

MÉTODOS DE ADMISIÓN A LA EDUCACIÓN Y CONCEPCIONES DE JUSTICIA DISTRIBUTIVA: REPRESENTACIONES DOCENTES EN UNA ESCUELA SECUNDARIA TRADICIONAL EN ARGENTINA

María Emilia Di Piero*

RESUMEN. En los años ochenta del siglo pasado, en el contexto de retorno de la democracia tras el último golpe de Estado en Argentina, las escuelas secundarias fueron obligadas a modificar su método de admisión. En el caso de la escuela que abordamos, bajo una retórica igualitarista y democratizante propia de aquel contexto, los exámenes de admisión eliminatorios fueron sustituidos por el sorteo público. En la actualidad existen, sin embargo, concepciones diferenciadas en relación a cuál es el método de admisión considerado más justo para el acceso a esta escuela que, dependiente de una Universidad Nacional, es fuertemente demandada por la población local. En el presente escrito sostenemos que aquellas representaciones sobre la justicia distributiva de las vacantes que se consolidan como hegemónicas, son afines a cierta configuración cultural igualitarista imperante en el país según la cual la educación debe ser abierta para todos. De este modo se considera que, al hallarse garantizada la “igualdad de oportunidades”, quienes consigan triunfar serán efectivamente los más meritorios.

PALABRAS CLAVE. Escuela secundaria, métodos de admisión, representaciones sociales docentes, justicia distributiva, mérito.

* Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Dirección electrónica: medipiero@gmail.com

METHODS OF ADMISSION TO EDUCATION AND CONCEPTIONS
OF DISTRIBUTIVE JUSTICE: REPRESENTATIONS OF TEACHING
IN A TRADITIONAL SECONDARY SCHOOL IN ARGENTINA

ABSTRACT. In the Eighties of last century, in the context of return to democracy after the last dictatorship in Argentina, secondary schools were forced to change their method of admission. For the group of schools we investigated, under an egalitarian and democratic rhetoric, admission tests were replaced by public lottery. At present there are, however, different conceptions about what is considered the method of admission for fairer access to this group of schools which, dependent on a National University, are strongly demanded by the local population. In this paper we argue that these representations of distributive justice of vacancies consolidated as hegemonic, replicate some egalitarian cultural configuration present in the country according to which education should be open to all. Thus, is assumed that, being guaranteed “equal opportunity”, who succeed will be effectively the most deserving.

KEY WORDS. High school, methods for admission, teachers social representations, distributive justice, merit.

INTRODUCCIÓN: LA ADMISIÓN A LA ESCUELA ENTRE EL MÉRITO Y EL AZAR

En este artículo analizaremos las representaciones sociales de los docentes de una escuela secundaria tradicional dentro del sector estatal en la ciudad de La Plata en torno al método de admisión.¹ Dicha ciudad es la capital de la Provincia de Buenos Aires, que constituye a su vez la entidad subnacional más poblada de la República Argentina. Se trata de una escuela centenaria que, dependiente de una Universidad Nacional,

¹ Este artículo presenta parte de las conclusiones surgidas a partir de una investigación empírica efectuada en el marco de la tesis de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de FLACSO-Argentina.

atendió tradicionalmente a sectores medios y altos de la población seleccionados mediante criterios meritocráticos y que desde el año 1986, en el contexto de apertura democrática en el país, se vio obligada a modificar su método de ingreso y optó por el reemplazo del examen de admisión obligatorio por un sorteo público.

En la actualidad existen, sin embargo, concepciones diferenciadas en relación a cuál es el método de admisión considerado más justo para el acceso a esta escuela que, dependiente de una Universidad Nacional, es fuertemente demandada por la población local.

En el presente escrito concluimos que aquellas representaciones sobre la justicia distributiva de las vacantes que se consolidan como hegemónicas² son afines a cierta configuración cultural igualitarista imperante en el país según la cual la educación debe ser formalmente abierta para todos. Sin embargo, entendemos que esta concepción de justicia por “igualdad de oportunidades” presenta un costado meritocrático en tanto supone que, frente a un sistema de puertas abiertas, quienes consigan triunfar serán efectivamente los más meritorios, dado que las posibilidades eran iguales para todos.

² El concepto de “hegemonía” es retomado de la obra de Laclau y Mouffe, quienes recuperan, a su vez, la tradición gramsciana, aunque se distancian en algunos puntos. Por un lado, en cuanto a la constitución de los sujetos hegemónicos (para Gramsci el plano de las clases fundamentales); por otro, en cuanto a la unicidad del centro hegemónico, en tanto según Gramsci toda formación social se estructura en torno a un centro hegemónico. Los autores rechazan la idea de que exista un centro de lo social en tanto entienden que la hegemonía es un tipo de relación política, es metonímica. En una formación social puede haber una variedad de puntos nodales hegemónicos: ninguna lógica hegemónica puede dar cuenta de la totalidad de lo social y constituir su centro, ya que en tal caso se produciría una nueva sutura, y el concepto de hegemonía se autoeliminaría, “la apertura de lo social es precondition de la práctica hegemónica” (Laclau y Mouffe, 1987, pp. 163, 164). En nuestro caso de estudio, la noción de justicia, en el caso de la admisión a esta escuela, aparece como un significante vacío cuyo contenido inicialmente está ausente, propiciando la competencia entre distintos actores por presentar sus visiones particulares como aquellas que llenan ese vacío; en otras palabras, propiciando la lucha por hegemonizar la noción de justicia.

