

Artículos

Jóvenes investigadores

Esta sección se propone generar un espacio que promueva y facilite la publicación de las producciones de jóvenes investigadores (juniors). Con este fin, convocamos a quienes quieran difundir los resultados de sus investigaciones o trabajos académicos. Los requisitos para su publicación son los mismos que para el resto de los artículos de esta revista (ver Parámetros para la presentación de artículos y reseñas). Los artículos serán puestos a consideración de un referato que los evaluará valorando la originalidad y rigurosidad de sus postulados.

Estudio comparativo de trayectorias educativas en un colegio preuniversitario argentino según modalidad de ingreso: el caso del ingreso directo¹

Comparative study of educational trajectories in an Argentine pre-university school according to entrance modality: the case of direct entrance

GLORIA ISABEL GONZÁLES LUCAS*

Universidad Nacional de Mar del Plata

MACARENA VERÓNICA DEL VALLE**

IPSIBAT - CONICET

Resumen:

El objetivo del estudio fue comparar la trayectoria educativa de dos grupos de estudiantes de un colegio preuniversitario argentino: el grupo que ha ingresado por medio de la modalidad de examen tradicional, y el grupo que ha accedido por medio de la nueva modalidad de ingreso directo por poseer los mejores promedios de las escuelas públicas provinciales y municipales. Se realizó un seguimiento de 56 estudiantes durante su escolaridad secundaria. Se realizó un relevamiento de las calificaciones durante su primer año del secundario y se registraron los pases y las bajas institucionales. También se realizaron entrevistas en profundidad a los estudiantes y a sus padres al momento del ingreso, y a los estudiantes nuevamente cuando se encontraban culminando sus estudios. Los resultados indican una divergencia en las trayectorias educativas, con una marcada ventaja del grupo que ha ingresado por examen y proviene de escuelas privadas. Las variables que más se destacan como las generadoras del quiebre son las académicas y las socioeconómicas y culturales. Los hallazgos suponen un aporte a la interpelación del denominado "ingreso directo" como único mecanismo de intervención institucional para coadyuvar al acceso y permanencia de los nuevos públicos que ingresan a esta tipología escolar.

Palabras clave: Colegio universitario – Desigualdad educativa – Factores socioeconómicos – Modalidad de ingreso – Escuela secundaria – Trayectorias educativas

Abstract:

The aim of the study was to compare the educational track of two groups of students of an Argentinian pre-university school: a group that has entered through traditional examination modality, and a group that has entered through the new direct admission system (by possessing the best grade averages among public schools). A follow-up of 56 students was carried out during their secondary education. A survey of the grades was made during their first year of high school and institutional withdrawals were also considered. In-depth interviews with the students and their parents were also conducted at the time of admission and again later on when the students were finishing their studies, almost six years later. The results indicate a difference in the educational track, with a clear advantage for the group that has entered through traditional examination modality (and comes from private schools). The most important variables to generate that break were academic and socioeconomic ones. These findings entail a contribution to the interpellation of the so-called "direct admission system" as the only institutional intervention mechanism to contribute to the access and permanence of the new students who enter these types of schools.

Keywords: University school – Educational inequality – Socioeconomic factors – Admission modality – High school – Educational trajectories

Recibido el 24 de noviembre de 2018 | Aprobado el 31 de octubre de 2019

Cita recomendada: González Lucas, G. I. y del Valle, M. V. (2019), "Estudio comparativo de trayectorias educativas en un colegio preuniversitario argentino según modalidad de ingreso: el caso del ingreso directo", en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 52, noviembre 2019, pp. 180 a 193.

Introducción

En sus orígenes, la escuela secundaria constituyó un mecanismo para la selección de un grupo determinado al que garantizaba el ejercicio de posiciones sociales aventajadas (Tedesco, 2009). Es el caso de las escuelas dependientes de las universidades nacionales, tipificadas tradicionalmente como instituciones formadoras de élites académicas (Tiramonti y Ziegler, 2008) con altos niveles de prestigio real y simbólico (Braslavsky, 1985; Mataluna, 2018). Según Llinás (2011), entre las características de los colegios universitarios se destaca que sus actores son parte de una comunidad endogámica, es decir, un ambiente que se caracterizaría por ser cerrado, protegido y sumamente valorizado por quienes asisten a ellos. Desde esta mirada, los actores² institucionales tradicionales, manifiestan un fuerte apego, respeto y cuidado de la institución y se sienten orgullosos de ser parte de ella y de “pertenecer”.

Llinás (2011) también argumenta que quienes no han sido parte, aparecen así como “individuos fragilizados”, puesto que carecen de la protección colectiva que otorga la tradición. Este fenómeno es estudiado por Méndez (2013) respecto del Colegio Nacional de Buenos Aires, dependiente de la Universidad de Buenos Aires. La investigadora dedica su estudio a elucidar el entramado que identifica al Nacional Buenos Aires, el cual, en sus palabras, es “El Colegio”: una institución dedicada a la formación de una elite meritocrática. El ingreso a este tipo de instituciones, como es el caso del Colegio Nacional de Buenos Aires, se realiza por medio del orden de mérito en un examen de ingreso, el cual, en la práctica, se encuentra asociado a una condición familiar y socioeconómica de privilegio (Acuña, 2014; Mataluna, 2018). También Di Piero (2018) y Di Piero y Mataluna (2018) muestran cómo los mismos actores de este tipo de instituciones (docentes por ejemplo) participan en el mantenimiento de estas jerarquías de clase, contraponiendo en su discurso la inclusión y la excelencia como doctrinas irreconciliables.

