como una respuesta a cierta manera de verse debilitado las clásicas instituciones públicas, no solo la escuela, y me parece que los colegios de la universidad también es, o sea, dentro de lo público, una currícula, una manera de educarte que consolida todavía, tiene un nivel, o una estructura o una manera de abordar no sólo lo curricular sino a las personas que están ahí, el nivel de formación de las personas que trabajan ahí, que me parece que esto también, no sólo en el imaginario sino en las instituciones hay como una concentración bastante fuerte de determinados formaciones profesionales que están...yo porque también lo veo, porque trabajo en la facultad, digamos esa mirada de, si me animo a trabajar en secundario, en cualquiera no voy a trabajar, voy a trabajar en los colegios de la universidad, como esa garantía de que hay un andamiaje en los colegios de la universidad que te permite también... no sé, son construcciones, ¿no?”*

(Nina, Secretaria de Extensión, Bachillerato Artístico, Ciudad de La Plata).

Por su parte, un docente de Filosofía del Colegio dependiente de la Universidad de Buenos Aires indicaba con respecto a la pretensión de excelencia:

*“A nivel de lo manifiesto, creo que básicamente esperan una formación lo suficientemente sistemática, amplia, profunda, que les permita, después continuar con estudios universitarios exitosos. Mas allá de eso, creo que hay un cierto ideal de un colegio, se habla mucho de la excelencia, circula mucho, una educación de excelencia, en un contexto educativo general de crisis”*

(Julián, Docente de Filosofía, Colegio UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Sin embargo, testimonios de la Escola de Aplicaçao son claros en manifestar su perspectiva en relación a que tratándose de un perfil de escuela universitaria, podría exigirse aún más:

*“Yo creo que nosotros somos, en términos de una escuela dentro de una facultad, una escuela que exige muy poco. Que tenemos un sistema de evaluación que es laxo, porque tenemos tres conceptos para colocar: satisfactorio, plenamente satisfactorio y no satisfactorio. Desde que yo ingrese aquí, ya tengo problemas con el término plenamente, me sentiría muerta. Yo no soy plena. No existe lo pleno. Es de una totalidad, de una aproximación a la perfección que es difícil”*

(Marina, Docente de Lengua, Escola USP, Sao Paulo)

Al referirse a la elección del Bachillerato Artístico por parte de las familias, una de las dos vicedirectoras señalaba:

*“Yo no creo que todas las familias elijan el Bachillerato Artístico por lo mismo. Si hay un denominador común, sería que en el imaginario, las concepciones, la calidad de la prestación educativa que tienen los colegios de la Universidad en general, es algo que aspira a que su hijo transite, tenga una trayectoria educativa en una institución que sea de alta calidad académica, es una opción”*

(Mónica, Vicedirectora, Bachillerato Artístico, Ciudad de La Plata).

En ese sentido, la elección de estas escuelas se relaciona con que en el imaginario educativo platense ocupan un lugar de superioridad en relación con las otras escuelas presentes en la ciudad: en la elección de estas escuelas se juega el “elegir una buena escuela” para los hijos. Se las concibe, así, como instituciones de “alta calidad académica” que se ubican por encima del común de la oferta educativa platense.

En conclusión, es posible observar que entre los entrevistados se consolida una imagen de escuelas que se diferencian del común de los establecimientos educativos, ocupando un lugar de superioridad. Se trata, en sus términos, de instituciones que encarnan los ideales de la enseñanza de excelencia y la calidad dentro del sistema público, demandantes de un esfuerzo mayor por proponer un recorrido más exigente. Se trata de establecimientos que, por otra parte, buscan “marcar tendencia” en la dirección de transferir experiencias educativas exitosas a los demás.



#### 4. Reflexiones finales

Este artículo ha analizado, por un lado, el trabajo de constitución como elites por parte de los docentes de un grupo particular de escuelas secundarias dependientes de universidades públicas en Argentina y en Brasil; por otro, las distancias o proximidades de las políticas de admisión vigentes en las instituciones abordadas en relación con las matrices educativas imperantes en cada país.