METODOLOGÍA: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE UNA ESCUELA UNIVERSITARIA

La estrategia metodológica se basó en un estudio de caso de una escuela media dependiente de una de las universidades nacionales más antiguas del país.

Al referirse a esta técnica de investigación, Stake (1995) clasifica los estudios de caso en intrínsecos o instrumentales. Un estudio de caso es intrínseco cuando se quiere conocer un caso en particular. Es decir, el caso no resulta escogido porque con su análisis se aprenda sobre otros o sobre algún problema general, sino porque es un fin en sí mismo. En otras ocasiones, el caso no es valioso en sí sino porque se aspira a conocer “algo más” que está fuera del mismo: los estudios de caso *instrumentales* refieren a que la finalidad es comprender otra cosa. Se trata de situaciones en las cuales nos encontraremos con una cuestión a investigar y consideraremos que podemos entenderla mediante el estudio de un caso particular, es decir que el caso constituye un medio para comprender otro fenómeno, aunque no necesariamente implica que sea estadísticamente representativo.

Siguiendo dicha clasificación, nos inclinamos por el tipo de estudio de caso *instrumental* en tanto el interés del trabajo no reside sólo en el caso *per se* sino que lo moviliza un problema conceptual más amplio y general con el que consideramos que dialoga el estudio de este caso particular. Como indicábamos, exploramos aquello que se consolida como matriz de justicia educativa hegemónica a través del estudio de una de las tres instituciones medias dependientes de una universidad nacional situadas en la capital de la provincia más poblada de Argentina. En ese sentido, entendemos que las conclusiones guardan una relación de *afinidad electiva*³ con una configuración cultural más amplia (si bien no sostenemos que sean estadísticamente representativas).

³ Max Weber (1969a) introduce el concepto de “afinidad electiva” en pos de analizar la relación entre la ética protestante y el espíritu del capitalismo, mostrando la mutua reciprocidad y condicionamiento entre el ascetismo puritano y el ahorro de capital. De este modo, se distancia de enfoques causales o deterministas proponiendo una perspectiva más flexible en la que se pone en juego una dinámica de elección preferencial.

Por último, una vez seleccionado el caso, la estrategia de recolección de datos implicó una triangulación de técnicas provenientes de las metodologías cuantitativas y cualitativas. Específicamente, la combinación de fuentes de evidencia tales como observaciones, documentos institucionales en donde consta la historia de la escuela, entrevistas en profundidad a actores clave y cuestionarios semiestructurados autoadministrados (con preguntas abiertas y cerradas), recopilación de información secundaria y análisis documental (para obtener datos sociodemográficos de los ingresantes y conocer el proyecto vigente en la institución). El trabajo de campo fue realizado durante los años 2012 y 2013: fueron efectuadas observaciones, entrevistados en profundidad siete actores “clave” en la institución, desarrollados treinta y tres cuestionarios a docentes seleccionados de modo aleatorio, y recuperado un corpus compuesto por tres documentos institucionales.⁴

En ese sentido, llevamos a cabo una primera aproximación mediante observaciones y entrevistas en profundidad a algunos actores clave. A partir de las categorías emergentes en dichas entrevistas consideramos que, dado el número de docentes de la escuela (aproximadamente 170), un cuestionario extenso que combinara preguntas abiertas y cerradas aplicado en una muestra extraída al azar constituía el instrumento más adecuado.

En este sentido, consultamos a los docentes del establecimiento por el modo de admisión que encuentran más justo considerando los dos momentos diferentes en relación con la selección del estudiantado antes mencionados. Presentamos aquí la trama de sentidos en relación con el acceso y en la que se ponen en juego nociones relativas a la intersección entre la filosofía de la educación y las teorías de la justicia. De ese modo, en el caso particular de la opción de ingreso a esta escuela, se disputan criterios de justicia distributiva en relación con el diseño y ejecución de políticas públicas. En toda sociedad existe un conjunto de bienes preciados que es necesario distribuir, por lo que un principio que legitime el

⁴ A los fines de preservar el anonimato, todos los nombres de las instituciones mencionadas y de los docentes son ficticios, siendo identificados estos últimos por características consideradas relevantes como el género, la edad, el cargo o la disciplina de pertenencia.

modo de repartirlos resulta imperioso: tal es el caso de las vacantes en una de las instituciones públicas más demandadas de la capital provincial.