La Ley de Educación Nacional (N° 26.206), sancionada el 14 de diciembre del 2006, vino a cambiar sustantivamente –al menos en el plano formal– el estado de la situación. Dada la necesidad de democratizar el acceso a la educación, algunas escuelas dependientes de universidades nacionales comienzan a presentar una nueva modalidad de acceso, basada en un programa de inclusión con calidad que aspira a poseer un sentido reparatorio y a ser una expresión de la igualdad de oportunidades. Surge así en uno de los colegios nacionales de la provincia de Buenos Aires, un sistema de ingreso que difiere de la modalidad tradicional del orden de mérito en un examen competitivo. En la nueva modalidad de Ingreso Directo (ID), los alumnos provenientes del sistema de gestión pública (municipal y provincial) que sean mejores promedios al egresar de la escuela primaria, pueden acceder de manera directa a este colegio universitario. Esta modalidad surge para aquellos adolescentes procedentes de un circuito que parecería no estar a la altura de los contenidos y habilidades que se suponen como indispensables para ingresar a través de la modalidad de examen.

En este contexto, comienza a gestarse un nuevo fenómeno. Si bien desde la normativa se reconoce al nuevo público como destinatario legítimo de una oferta educativa de alta calidad, en la práctica los nuevos actores entienden que su pertenencia a un sector de vulnerabilidad sociocultural y económica, hace inviable su apropiación de la oferta educativa de excelencia que caracteriza al establecimiento. Además, como consecuencia, se ha producido un amplio debate en la comunidad educativa respecto a la pertinencia de esta nueva política institucional (Isel y González, 2014). Kantor (2008) sostiene que se

trataría de una situación compleja, donde los nuevos actores sociales intentan habitar espacios que fueron configurados para otros. Se trata de “un traje hecho a la medida de otros cuerpos”, puesto que las aulas de estos colegios fueron concebidas como un espacio para los privilegiados. En este marco, es inevitable que se genere un impacto en la institución y sus actores dada la recepción de “otras adolescencias”, cuyas trayectorias educativas previas los posicionan en situación de desventaja. En la práctica, puede llegar a asistirse a un modelo de selección por exclusión donde se origina una competencia abierta por los recursos disponibles (Ziegler, 2014).

La implementación de nuevos mecanismos, como la mencionada modalidad de ID, formalmente orientados a reducir estas brechas, no parecen haber logrado cumplir su cometido de inclusión puesto que no han podido subsanar las pronunciadas desigualdades que atraviesan al sistema educativo argentino (Tiramonti y Ziegler, 2008). Lamentablemente, según Ziegler (2014), este “mandato de inclusión”, muchas veces, frente a una estructura pedagógica tradicional que no se modifica, hace que la incursión de los recién llegados sea breve y fallida, puesto que las escuelas siguen funcionando a partir del principio de “selección por exclusión” (Ezcurra, 2011).

En el marco de esta situación, es sumamente importante recalcar el valor que adquieren los vínculos. Parecería que para incluir, es necesario vincularse (Ziegler, 2014). No se trata solo de construir un vínculo estudiantil, sino de coadyuvar al fortalecimiento de la autoestima de estos jóvenes, favoreciendo las condiciones de posibilidad para que aprendan a ser estudiantes. Del mismo modo, los profesores deben realizar un acompañamiento de sus aprendizajes promoviendo que adquieran mayor confianza en su capacidad de apropiarse de un patrimonio cultural. Nobile (2006) también sostiene que la posibilidad de permanecer en la escuela se acrecienta cuando es posible entablar lazos con otros. Similarmente, Kantor (2008) sostiene que las actuales culturas juveniles siguen valorizando, no sólo el vínculo con sus compañeros, sino sus expectativas con respecto al trato que esperan de los adultos. *Es indispensable que los profesores y demás actores institucionales abandonen la condición estereotipada y estigmatizante de los jóvenes, en particular de los más desfavorecidos.*

Cabe apostar a que el haz de trayectorias (Bourdieu y Passeron, 1969) sea acompañado por una escuela que no ceda ante el determinismo de las estructuras. Al decir de Svampa (2001), que no se caiga en una mera celebración de una acción colectiva contestataria, sino en tratar de desarrollar un abordaje que se acomode en el intersticio que queda entre la estructura y la acción. En el caso que nos ocupa, la mencionada acción colectiva corre riesgo de agotarse en un modelo que, al pretender ser homogéneo a la hora de socializar a grupos que han tenido diferentes oportunidades, culmine una vez más viendo reforzadas las distancias sociales.

En este marco, el citado sistema de ID implementado por este colegio preuniversitario de la provincia de Buenos Aires requiere ser evaluado desde la perspectiva del cumplimiento de metas y resultados. Por eso, este estudio se abocó a realizar el seguimiento de los primeros alumnos de ID, y su comparación con respecto a sus pares de ingreso tradicional o Ingreso por Examen (IE). Se trata de las trayectorias socioeducativas de la primera cohorte que accedió al colegio preuniversitario sin rendir examen de ingreso, la cual está constituida por los 30 jóvenes poseedores de mejores promedios al finalizar su educación primaria en escuelas de gestión pública municipal o provincial. El resto de los aspirantes debe rendir los exámenes, y solo los que aprueben serán luego sorteados para cubrir las 100 vacantes restantes. Este estudio centra su análisis en este grupo

por entender que son estos adolescentes los que están en mayor condición de vulnerabilidad socioeducativa, intentando la apropiación de conocimientos y habilidades en aulas que fueron configuradas para otros: otros actores pertenecientes a sectores sociales privilegiados. Estos últimos sí dispondrían desde el inicio de estrategias estructurales y subjetivas y de la posibilidad de aprender el oficio de ser alumno (Beltrán y Castagno, 2017; Perrenoud, 2006) como vía de acceso para permanecer en un colegio de estas características y culminar en él sus estudios secundarios. El sentido de estas acciones se orienta a que, en la práctica, el ID no se convierta en un caso de exclusión por inclusión.