En primer término, como indica Aguilar (2011), todas las elites realizan un trabajo en pos de construirse y legitimarse en un lugar de superioridad. Asimismo, el autor señala que los grupos de elite se conforman como minorías que buscan ocupar un rol directivo. En este artículo nos enfocamos en analizar el trabajo que los docentes de cuatro escuelas secundarias dependientes de universidades nacionales llevan adelante en esa dirección.

En el caso de los docentes de las secundarias de la UNLP, observamos el esfuerzo en pos de diferenciarse de las escuelas dependientes de la provincia de Buenos Aires. A partir de ese trabajo de distanciamiento se conforma una *mística de la excelencia* (Cohen, 1981) que coadyuva a que este grupo sostenga su estatus privilegiado afirmando que posee cualidades escasamente encontradas en la oferta educativa local. Los docentes sostienen, asimismo, que esa minoría propicia experiencias educativas innovadoras y factibles de ser exportadas al resto del sistema educativo, colocando a estas escuelas en un lugar de elite pedagógica.

En el caso de los docentes de la escuela USP, se detecta la tensión por ofrecer una educación exigente y de calidad a los alumnos; no obstante, las desiguales biografías personales y escolares de los estudiantes son consideradas como un obstáculo para aumentar los niveles de exigencia. Por su parte, los docentes del colegio UBA asumen que los alumnos buscan exigencia académica, una formación sólida para continuar sus estudios universitarios y en algunos casos, una preparación para la intervención en la vida pública del país.

Cabe destacar que mientras el colegio UBA es considerado como un centro de formación de las elites dirigentes argentinas, no puede decirse lo mismo de la escuela USP, a pesar de su mejor calidad en comparación con gran parte de las escuelas del sistema público brasileño<sup>15</sup>. En el caso de las secundarias universitarias situadas en la ciudad de La Plata, son portadoras de un estilo que presenta *afinidad electiva* con los valores y visiones del mundo de familias ligadas a la universidad pública. De ese modo, en las tres escuelas argentinas se da lugar a dinámicas de *cierre social* en las que estos establecimientos conjugan la excelencia académica en el ámbito estatal con una imagen de escuelas progresistas que opera como marca distintiva.

Más allá de estos rasgos comunes entre las instituciones abordadas, cabe detenernos en algunas particularidades de los casos que hemos analizado para cada país. A nivel institucional es posible identificar que, a diferencia de Brasil, donde los procesos objetivos de selección para ocupar cargos en un determinado espacio profesional o educativo son habituales, en Argentina es poco frecuente el uso de exámenes o procesos selectivos para acceder a posiciones en determinadas instituciones. Por ejemplo, el acceso a las carreras de grado en la Universidad de São Paulo, como en la mayoría de las universidades federales brasileras, requiere la aprobación del “vestibular” (examen de ingreso, de carácter eliminatorio y clasificatorio), transformándose en un filtro excluyente. En dicho país, se accede por concurso a la

---

<sup>15</sup>Se puede decir que, en términos de prestigio, el Colegio Pedro II, ubicado en Rio de Janeiro, fue, hasta mediados del siglo XX, comparable al Colegio Nacional, creado en 1837 y que actualmente cuenta con autonomía, no siendo subordinando a ninguna institución universitaria.

mayoría de los cargos en el sector público. Sin embargo, el acceso a los estudios primarios y secundarios en la escuela USP se realiza por sorteo, aunque no se trata de un sorteo absolutamente abierto sino que respeta las categorías señaladas (1/3 de vacantes abierto a la sociedad, 1/3 de vacantes para funcionarios y profesores de la Facultad de Educación de la USP, 1/3 de vacantes para funcionarios y profesores de la USP en general). Por el contrario, en Argentina, sólo algunos cargos públicos (concursos públicos en las universidades públicas, carrera de servicio exterior, poder judicial) y el ingreso a la mayoría de los colegios dependientes de universidades públicas exigen la aprobación de exámenes para acceder a determinados espacios (es decir que constituyen la excepción a la regla de acceso sin concurso o exámenes vigente en el sector público). Asimismo, mientras que la Universidad de Buenos Aires presenta mayoritariamente el acceso libre a las carreras de graduación, exige la aprobación de un examen para los estudios secundarios: en ese sentido, el colegio rompe con la lógica de acceso libre e irrestricto a aquella institución de educación superior. En el caso de los colegios dependientes de la Universidad de La Plata, como indicamos, se realiza un sorteo público para acceder, encarnando en ese caso la dinámica de admisión irrestricta impulsada bajo el discurso democratizador en los años 80.