REPRESENTACIONES DOCENTES: UNA TIPOLOGÍA

Moscovici (1961) desarrolla el concepto de *representaciones sociales*, subrayando el carácter dinámico de las mismas y distanciándose de la noción de *representaciones colectivas* planteada por Durkheim. Se trata de construcciones simbólicas originadas en la interacción social y recreadas en la relación entre grupo e individuo. Jodelet (1986), por su parte, define a las *representaciones sociales* como un saber de sentido común, un *conocimiento práctico* orientado a la comprensión del entorno: se trata de un conocimiento elaborado socialmente que el sujeto recibe, pero también reelabora y reinterpreta. Esta dimensión resulta importante puesto que los discursos de los sujetos no surgen en el vacío, sino que se relacionan con concepciones presentes en la sociedad: en ese sentido, los actores que consultamos hablan y, a su vez, son hablados por discursos sociales.

De este modo, tal como propone Elster (1995) en *Justicia local*, exploramos los principios de justicia que se tensionan en las decisiones tomadas en torno a la distribución de bienes escasos y deseados, conectando los planos micro y macro social al preguntarnos por un “universal” (como es la noción de justicia distributiva) mediante un “particular” constituido por el criterio considerado legítimo para el acceso a una escuela prestigiosa en la Ciudad de La Plata. También Laclau (1996) señala que la única manera como la universalidad se expresa (ya sean la justicia, la democracia, la libertad, la igualdad) es por lo particular. En este caso, el mecanismo de ingreso por el que se abogue es el “particular”, que hilvana una trama de sentidos en torno a un “universal” constituido por los criterios de justicia distributiva ante un bien social escaso: las vacantes, codiciadas en tanto se supone garantizarían la pertenencia a cierto grupo social, la posesión de un *estatus* y el tránsito exitoso por la universidad.

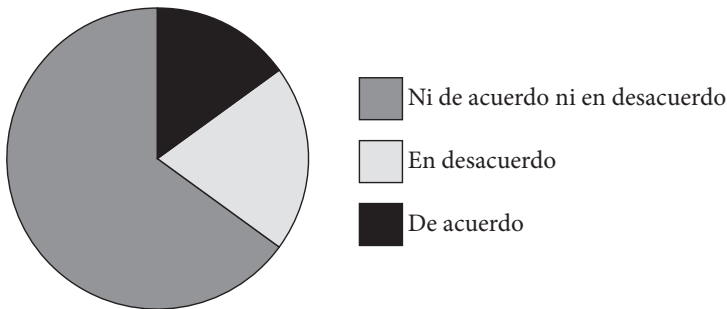
En ese sentido, el grupo mayoritario entre las representaciones recabadas fue el compuesto por un 62% de los docentes que acordaba con la abolición de los exámenes eliminatorios al momento del ingreso,

afirmandose en un discurso impugnatorio del mérito y de la idea de escuela secundaria formadora de la elite.

De este modo, solicitamos a los docentes que escogieran el método de ingreso a su entender más justo dada, de un lado, la escasez de este bien social educativo (en tanto no son infinitas las vacantes para esta escuela), y de otro, el interés en el acceso a las mismas. En relación con ello, en este trabajo presentaremos una tipología de representaciones sociales construida a partir del análisis de entrevistas en profundidad y encuestas realizadas a docentes en los años 2012 y 2013, donde se tensionan y articulan nociones como igualdad, diversidad, mérito o azar.

En cuanto a las representaciones sociales respecto del acceso a esta escuela, el grupo mayoritario fue el compuesto por el 62% de los docentes que aceptaba la abolición de los exámenes eliminatorios al momento del ingreso, tal como es posible observar en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 1. POSTURA DE LOS DOCENTES RESPECTO
A LA ABOLICIÓN DEL EXAMEN DE INGRESO



Dicha postura se alzaba sobre un discurso impugnatorio del mérito y de la idea de escuela secundaria formadora de la elite con la que este nivel fuera concebido en Argentina por Bartolomé Mitre a fines de siglo XIX (Tedesco, 2009, p. 60).

Seguidamente solicitábamos a los docentes que escogieran el método a su entender más justo para el ingreso dada, de un lado, la escasez del bien social educativo (en tanto las vacantes son limitadas), y de otro, el interés en el acceso a las mismas.

Así fue posible construir tres grupos de representaciones en pugna en torno a la justicia educacional respecto al acceso a esta escuela: en un 60% el sorteo público fue el método escogido como más justo, mientras que un 31% se pronunció a favor de otras metodologías diferentes tanto del sorteo como del examen en sus formas “puras” y un 3% coincidió en optar por el retorno al examen de ingreso.⁵ En esa dirección, presentaremos a continuación tres agrupamientos formulados a modo de *tipos ideales* weberianos: el primero de ellos sostiene el “azar puro” como criterio de ingreso más justo, mientras que el último hace lo propio con el mérito. La opción intermedia conjuga los criterios del mérito y el azar.