1. Método

1.1. Participantes

Se trabajó con 60 estudiantes ingresantes a un colegio nacional de la Provincia de Buenos Aires, pertenecientes a la cohorte 2011: 30 pertenecían a la condición de ID por ser mejores promedios de establecimientos de enseñanza primaria de gestión pública y 30 fueron aquellos que estuvieron entre los mejores rendimientos en el examen de ingreso del colegio y provenían de escuelas de gestión privada. Luego, se produjo una baja de algunos de los alumnos lo que redujo el número de los grupos a 27 alumnos de ID y 29 alumnos de IE. De los 27 alumnos de ID, 5 provenían de escuelas de gestión municipal y 22 de escuelas de gestión provincial. En el año 2011, se recolectaron datos de los estudiantes y se entrevistó a sus padres. En el año 2016, del total de 56 alumnos mencionados previamente, 45 estudiantes fueron entrevistados nuevamente, en el año en que finalizaban su escolaridad secundaria.

1.2. Técnicas de recolección de datos y procedimiento

Se realizó un seguimiento de las calificaciones de los alumnos durante el primer ciclo del trayecto académico. Las calificaciones de las asignaturas fueron agrupadas por afinidad en términos de áreas del conocimiento, para que la exposición de los resultados resultara más sintética. Los grupos fueron los siguientes:

Materias exactas: incluye a Matemática, Físico/química y Biología

Materias humanas: incluye Geografía, Formación Ética y Ciudadana, Historia y Lengua

Materias arte: incluye Música, Plástica y Teatro.

Las asignaturas de Inglés, Informática y Educación Física fueron evaluadas por separado. Se registraron también los pases y las bajas de los alumnos. Los pases refieren a aquellas situaciones donde los alumnos, por diferentes motivos, desertan y migran hacia otras instituciones. Las bajas refieren a las situaciones en las que el alumno no obtiene las calificaciones mínimas para aprobar el curso académico y debe obligatoriamente cambiar de institución, pues no está permitido repetir el año.

Se realizaron entrevistas individuales en profundidad con alumnos y padres, tanto de ID como de IE (N = 58) en donde se evaluaron distintos aspectos relacionados con variables individuales y estructurales. En este sentido, cabe destacar que en la entrevistas con los padres/madres de los estudiantes, fue prevalente la concurrencia de ambos en el caso

de IE (superando el 50%), mientras que en el caso de ID fueron las madres en el 100% de los casos las que concurren al Colegio. En muchos casos, lo hicieron acompañadas por hijos menores ya que no tenían al cuidado de quien dejarlos. Además, este último grupo manifestó que le resultaba difícil "llegarse" hasta el Colegio por distintas razones, entre las cuales mencionaron distancia, falta de medios de transporte, trabajo en casas de familia que coincidía con el horario de escolarización de los hijos y situaciones similares. Por el contrario, los padres de los alumnos de IE asumían una situación de "paridad" o supremacía con el investigador que merece ser destacada. En ningún caso mencionaron temáticas referidas a la dificultad que podía representar la distancia del establecimiento para acercarse cuantas veces se considerasen necesarias. Para estos padres las exigencias horarias de la institución eran un indicador de excelencia, no un problema a resolver como para las madres de los niños de ID.

En el año 2016, año en donde los alumnos finalizaban su escolaridad secundaria, se volvió a realizar entrevistas en profundidad. Esta vez, las entrevistas fueron solo a los estudiantes, y no se entrevistó nuevamente a los padres.

1.3. Análisis de los datos

Todos los datos fueron registrados, sistematizados e informatizados para ser evaluados por medio de análisis cualitativos y cuantitativos según su naturaleza. Respecto al análisis cuantitativo, los datos fueron inicialmente analizados por medio de análisis estadísticos descriptivos. Los indicadores utilizados fueron las calificaciones de los alumnos en las distintas materias del curso académico, la cantidad de materias que quedó adeudando cada alumno al finalizar el año (materias pendientes para diciembre, para marzo y en total) y la condición de ingreso y el tipo de gestión (privada, provincial y municipal) como variables de distinción de grupos. También, como ya se mencionó, se trabajó con los indicadores de los países y las bajas de cada alumno.

Para evaluar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las calificaciones de los alumnos entre la condición de ID y la condición de IE, se realizó una prueba de comparación *U de Mann-Whitney*. *Se optó por dicho estadístico puesto que los valores obtenidos por los grupos en las distintas variables no cumplían o bien con el criterio de homogeneidad o bien con el criterio de homocedasticidad. El tamaño muestral también sugiere la utilización de pruebas no paramétricas. Consecuentemente, el tamaño del efecto fue calculado mediante la R de Rosenthal, más adecuada que la d de Cohen para las distribuciones que no se ajustan a la distribución normal.*

Finalmente, se realizaron análisis estadístico descriptivos diferenciando grupos en función del tipo de gestión de la escuela de origen de los alumnos, es decir, pública municipal, pública provincial o privada. Dado que el grupo de estudiantes de gestión pública municipal era muy reducido (5 alumnos), no fue posible realizar análisis inferenciales para la evaluación de las diferencias entre estos grupos.