En conclusión, en este artículo analizamos instituciones educativas que, al concebir la admisión, o bien encarnan o bien se distancian de las *matrices educativas* (Tiramonti, 2011) vigentes en cada país. En ese sentido, en Argentina encontramos que, más allá del mandato igualitarista encarnado en el acceso libre e irrestricto como método mayoritario objetivado en el sorteo público en las escuelas platenses, una secundaria dependiente de la UBA sostiene un mecanismo meritocrático para el acceso. Entre tanto en Brasil, donde encontramos la admisión mediada por exámenes como el modo generalizado, el sorteo (aunque atravesado por categorías) en la secundaria de la USP constituye un caso específico que se distancia de la tendencia de selección formal imperante en dicho país. En suma, los modos en que estas instituciones activan el mérito o el igualitarismo como criterios para tramitar sus políticas de admisión tensionan los mandatos imperantes en cada uno de los países.

## Bibliografía

- Aguilar, O. (2011). Dinero, educación y moral: el cierre social de la elite tradicional chilena. En Joinant, A. y Guell, P. (Editores), *Notables, tecnócratas y mandarines. Elementos de la sociología de las elites en Chile (1990- 2010)*. Chile: Salesianos impresores.
- Alonso, A. (1995). O positivismo de Luis Perreira Barreto e o Pensamento Brasileiro no Final do Século XIX. Conferencia en la Universidad de São Paulo.
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En Tiramonti, G. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bertoni, L. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: FCE.
- Botana, N. (1998) [1977]. *El Orden Conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cohen, A. (1981), *The Politics of Elite Culture. Explorations in the Dramaturgy of Power in a Modern African Society*. Berkeley: University of California Press.
- Dallabrida, N. (2008). A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundario. *Educação* (32), 2. Porto Alegre. 185-191.

- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Dubet, F. (2004). *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti Fanfani, E. (org), Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863- 1920)*. Buenos Aires: FLACSO- Oficina de Publicaciones del CBC.
- Ezcurra, A. (2012). *Igualdad en educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento- IEC.
- Filmus, D., Miranda, A. y Otero, A. (2004). La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria. En Jacinto, C. (coord.), *Educación. ¿Para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía.
- Fitoussi, J.P. y Rosanvallon, P. (2003). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Giovine, R. (2001). *Culturas políticas, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: La provincia de Buenos Aires (1850-1880)*. Buenos Aires: Tesis de Maestría/ FLACSO.
- Legarralde, M. (1999). *La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887*. Revista Propuesta Educativa 21.
- Lourenço Filho, M. B (2001). A Formação de Professores: da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, (Coleção Lourenço Filho, v.4). Publicado originalmente en los Archivos del Instituto de Educação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-281, mar. 1937.
- Montes N. Y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa, (15), 47. México. Oct./dic. 2010.
- Resende Pinto, J. M. (2002). O Ensino Médio. En Portela Oliveira, R.; Adrião, T. (org.). *Organização do Ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã. 51-76.
- Rosa, J. (2005). Memória de uma escola – uma história da Escola de Aplicação da FEUSP contada a partir de entrevistas com ex-alunos (1974 a 1990). Disertación de Maestría. Facultad de Educação de la Universidade de Sao Paulo.
- Southwell, M. (2011). 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.
- Terigi, F. (2009). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Propuesta Educativa (17) 29.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (comp.) (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.

- Tiramonti, G. (2011). 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.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la Utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: FCE.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*. Madrid: Morata.
- Wrege, R. (1993). “A Educação escolar jesuítica no Brasil Colônia: uma leitura da obra de Serafim Leite “Historia da Companhia de Jesus no Brasil”. Disertación de Maestría. 276 p. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- Ziegler, S. (2009). Variaciones en los territorios de la excepción retratando las experiencias escolares de las elites. En Tiramonti, G. Y Montes, N. *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti, G. *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Flacso, Homo Sapiens.