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

Dentro del 62% que acordaba con la abolición de los exámenes de admisión, un 60% entendía al sorteo como la metodología más justa para el acceso a bienes sociales escasos y deseados como las vacantes en esta escuela, mientras que el 2% restante sugería otras opciones. Esta posición fue hegemónica en el Departamento de Ciencias Sociales y Filosofía, en donde no encontramos ninguna opinión que difiriera. Algunos fundamentos de la opción por el sorteo fueron, en palabras de una docente de 30 años, profesora y licenciada en Geografía:

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

En el énfasis colocado por los docentes consultados en palabras como “todos”, “Derecho” o en la idea del “antielitismo”, resulta posible

⁵ Todos los actores consultados se inclinaron a favor del carácter gratuito de la educación y repudiaron la configuración que adquiere el sistema educativo en otros países de la región que resultan emblemáticos en este sentido, como es el caso de Chile. Cabe aclarar que la decisión de suprimir los aranceles específicamente en el nivel universitario en Argentina, fue tomada por el presidente Perón el 22 de noviembre de 1949 a través del Decreto 29.337.

visualizar la gravitación de cierta matriz igualitarista impugnatoria de toda selección propia de los resabios sarmientinos (Dussel, 2009) presentes en la configuración cultural educativa del país. Sin embargo, las ideas de selección e inclusión no deben ser entendidas como opuestas, sino que toda inclusión implica maneras de seleccionar a quiénes se incluye. En ese sentido, estas posiciones están en consonancia con aquello que Walzer (1995) denomina *mito de la exclusión justa o justificada*, es decir, aquella exclusión que se produce en una sociedad organizada exclusivamente sobre la igualdad de oportunidades y la meritocracia. En este tipo de sociedad hipotética, las clases se dividirían en quienes serían capaces de aprovechar las oportunidades ofrecidas (los incluidos) y quienes serían incapaces de hacerlo. En palabras de una docente:

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

De este modo, es posible sostener que mayoritariamente al sentido de lo justo en esta Escuela subyace la representación de una igualdad de oportunidades garantizada por un sorteo que habilitaría la supervivencia o inclusión del más apto una vez dentro de la institución, sosteniendo, así, que el sistema es abierto y alimentando la expectativa del ascenso social mediante la educación. Esa ilusión es legitimada por la figura del *becario* o como lo denomina Gluz (2006), el “pobre meritario”,⁶ es decir, el estudiante proveniente de sectores bajos que, dada la igualdad en los puntos de partida, asciende socialmente abandonando su clase de origen. Esta figura alimenta la idea de justicia dada por la igualdad de oportunidades, en tanto la desigualdad resultaría de las diferencias en el mérito y el esfuerzo individuales: si él pudo triunfar, entonces

⁶ Como indica Gluz: “las becas escolares, otorgadas a aquellos pobres meritorios por sus capacidades intelectuales sobresalientes, reforzaban este pensamiento. Otorgadas por el Estado o por organizaciones filantrópicas a quienes no contaban con recursos suficientes para continuar sus estudios, generaban la ilusión de una igualdad de oportunidades independientemente del nivel socioeconómico” (2006, p. 61).

todos podían (y así lo garantiza el sorteo), pero no se esforzaron lo suficiente y esa *exclusión es justa* (Walzer, 1995) y legítima.

El sorteo per se es insuficiente.

Superposición de criterios: azar más mérito

¿Por qué le vas a negar la posibilidad a alguien que quiere entrar y que se puede preparar a decir: 'yo me merezco estar acá, y hay un banco vacío, yo quiero ocupar ese banco'? Para mí, en el marco actual de la educación, es un delito que un banco quede libre [...] tener bancos vacíos es una falta de respeto.

(Nora, docente de teatro).

Un segundo grupo de opiniones, que representa un 31% del total de docentes consultados, sostiene que la metodología más justa para ingresar a este grupo de escuelas preuniversitarias no es ninguna de las aplicadas hasta el momento: el examen les resulta poco democrático; el sorteo en su forma pura les genera desconfianza. Dentro de este grupo es posible reconstruir dos posiciones:

- A) quienes optan por el *curso de ingreso preparatorio general* para todos los aspirantes;
- B) quienes sostienen que debe mantenerse la posibilidad del *sorteo para un grupo y del examen para otro*.

A—Igualar a los afortunados: el curso de ingreso y la equiparación de los puntos de partida

El sub grupo A propone el apoyo del sorteo con un curso nivelatorio previo al comienzo de las clases (con carácter no eliminatorio, como sí será la propuesta del último de los grupos que conforman la tipología que presentamos) destinado a quienes “salieron sorteados”, que actuara a modo de una política de compensación de puntos de partida que se entienden como desiguales:

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

Así, una docente de 60 años licenciada en Bioquímica, expresaba:

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

En este punto consideramos pertinente retomar el planteo de Dubet (2012) en torno a las concepciones de justicia social. El autor presenta dos modelos de justicia: el modelo de *igualdad de oportunidades* y el de *igualdad de posiciones*. El primero refiere a la concepción que ofrece a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático. A diferencia del segundo, no busca reducir la inequidad en las posiciones sociales sino anular las discriminaciones que perturbarían la competencia: no se discute verbigracia la brecha entre las posiciones de los obreros y las de los ejecutivos, sino que los hijos de los obreros tengan tantas oportunidades de convertirse en ejecutivos como los hijos de estos últimos. Como indica el autor, en esta concepción de la justicia social se ofrece a todos la oportunidad de disputar las mejores posiciones, ocupación que se realizaría según un criterio meritocrático. Las desigualdades serían aceptadas como justas sólo en tanto las posiciones estarían en principio abiertas a todos, y resultarían de una competencia entre individuos a los que se presume iguales en sus puntos de partida.