Sobre los datos cualitativos provenientes de las entrevistas en profundidad con los alumnos y sus familias, se realizaron análisis del discurso y se tipificaron aquellas categorías de análisis que surgían como recurrentes (representatividad por saturación teórica).

2. Resultados

2.1. Análisis cuantitativo de los datos

En principio, se observó la frecuencia de los pases y las bajas entre los estudiantes. Se registraron en total cuatro bajas y tres pases. Las bajas, es decir, las situaciones en las que el alumno no obtiene las calificaciones mínimas para aprobar el curso académico, se registraron exclusivamente en alumnos de la condición de ID. Acerca de los pases, es decir, aquellas situaciones donde los alumnos, por diferentes motivos, desertan y migran hacia otras instituciones, se registraron en dos estudiantes de la condición de ID, y en uno de la condición de IE.

Luego, se evaluó la distribución de los indicadores de rendimiento académico entre los sujetos de ambas condiciones de ingreso mediante análisis estadísticos descriptivos. También se analizaron las diferencias entre las condiciones de ingreso mediante pruebas U de Mann-Whitney y se calculó el tamaño del efecto de dichas diferencias. Los resultados de estos análisis se muestran en la Tabla 1 del anexo.

Puede observarse una marcada diferencia en el rendimiento de los alumnos en función de las condiciones de ingreso. La diferencia en las medias de los promedios de calificaciones obtenidos por los alumnos es destacable, y también lo es la diferencia en la cantidad de materias reprobadas al finalizar el año lectivo, en donde los alumnos pertenecientes a la condición ID adeudaron en promedio dos materias cada uno. En cambio, entre los alumnos de la condición de IE, sólo aproximadamente uno de cada tres estudiantes adeudó una materia para rendir en diciembre, y ninguno adeudó materias para marzo. Las diferencias en los promedios académicos resultaron estadísticamente significativas, a excepción de las materias de arte (Teatro, Plástica, Música) y Educación Física. La diferencia entre los grupos respecto de las materias adeudadas en marzo no pudo calcularse puesto que ningún estudiante de la condición de IE adeudó materias para esa instancia. En términos del tamaño del efecto, las diferencias fueron medianas para el caso de la asignatura Informática, y grandes para el número de materias adeudadas, el promedio general, y los promedios académicos de las materias exactas, las humanas e Inglés.

A continuación, se exploraron las diferencias en los indicadores del rendimiento académico en función de la gestión de la escuela de origen. Aunque no fue posible realizar análisis inferenciales dado el reducido número de estudiantes provenientes de escuelas de gestión pública municipal ($n = 5$), se realizaron análisis estadístico descriptivos que son presentados en la Tabla 2 del anexo.

Como se observa en la Tabla 2, el número de materias adeudadas en diciembre, en marzo y en total disminuye conforme la gestión de origen pasa de municipal a provincial y de provincial a privada. Asimismo, en la misma dirección, los valores medios de los promedios de los alumnos aumentan de la gestión municipal a la provincial, y de esta última a la privada. Las excepciones de esta tendencia están dadas en las calificaciones de la asignatura Informática (donde los alumnos provenientes de gestión municipal presentaron un mejor rendimiento que los alumnos provenientes de gestión provincial) y de las materias de arte (donde prácticamente no hubo diferencias en el rendimiento académico).

2.2. Análisis del plano discursivo en entrevistas

En primer lugar, los alumnos de ID tienden a caracterizar la experiencia de ingreso al colegio en 1° año con una tendencia de bueno a malo, mientras que los de IE de bueno a muy bueno. Para los alumnos de ID, cuando se les preguntó acerca de las razones de estas experiencias negativas, aparecieron dos tipos de variables principales: las académicas y las socioeconómicas. Respecto de las académicas, uno de los entrevistados menciona: *"el peor hecho que recuerdo en mi educación secundaria es el primer año debido a la exigencia académica"* (E-1, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016). Otro estudiante comenta *"el colegio se centra mucho en la exigencia académica, hubo compañeros que la pasaron mal y se tuvieron que cambiar de escuela (...) yo nunca tiré la toalla"* (E-8, comunicación personal, 9 de septiembre de 2016).

Así, el desempeño académico constituyó un factor de estrés en cuanto a horarios y exigencias de rendimiento. En la mayoría de los casos se alude también a un impacto negativo en la autoestima, o a la sensación de que fueron apuntalados principalmente por el sostén del grupo familiar, y solo en segundo plano por el equipo de trabajo del colegio.

En relación a las variables socioeconómicas, uno de los alumnos comenta: *"el primer año fue el más complicado en cuanto al trato, no me llevaba muy bien con mis compañeros, había una especie de prejuicio contra los de ID (sic)"* (E-2, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016). Uno de los testimonios más contundentes es el que afirma: *"Algunas situaciones vividas en el colegio influyeron haciéndome sentir inseguridad, desasosiego, recelo y miedo. (...) lo peor fue la exclusión continua, discriminación y segregación (...), me lastima el hecho de que haya personas que se sienten mejores (sic)"* (E-14, comunicación personal, 15 de septiembre de 2016). También: *"en los primeros años muchos comentaban cierta inferioridad (sic) de los chicos que no habíamos rendido examen (...) si tuviera que resumir en tres palabras lo que me pasó serían: maldad, crueldad y pobres"* (E-3, comunicación personal, 15 de septiembre de 2016). En el mismo marco, un alumno afirma:

"me sentí excluido en el primer año, las agresiones fueron de carácter verbal, 'este pobre de m...' (...) yo en mi casa no tenía internet, ni WhatsApp (...). Yo creo que en otro colegio el trato hubiese sido diferente, me parece que el ingreso es una 'barrera' (sic) que pasan aquellos que están calificados (sic) y tienen las habilidades necesarias para pasarla" (E-17, comunicación personal, 15 de septiembre de 2016).