En la metáfora del *juego de la silla* que propone Dubet (2012, p. 57), se discute menos sobre la cantidad de sillas disponibles que sobre las maneras de ocuparlas y sobre la equidad y el criterio del árbitro: cada uno espera ser más rápido que los demás en el momento de

saltar. Es decir que se apunta a disminuir las discriminaciones en el acceso a las posiciones y a que todos tengan formalmente las mismas oportunidades para dar el salto, pero no se cuestiona el orden de las posiciones, los criterios ni las jerarquías resultantes.

De ese modo, entendemos que entre los miembros del subgrupo A se propone un curso de ingreso en tanto se pretende igualar los puntos de partida para anular discriminaciones que podrían perturbar la competencia entre los ingresantes. En términos de John Rawls, la justicia de un sistema escolar podría medirse por la forma en que trata a los más débiles: el sistema más justo es aquel que garantiza el aprendizaje a los alumnos menos aventajados.

En su libro *Teoría de la justicia*, Rawls (1993) recupera la tradición contractualista y propone una situación imaginaria: los individuos, en el momento de conformar una sociedad, establecen ciertos principios básicos de justicia. Buscando evitar que las decisiones permanezcan supeditadas a situaciones particulares, sugiere la utilización de la metáfora del “velo de ignorancia”: en el momento inicial en el que se establecen los principios básicos que regirán a la sociedad, los individuos se encuentran en una situación que les impide conocer su “lugar en la sociedad, su posición o clase social; tampoco sabe cuál será su suerte en la distribución de talentos y capacidades naturales, su inteligencia y su fuerza, etc.” (Rawls, 1993, p. 135). Como resultado de las deliberaciones, actúan dejando de lado sus intereses y se comprometen con dos principios de justicia. Por un lado, “cada persona debe tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades compatible con un esquema semejante de libertades para los demás” (Rawls, 1993, p. 67). Por otro, “las desigualdades sociales y económicas habrían de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a) se espera razonablemente que sean ventajosas para todos; b) se vinculen a cargos asequibles para todos” (Rawls, 1993, p. 68). El primero de los principios hace referencia a la necesidad de asegurar las libertades (libertad política, de expresión y de reunión, de conciencia y de pensamiento, el derecho a la propiedad personal y la libertad respecto al arresto y detención arbitrarios). El segundo se aplica a “la distribución del ingreso y la riqueza. Mientras que la distribución del ingreso no debe ser igual, tienen no obstante que ser ventajosas para todos, y al mismo tiempo

los puestos de autoridad y responsabilidad tienen que ser accesibles a todos” (Rawls, 1993, p. 83).

El principio de diferencia se distancia de la noción de justicia distributiva liberal propia de las sociedades modernas, según la cual aquello que cada uno obtiene es justo sólo si era asequible para los demás. Por el contrario, considera que sólo son desigualdades aceptables aquellas que redunden en mayores beneficios para los menos aventajados. Es decir que, según Rawls, la igualdad de oportunidades no es suficiente, sino que las mayores ventajas deben ser para los menos beneficiados. De ese modo, podemos leer la propuesta de un curso previo al ingreso como la aplicación de un sistema de *garantías mínimas* que, al buscar la protección de los más desaventajados, asegure la posterior competencia “sana”.

B—De criterios superpuestos: la preocupación por los bancos vacíos

Por su parte, el subgrupo B engloba a quienes desconfían del sorteo en su forma pura en tanto sostienen que, a raíz de la aplicación del azar, acaban siendo excluidos estudiantes que podrían ser buenos alumnos de esta institución, mientras ocupan bancos otros que no saben “aprovechar la oportunidad” y que finalmente acaban abandonando. En ese sentido, una docente de informática de 51 años indicaba:

porque sí, está bien dar posibilidad a muchos que no podrían acceder a colegios universitarios. Pero si entraran 25, deberían dejarte 5 vacantes para aquellos alumnos que podrían entrar por examen. Por ejemplo mi hijo, que es muy capaz, se tuvo que conformar con otro colegio secundario porque no entró por sorteo. (Docente n° 30; encuesta n° 40).

Una postura que resulta paradigmática dentro del subgrupo B es la de una docente de teatro que es, a su vez, ex alumna de esta Escuela. Habiendo ingresado mediante examen en el año 1985, es decir, en el momento bisagra de la modificación del modo de acceso, fue también preceptora de esta Escuela y se desempeña como docente en otra de las escuelas de la UNLP. La docente, a quien llamaremos Nora, señalaba su disconformidad respecto al criterio de ingreso por “sorteo puro” en

tanto no es acompañado por mecanismos de permanencia de los estudiantes. En ese sentido, se quejaba de la imposibilidad de repetir más de una vez en esta institución:

el colegio tiene que generar mecanismos de permanencia de los alumnos [...] yo hablaba con otra de mis compañeras, y bueno acá se habla de que un chico tiene que permanecer, pero por reglamento no puede repetir más de una vez en el colegio. Eso es una manera de exclusión porque en cualquier otro colegio de provincia repite y sigue...