Asimismo, otro entrevistado alude a la existencia de *"una clase de ideología instalada entre mis compañeros que sostenía que quienes ingresábamos sin dar examen éramos algo así como acomodados, que no sabíamos nada"* (E-13, comunicación personal, 9 de septiembre de 2016). Similarmente, otro entrevistado afirma: *"se puede observar cierto desprecio hacia quienes no rindieron examen de ingreso, más por una cuestión de clases sociales o por complejo de superioridad"* (E-24, comunicación personal, 6 de septiembre de 2016).

También se puede observar que, para los estudiantes que accedieron al colegio por medio del ID, surge en ocasiones la autoinculpación o alusión a variables personales, por ejemplo, *"recibí un buen trato dentro de lo razonable (sic), uno se excluye del resto por las diferencias tanto económicas, ideológicas como académicas"* (E-5, comunicación personal, 15 de septiembre de 2016).

En el grupo ID, algunos padres consideraron la posibilidad de cambiar de escuela al adolescente. En las entrevistas de estos estudiantes cuyas familias sopesaban esta probable

estrategia, se observaron respuestas del tipo: *"mis padres me ofrecieron cambiarme de colegio porque no soportaban verme tan mal (...) en primer año pensé que repetía (...) ahí volvía a mi casa llorando diciendo que no quería volver más"* (E-2, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016); o *"para mí, lo peor fue el grado de estrés los días anteriores a los exámenes de primer año; casi repito"* (E-9, comunicación personal, 13 de octubre de 2011).

Asimismo, parece existir una dimensión crítica, que es aquella donde se intersectan lo social y lo educativo. Es el caso de los viajes de estudio, los campamentos o los eventos sociales (e.g., cumpleaños), donde los actores sociales vuelven a reposicionarse en lugares diferenciales. Para el caso de la mayoría de los alumnos ID, este fue uno de los hechos que quedarán como el peor recuerdo de su tránsito por el colegio nacional. Así, se presentaron dichos como los siguientes: *"este año hubo burlas por el nivel socioeconómico así como decir 'es de pobre' (sic)"* (E-8, comunicación personal, 9 de septiembre de 2016) o *"lo peor fueron los comentarios ofensivos de mis compañeros hacia los que no pudimos ir de viaje"* (E-10, comunicación personal, 9 de septiembre de 2016). Otro testimonio asevera: *"las burlas fueron por el nivel socioeconómico de quienes no pudimos viajar al viaje de Medio Ambiente"* (E-12, comunicación personal, 13 de octubre de 2011).

Con el paso del tiempo en la institución, las tensiones vividas durante la primera parte de la trayectoria académica fueron disminuyendo, los alumnos de ID lograron formar grupos de pertenencia dentro de la institución y valoran tanto la educación recibida como el valor que puede tener para su futuro el haber pertenecido a un colegio nacional. Por ejemplo, *"había una especie de prejuicio contra los de ID (sic) (...) eso fue cambiando y hoy tengo un buen trato con mis compañeros"* (E-2, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016); o *"con el tiempo el ingreso quedó en el olvido, pero siempre surge un 'che, los que se fueron eran la mayoría de ID'"* (E-13, comunicación personal, 9 de septiembre de 2016).

En relación al apoyo institucional en la permanencia en el colegio, los estudiantes destacan el rol de los profesores y preceptores como interlocutores válidos, que les han ofrecido alternativas frente a la aparición de problemas sociales y/o académicos: *"cuando las exigencias y los horarios no me dejaban tiempo para nada y estaba odiada (sic) pude hablarlo con los profesores y el colegio, en lo que pudo, me permitió hacer las cosas a mi tiempo (...) los preceptores me ayudaron a organizarme"* (E-4, comunicación personal, 11 de octubre de 2011). Otro estudiante (E-10, comunicación personal, 9 de septiembre de 2016) expresa *"pensé en cambiarme pero hablé con mi preceptora, me convenció de ir al Equipo y decidí quedarme"*.

Una de las dimensiones abordadas en las entrevistas fue el peor recuerdo de su paso por la institución. En el grupo de ID, nuevamente aparecen como principales los conflictos asociados a los viajes o a las relaciones sociales asimétricas en general. Por ejemplo: *"el peor momento fue cuando un reducido grupo de compañeros decidió hacer la fiesta en un lugar 'carísimo' (sic) excluyendo a la mayoría. Fue una situación muy dolorosa con discriminación y crueldad"* (E-27, comunicación personal, 19 de septiembre de 2016). Contrariamente, en el grupo de IE, aparecen como lo peor los paros docentes y no docentes. Alegan que los perjudica no tener clases, que los temas no se den tan exhaustivamente o que se evalúen sin haber sido explicados. Por ejemplo, *"lo peor fue la cantidad de paros (...), estuvimos obligados a realizar marchas"* (E-15, comunicación personal, 15 de septiembre de 2016); *"lo peor fueron algunos momentos en época de paros"* (E-21, comunicación personal, 10 de septiembre de 2016). Cabe destacar que, dado que la mayoría de los estudiantes de IE provienen del circuito de gestión privada, no suelen tener historiales de paros do-

centes en su educación. Este posicionamiento parece asentarse en un lugar de mayor demanda y de sujeto de derecho, lo cual no apareció en ninguno de los estudiantes ID.

Respecto al mejor recuerdo o experiencia en el colegio, tanto los alumnos de la modalidad de IE como los de la modalidad de ID destacan mayormente la pertenencia al colegio en sí. No obstante, las razones divergen. Mientras que para los estudiantes de IE la permanencia al colegio es una forma de garantizar que seguirán transitando un circuito educativo de excelencia, los alumnos de ID reconocen la importancia del "acceso" a un sector del sistema educativo formal que les estaba vedado históricamente por no disponer de condiciones de posibilidad de acceso. Así, por ejemplo, un entrevistado de IE menciona: *"lo mejor es el Colegio, su forma de enseñar, los profesores, los preceptores (...)"* (E-26, comunicación personal, 7 de septiembre de 2016). No obstante, no dejan de aparecer comentarios del tipo *"lástima que haya gente que lo quiere cambiar"* (E-26, comunicación personal, 7 de septiembre de 2016) por parte de aquellos que asumen el IE como un derecho adquirido. En cuanto a la experiencia de acceder en un colegio dependiente de una Universidad Nacional, destacan la excelencia académica como algo que *"me abrió la cabeza (...) me permitió ver en el mundo sus diferentes aspectos y analizar"* (E-25, comunicación personal, 7 de septiembre de 2016). O: *"La mejor decisión que tomé en mi vida fue estudiar en este colegio, siempre voy a estar agradecida con él"* (E-23, comunicación personal, 16 de septiembre de 2016).

Focalizándonos ahora en el análisis de las entrevistas de los alumnos de IE, lo primero que se advierte es que son menos colaborativos a la hora de ser indagados acerca de su trayectoria educativa: se presentan reacios a la hora de la toma de la palabra, y suelen prevalecer respuestas del tipo "sí o no", sin desarrollo de las premisas en las que se sostienen esas respuestas. En el plano de los hallazgos acerca de cómo transitaron su escolarización secundaria, se observa que, a diferencia de lo que ocurría con el grupo de estudiantes ID, no aparece como dificultosa o traumática. Aparecen respuestas como *"Excelente (...) cuando ingresé lo hice con amigos y compañeros de mi anterior colegio (...) nos ayudamos entre nosotros y somos solidarios"* (E-22, comunicación personal, 9 de septiembre de 2016), o *"pude hacer amigos muy rápidamente porque en mi curso había chicos que ya conocía"* (E-29, comunicación personal, 15 de septiembre de 2016). Estas características de ayuda entre pares, de conocerse previamente, de hacer amigos y de tener vida social fuera del colegio desde el primer año, no apareció en ninguna de las entrevistas a los alumnos ID.

En los casos poco frecuentes en los que aparecen en las entrevistas de los estudiantes de IE comentarios acerca de situaciones de exclusión o de burlas, las mismas se asocian a un alto desempeño académico. Así: *"se burlaban de mi desempeño académico, me decían nerd"* (E-22, comunicación personal, 9 de septiembre de 2016). Otros estudiantes señalan haber sido discriminados por ser abanderado o por ir a las Olimpiadas, existiendo también el caso de quien señala burlas por poseer *"rasgos asiáticos"* (E-26, comunicación personal, 7 de septiembre de 2016). Esto es, si bien aparecen relatos referidos a la burla o a la discriminación en el caso de los alumnos de IE, estas estarían vinculadas a variables de naturaleza diferente a la que refieren los alumnos de ID.

3. Discusión

Este estudio tuvo por objeto el realizar una evaluación comparativa respecto de las trayectorias académicas de los alumnos que ingresaron a un colegio nacional de la provincia de Buenos Aires, distinguiendo las modalidades de ID e IE. Los hallazgos obtenidos

permiten sostener que existiría una ventaja comparativa entre los alumnos representantes del grupo que ha ingresado por examen y proviene de escuelas de gestión privada. Esto es similar a lo reportado por Mataluna (2019), quien indica que los más "aptos" para los exámenes de ingreso a las escuelas secundarias dependientes de universidades parecen ser quienes han podido acceder a escuelas privadas o cursos particulares. Así, aunque las respuestas de los estudiantes en principio parezcan ser semejantes en su contenido, detrás de ellas surgen razones y motivaciones divergentes en lo que atañe a cómo se ha transitado la educación secundaria en ambos grupos. En particular, mientras que para el grupo de IE la "excelencia académica" es una característica que ha acompañado su trayectoria desde la educación inicial, para los representantes de ID es una "puerta de ingreso" a un circuito que les era desconocido. Esto es, parecería existir una segmentación grupal principalmente basada en dos variables: las diferencias socioeconómicas y el desempeño académico, que en algunos casos confluyen hacia situaciones de exclusión.

Tanto en el análisis cualitativo como en el cuantitativo se observa que los alumnos del grupo de IE, cuentan con una trayectoria educativa en instituciones privadas, poseen mayor acceso a bienes culturales a través de diferentes circuitos, y ostentan mayores posibilidades de ingresar y de permanecer en el colegio nacional. En su desempeño académico durante los tres primeros años de la educación secundaria, estos estudiantes obtienen mejores promedios, no son dados de baja al no reprobado materias –o, si lo hacen, pueden aprobarlas en diciembre–, y se visualizan a sí mismos como estudiantes pertenecientes al colegio nacional. Esto ocurre porque su trayectoria socioeducativa les habría enseñado el oficio de alumnos (Perrenoud, 2006).