Nora destacaba la importancia de que esas vacantes se completaran con estudiantes que tuvieran “voluntad” de incorporarse a la escuela y la demostraran aprobando un examen para ocupar esos bancos. Su mayor preocupación se ligaba al desgranamiento que se produce fundamentalmente en el paso de segundo a tercer año y de tercero a cuarto. Por otra parte, su inquietud se centraba también en aquellos estudiantes que, excluidos por el azar, se “quedaban con ganas” de entrar a la escuela, y habrían sabido aprovechar la oportunidad de haberla tenido. Esta docente abogaba, en primera instancia, por la implementación del sorteo y luego por completar las vacantes con quienes, rindiendo las “equivalencias”, demostraran mérito suficiente para ocupar un banco.

De ese modo, Nora señalaba que podían encontrarse en la institución al menos dos tipos de estudiantes: quienes están en la escuela sólo porque el azar “los colocó allí”, y quienes eligen la escuela y, haciendo propia la elección de su familia, “se esfuerzan” para permanecer y egresar. Respecto a este último grupo, la preocupación de la docente se concentraba en aquellos posibles buenos candidatos que quedaron afuera a causa de no tener suerte en el sorteo:

pero el que quiso entrar y realmente tiene ganas de hacer algo un poquito mejor [...] ¿por qué no lo puede hacer? Porque al final cuando estamos igualando las oportunidades las igualamos para abajo, y la igualdad de oportunidades no nace de un colegio, nace de una política de Estado en el colegio. [...] Sigue siendo una

política clientelista [...] con la democracia, la igualdad, todo fantástico, pero ¿no estamos haciendo un *blef* para que esto siga como está? ¿Por qué le vas a negar la posibilidad a alguien que quiere entrar y que se puede preparar a decir “yo me merezco estar acá, hay un banco vacío y yo lo quiero ocupar?” ¿Por qué se lo negás?

Es posible preguntarnos si en torno a las palabras de Nora subyace cierta responsabilización individual de aquellos estudiantes que “fracasan”, como si se tratara de individuos libres de condicionamientos, es decir, como si la distancia entre el *capital cultural* (Bourdieu, 1979)⁷ que portan a raíz de las socializaciones previas y el esperado por la institución no jugara papel alguno en el momento de la adaptación o no a la escuela. Por momentos, la posibilidad de sostener la escolarización aparece como una cuestión de voluntades, de saber o no saber “aprovechar la oportunidad” que significa haber accedido a una escuela como ésta.

Asimismo, aparecía en su discurso una coincidencia con los que abordaremos en el siguiente apartado respecto a cierta preocupación en torno a aquellos buenos candidatos a esta escuela que resultan desatendidos por focalizar la atención en el grupo de los más desfavorecidos.

En ese sentido, la mayor preocupación de la docente de teatro radicaba en que se trata de escuelas que, incluso siendo muy demandadas, no amplían la posibilidad de ingresar a los estudiantes que se esmerarían por permanecer tras ingresar a ellas, dejando bancos vacíos:

es este discursito de la igualdad que lo entiendo [...] yo entiendo qué es lo igualitario, pero a mí me parece totalmente terrible que queden bancos vacíos y que no haya mecanismos para cubrir esos bancos cuando son colegios muy demandados y

⁷ Retomando a Bourdieu, el *capital cultural* se presenta en tres estados: “En el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales” (Bourdieu, 1979, p. 12).

después vos ves la nota en [el diario] *El Día*: “creció la demanda: 50 vacantes y 1300 aspirantes”. ¿Y qué hacés con eso? Decís: “¡qué excelencia que tiene la Universidad de La Plata!” pero tampoco lo amplía [...] si es por eso [...] por las capacidades [del edificio], nosotros estábamos en un colegio así [hace un gesto indicando tamaño pequeño], [ahora] estamos en este edificio y seguimos con la misma cantidad de cursos. Cuando yo venía [es ex alumna] y cursaba, estaba hasta la F [refiere a la clasificación de las divisiones o cursos]

E: ¿y ahora?

N: hasta la G, ahora es hasta el E porque se tuvo que agregar un año. Pero igualmente si es por eso podés agrandar, un curso más poné, qué sé yo, si hay tanta demanda y la universidad se jacta de la demanda...

Y a continuación resaltaba su preocupación ante el desgranamiento:

N: a mí me satura [coloquialismo: me enoja] esta cosa de los bancos vacíos, nosotros tenemos [...] yo estoy en quinto [año] ahora, tenemos 90 chicos en quinto y no van a pasar todos a sexto. Es un horror, vas a tener casi dos cursos menos así en sexto que en primero ¿y vos me vas a decir que 50 chicos no podrían haber entrado? [...]

E: y son 150 que ingresan

N: claro, y este año son 105 los egresados por ejemplo, y que es egresados porque sexto no se repite. Después no sé cuántos se llevan materias y cuántos terminan de completar entendés [...] pero hacé de cuenta que terminaran todos [...] tenés 45 chicos menos, exactamente el 30 %

Así, la docente buscaba ir más allá de aquello que peyorativamente definía como “el discursito de la igualdad”, e insistía en la necesidad de ampliar el número de años en los que sería posible el ingreso a la escuela mediante otros métodos que pusieran en juego el mérito del aspirante, de modo tal que quedara demostrado el grado de “interés” en ingresar a la institución que el alumno posee.

Para concluir este apartado, es posible vislumbrar en ambas posturas (2-A y 2-B) el rechazo al sorteo en su forma pura, rechazo causado por la desconfianza en un método que no estaría garantizando *per se* una igualdad de oportunidades sustancial, sino que permanecería en un plano formal.

*A favor del examen. El siglo xx cambalache⁸
y el retorno a la edad de oro del mérito*

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

*Yo creo que demasiado exigente no hay nada ahora
(Docente de Letras)*

Otra postura presente entre los docentes consultados abogaba por el retorno a cierta “edad de oro” representada por el ingreso mediante examen eliminatorio. Esta concepción, aunque minoritaria, resulta significativa *per se* y también porque se constituye como un “otro” en relación con el cual las anteriormente presentadas se definen. Depositando en el examen el resguardo de la calidad, se configura en estos docentes una visión nostálgica de cierto pasado perdido y añorado por superior frente a una actualidad de “siglo xx cambalache” en la que la mediocridad se erigiría como soberana. En consonancia con la noción de mérito propia de la modernidad, en la que por posiciones sociales justas se entendía aquellas que se alcanzan a partir de la competencia entre hombres libres de condicionantes ligados al nacimiento o la herencia, se presupone que la competencia por las vacantes produciría una desigualdad justa basada en el mérito

⁸ La expresión “cambalache”, que estrictamente remite a un modo coloquial para denominar el trueque de objetos de poco valor o bien al espacio en el que dicho intercambio se lleva a cabo, tiene un sentido particular en el lunfardo, relacionado con la idea de una mezcla incoherente o escasamente planificada.

individual. En palabras de una docente porteña de 67 años, profesora en Ciencias Naturales:

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

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

En años recientes, en un contexto de gobiernos “posneoliberales” (Kessler, 2016, p. 20),⁹ en varios países de América Latina la obligatoriedad del nivel medio fue impulsada en términos legislativos. En el caso de Argentina fue a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006, afirmando así a la educación secundaria como derecho social y entendiendo al conocimiento como un bien público a ser garantizado por el Estado. Esta concepción de la educación media se distancia de aquella con la cual este nivel fuera pensado en sus orígenes (Tedesco, 2009) y tensiona los disímiles sentidos con los que los docentes cargan a la escuela secundaria.

Así, en este grupo aparecían inquietudes relacionadas con la educación de “los más capaces”. La crítica se dirigía (tal como sucedía en la

⁹ Como señala Gabriel Kessler, “una serie de trabajos de diferentes países y a escala general coinciden en la disminución de la desigualdad, el aumento del trabajo formal y la reducción de la mano de obra marginal, entre otros aspectos” (2016, p. 20).

posición de Nora dentro del grupo 2-B) a que se estaría descuidando a aquellos “estudiantes buenos” al focalizar las acciones sobre los más desaventajados:

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

En estos casos, la respuesta al consultar si a partir de la implementación del sorteo la composición sociocultural de la matrícula se había tornado más heterogénea era negativa, lo cual daba mayor sustento a la posición que abogaba por el retorno al examen. La lógica de dicho argumento era que si el sorteo efectivamente no modifica la composición de la matrícula, y además de ello excluye a muchos que son “capaces” (al ceder al azar el reparto de los preciados bancos), entonces resulta más conveniente un examen como método de ingreso que asegure al menos que quienes efectivamente acceden se “esforzarán” para sostenerse allí.

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

no, la composición social no. Y eso te lo deben contestar mucho... pero es una mentira. Es que modificó la composición académica y no la social, ese es el tema [...] sí el nivel, pero lo social no. [...] digamos que la heterogeneidad pasa por un lado, pero el nivel académico debería pasar por otro.

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

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

Específicamente al consultarle por la implementación del sorteo, sostenía:

E: ¿estás de acuerdo o en desacuerdo con la implementación del sorteo?

L: en desacuerdo

E: en desacuerdo ¿y por qué el sorteo no te parece adecuado?

L: y porque no me parece que atienda a un concepto que a FLACSO [Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales] no le gusta, pero bueno que yo valoro, que es el mérito y el esfuerzo.

Como indica Rawls (1993), el mérito se presenta como una norma de justicia porque aparece como la manera de construir las desigualdades justas en una sociedad que valoriza la igualdad. Si se considera que somos todos iguales y a la vez que toda sociedad clasifica a los individuos, eso no puede ser hecho más que a partir del momento en que personas libres ponen en juego sus talentos y su trabajo. De otra manera no habría un criterio más que el nacimiento o echarlo a la suerte para formar alguna escala de estratificación. Parafraseando a Rawls, a pesar de sus dudas sobre el mérito, no habría otras maneras de construir las desigualdades justas en un mundo en donde la igualdad y la libertad son los principios de justicia. Es porque el mérito es la única manera de combinar igualdad y libertad en una sociedad moderna que ese principio de justicia es fundamental.