Al analizar el trayecto de quienes ingresan por ID, se halla un escenario diferente. Estos alumnos provenientes de escuelas de gestión provincial o municipal, representan el contrapunto de la situación socioeducativa que se describe precedentemente. Al enfrentar los aspectos académicos, queda en evidencia la brecha existente entre su capital educativo y social y el que la escuela espera de sus estudiantes (Di Piero y Mataluna, 2018). Durante los primeros pasos por la educación secundaria, es en este grupo donde se concentran el menor rendimiento académico y el fracaso escolar (materias que deben ser rendidas en diciembre/marzo, pases a escuelas provinciales y bajas por repitencia).

Más allá del plano estrictamente académico, quedan aún por resolver problemas que hacen a una inclusión genuina de los nuevos ingresantes desde un lugar que no sólo quede en el plano de la legalidad, sino que legitime su acceso y permanencia en un colegio público dependiente de una Universidad Nacional. Esta inclusión exige modificaciones de fondo, y no solo de forma. Además, el cambio poseería carácter imperativo. Si las escuelas permiten el ingreso pero se mantienen indiferentes a las dificultades de quienes viven condiciones más desfavorables, se genera un mecanismo de auto culpabilidad donde la escolaridad fallida es vivida por los jóvenes y sus familias como un fracaso propio. En función de lo antedicho, reiteramos que es necesario dar continuidad al seguimiento de las trayectorias académicas de estos estudiantes en pro del trabajo sobre la generación de posibilidades reales -y no sólo formales- de incorporar a estos nuevos sectores sociales a los Colegios dependiente de las Universidades.

En este sentido, no debería ocupar un lugar menor en las agendas de gestión el impacto y la importancia que en las familias de los alumnos de ID se le otorga al acceso y permanencia en estas instituciones. Así: "le va a cambiar la vida", "le va asegurar el futuro" - entre otras -son frases que subsumen y ratifican el compromiso y la puesta en marcha de un proceso de escolarización de los hijos que exige un gran compromiso y sacrificio familiar. En este sentido,

estos hallazgos son coincidentes con las conclusiones de Nobile (2014) cuando afirma que la estrategia de permanecer y finalizar la educación secundaria, en particular, la posesión del título, es percibida por determinados sectores como el pase a una vida mejor. Los datos aportados en esta investigación, colaboran al estudio sobre la permanencia de las nuevas cohortes que han ingresado a este colegio o a otros de características similares. Cabe destacar que la situación es diferente para aquellos colegios nacionales que fueron creados con el propósito de garantizar el acceso a la educación de calidad, independientemente del sector socioeconómico de pertenencia de su matrícula. En cambio, esta institución, como otras del país, ha respondido por años a los cánones elitistas de los colegios dependientes de las universidades nacionales. En ellos, la apelación a la meritocracia como modalidad de ingreso resulta en un dispositivo que legitima esa tradición elitista, a pesar del discurso actual, democrático e igualitarista (Acuña, 2014). La situación descrita precedentemente dio lugar a conflictos dentro de la institución justamente porque la misma se vio atravesada por dos modelos: el modelo de educar a las elites versus el modelo de garantizar acceso a todo ciudadano independientemente de su origen social.

En conclusión, parecería que quienes tienen su traje “hecho a medida” (Kantor, 2008), son capaces de superar los obstáculos de la instancia de ingreso y de, a posteriori, disponer de las estrategias estructurales, subjetivas y la posibilidad de sostener el oficio de ser alumno (Perrenoud, 2006). En cambio, no es el caso de tantos otros que no logran aprender el oficio en tiempo y forma y deben subsistir con otras estrategias para permanecer en la escuela (Kantor, 2008).

Finalmente, hacemos nuestra la perspectiva de Llinás (2015) en el sentido de que debería apelarse a la reconstrucción de la superación del proceso de individuación; rescatar que se trata de ciudadanos, y no de individuos que deben ser dejados a su suerte para subsistir como puedan. Debe así resignificarse el concepto de ciudadanía entendiéndolo inexorablemente como aquel constructo que remite al vínculo entre individuo y comunidad. Educar en la ciudadanía es habilitar lo público a las nuevas generaciones para que ellas participen en la construcción de lo común. Para esta autora, el primer hecho ciudadano, el fundacional, es que todos puedan tener acceso a una cultura común. Así, la formación del ciudadano en la escuela pasa a ser una cuestión eminentemente política.