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

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

REFLEXIONES FINALES: IGUALITARISMO Y SELECCIÓN *SOFT*

Para concluir, entendemos que los sentidos de la justicia que se consolidan como hegemónicos entre los docentes consultados guardan una relación de “afinidad electiva” con una “configuración cultural nacional” (Grimson, 2007) en la cual el sorteo aparece como la encarnación de la igualdad de oportunidades. Así, la justicia como igualdad de oportunidades se consolida como el modo que adquiere la selección educativa implícita o “a la argentina”, dando lugar a una selección que calificamos como *soft* en tanto no se produce mediante un examen de admisión que elimina desde el comienzo a quienes no se consideran aptos, sino que se habilita el ingreso a un público que se supone más heterogéneo, para ir seleccionando luego a los mejores y eliminando paulatinamente a quienes no se adaptan a la propuesta de la escuela. Según este tipo de selección socioeducativa, cada ingresante tendrá las

mismas posibilidades de demostrar su capacidad, pero lo hará una vez dentro de la institución y no para acceder a la misma.

En este sentido, consideramos que en Argentina, salvo excepciones, es una vez dentro de los establecimientos educativos y no para acceder a ellos que el mérito individual adquiere un lugar protagónico en los modos de legitimar la selección. De este modo, según figura en el perfil del país en el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), si bien el porcentaje de adolescentes que ingresa al nivel medio es del 93%, de los jóvenes entre 20 y 22 años que ingresaron sólo el 64% consigue terminarlo.¹⁰ En consonancia con dicha problemática, en esta escuela el desgranamiento asciende a un 30%. En apariencia, el éxito o fracaso de los estudiantes en sus trayectorias educativas dependería sólo de sí mismos, en tanto las posibilidades de acceder a la educación pública estarían, en principio, abiertas a toda la población por igual.

Así, se conforma un paradigma de selección educativa imperante, es decir, aquello que Tiramonti denomina “matriz nacional de educación” (2011, p. 864). Sostenemos que el 60% de respuestas a favor del sorteo considerado como mecanismo de ingreso más justo obtenidas entre el plantel docente y el 62% que se pronuncia a favor de la abolición de los exámenes de admisión en la escuela abordada en este estudio de caso, resultan afines a una configuración cultural nacional (Grimson, 2007) y una matriz de selección educativa legítima específica del país (si bien no estamos refiriéndonos a una representatividad en términos estadísticos).

Con todo, como hemos mostrado, el mérito en tanto valor garante de justicia continúa gravitando. Por un lado, aflora en las concepciones minoritarias de quienes sostienen al examen como método de ingreso más justo y de quienes arguyen que los bancos vacíos deben completarse con nuevos aspirantes que accedan tras aprobar un examen de equivalencias; por otro, se manifiesta entre quienes jerarquizan la trascendencia de mostrar capacidad de adaptación y supervivencia una vez dentro de la escuela.

¹⁰ En http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil_argentina.pdf Fuente: SITEAL con base en ECH del INDEC, 2011. Información adicional: Informe de Tendencias Educativas en América Latina 2010.

FUENTES CONSULTADAS

- BOURDIEU, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, (5), 11-17.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DUBET, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En E. Tenti Fanfani (comp.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIEPE-UNESCO.
- DUBET, F. (2012). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DUSSEL, I. (2009). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En G. Tiramonti y N. Montes (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- ELSTER, J. (1995). *Justicia local*. Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1992)
- GLUZ, N. (2006). *La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE)-Unesco.
- GRIMSON, A. (comp.) (2007). Introducción. En *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- JODELET, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet y A. Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (pp. 7-30). México: Facultad de Psicología-UNAM. (Trabajo original publicado en 1986)
- KESSLER, G. (2016). *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- LACLAU, E. (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? En *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- LACLAU, E. Y MOUFFE, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. México: Siglo XXI editores.

- MOSCOVICI, S. (2003). La conciencia social y su historia. En *Representaciones sociales: problemas teóricas y conocimientos infantiles* (pp 91-110). Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1961)
- POUSADELA, I. (2007). Las políticas públicas y las matrices nacionales de cultura política. En A. Grimson (comp.), *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- RAWLS, J. (1993). *Teoría de la justicia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1971)
- STAKE, R. (1995). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- TEDESCO, J. C. (2009). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ed. del Solar.
- TIRAMONTI, G. (2011, julio-septiembre). La escuela en sus límites. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: Los casos de Brasil, Argentina y Chile. *Revista Educaçao & Sociedade*, 32(116), 857-875.
- WALZER, M. (1995). Exclusion, injustice et état démocratique. En J. Affichard y J. B. de Foucauld, *Pluraliste et équité. La justice social dans les démocraties*. Paris: Esprit.

Fecha de recepción: 28 de julio de 2015

Fecha de aceptación: 24 de julio de 2017