Bibliografía

- Acuña, C. O. (2014), "Reseña de tesis "Del mundo sagrado al mundo profano", meritocracia e institucionalidad en el Colegio Nacional de Buenos Aires", en *Propuesta Educativa*, 23(42), pp. 107-109.
- Beltrán, M. y Castagno, F. (2017), "Construir oficio de estudiante/escritor. El caso del PPP en contexto educativo", en *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(1), pp. 205-215.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1969), *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Editorial Labor.
- Braslavsky, C. (1985), *La discriminación educativa en la Argentina*, Buenos Aires, FLACSO.
- Di Piero, E. (2018), "Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, pp. 257-278.
- Di Piero, E. y Mataluna, M. (2018), "Educación secundaria en instituciones dependientes de universidades públicas: miradas docentes que consolidan su prestigio en Brasil y Argentina", en *Trabajo y Sociedad*, núm. 30, pp. 391-410.
- Ezcurra, A. M. (2011), "Igualdad en Educación Superior, Un desafío mundial", en *Cuestiones de Sociología*, núm. 8, Buenos Aires, Universidad Nacional General Sarmiento –IEC/CONADU.
- Isel, J. P. y González G. (2014), "Educación pública e igualdad. Un debate ético". Trabajo presentado en *Encuentro Internacional de Educación*. Encuentro llevado a cabo en Buenos Aires, Tandil.
- Kantor, D. (2008), *Variaciones para educar a adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del estante.
- *Ley de Educación Nacional, N° 26.206. Disponible en: <https://www.argentina.gov.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf> (última entrada 19 de marzo de 2020)*
- Llinás, P. (2011), "Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria", en Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, FLACSO y Homo Sapiens.
- Llinás, P. (2015), "Escuela secundaria como formación personal para la vida ulterior. Dignidad, éxito y ciudadanía: Un análisis comparativo de significaciones juveniles situadas en condiciones disímiles de vida y escolaridad", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), pp. 1131-1155.
- Mataluna, M. (2018), "Expectativas de los ingresantes a primer año en colegios de nivel medio en Argentina y Brasil: un estudio comparado en instituciones dependientes de Universidades Públicas", en Buena-ventura B., Del Cueto, J., Di Piero E., Parellada C. y Pérez Zorrilla, J. (Comps.) *Nuevos desafíos en educación: una mirada interdisciplinaria*, Buenos Aires, FLACSO Argentina.
- Mataluna, M. (2019), *Longe da crise do ensino médio: uma experiência exitosa na escola pública: relatos de alunos e professores da escola de aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, Curitiba, Appris Ltda.
- Méndez, A. (2013), *El Colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Nobile, M. (2006), "Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos", en Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, FLACSO y Homo Sapiens.
- Perrenoud, Ph. (2006), *El oficio de ser alumno y el sentido del trabajo escolar*, Madrid, Popular.
- Svampa, M. (2001), *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*, Buenos Aires, Biblos.
- Tedesco, J. C. (2009), *Educación y Sociedad 1880-1945*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Tiramonti, G., y Ziegler, S. (2008), *La Educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires, Paidós.
- Ziegler, S. (2014), *Seminario: La escuela secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana*, Material de circulación interna, Buenos Aires, FLACSO.

Anexo

Tabla 1. Diferencias en los indicadores de rendimiento académico según modalidad de ingreso

	ID		IE		Z	U	Sig.	R Rosental
	ME	DE	ME	DE				
Materias diciembre	1.48	1.67	.31	.76	-3.14	227.500	.002	-.42
Materias marzo	.56	1.09	-	-	-	-	-	-
Materias Adeuda Total	2.03	2.24	.31	.76	-3.34	217.000	.001	-.45
Promedio General	7.57	.84	8.26	.51	-3.13	200.500	.002	.42
Educación Física	8.56	.68	8.81	.85	-1.79	285.500	.074	-
Informática	7.38	1.46	8.12	.95	-1.99	271.000	.046	.26
Inglés	7.00	1,68	8.41	.67	-3.69	167.500	.000	.49
Materias Exactas	6.61	1.51	7.91	.79	-3.16	199.000	.002	.42
Materias Humanas	7.54	.83	8.10	.56	-2.60	233.000	.009	.35
Materias Arte	8.49	.42	8.64	..44	-1.41	306.000	.160	-

Fuente: elaboración propia según los datos proporcionados por la institución.

Tabla 2. Valores estadístico descriptivos según gestión del colegio de proveniencia

	Gestión Municipal				Gestión Provincial				Gestión Privada			
	Min.	Max.	ME	DE	Min.	Max.	ME	DE	Min.	Max.	ME	DE
Materias diciembre	0	5	2.40	1.82	0	5	1.27	1.61	0	3	.31	.76
Materias marzo	0	3	1.00	1.41	0	4	.45	1.01	0	0	0	0
Materias Adeuda Total	0	5.00	3.40	2.30	0	7	1.73	2.16	0	3	.31	.76
Promedio General	6.56	8.48	7.17	.79	5.63	8.96	7.66	.84	7.02	9.25	8.26	.51
Educación Física	8.00	9.00	8.40	.42	7	9.50	8.59	.73	5.50	9.50	8.81	.85
Informática	7.00	8.25	7.60	.52	3	9.00	7.33	1.60	5.50	9.75	8.12	.95

	Gestión Municipal				Gestión Provincial				Gestión Privada			
	Min.	Max.	ME	DE	Min.	Max.	ME	DE	Min.	Max.	ME	DE
Inglés	3.00	8.50	6.50	2.28	3	9.75	7.13	1.55	7.25	9.50	8.41	.67
Materias Exactas	3.83	8.17	5.77	1.70	3.83	8.83	6.81	1.43	6.25	9.25	7.91	.79
Materias Humanas	6.25	8.50	6.93	.90	5.69	8.94	7.68	.77	7.00	9.50	8.10	.56
Materias Arte	8.17	9.00	8.57	.38	7.67	9.25	8.48	.44	7.83	9.50	8.64	.43

Fuente: elaboración propia según los datos proporcionados por la institución.

Notas

- ¹ Este estudio fue realizado en el marco de los proyectos subsidiados por la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- ² Cabe destacar que en todos aquellos términos y expresiones que admiten distinciones de género, se ha optado por el uso del masculino genérico con el único fin de facilitar la lectura, respondiendo al principio de economía del lenguaje.



Gloria Isabel González Lucas es Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Centro de Buenos Aires, Argentina; Diplomada Superior en Ciencias Sociales orientación Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina; Doctoranda en Política y gestión E.S; Investigadora y docente de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina; Centro de Investigaciones sobre Sujeto, Institución y Cultura; E-mail: gigon@mdp.edu.ar

Macarena Verónica del Valle es Ms. en Investigación Aplicada a la Educación, Universidad de Valladolid, España; Especialista en Psicoterapia Cognitiva, Aiglé - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina; Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina; Becaria doctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología; E-mail: mdelvalle1989@gmail.com