



Tipo de documento: Tesis de Doctorado

Título del documento: Los sentidos de la educación secundaria en Escuelas dependientes de Universidades de Argentina y Brasil: las percepciones de estudiantes, docentes y autoridades sobre colegios universitarios dependientes de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de São Paulo

Autores (en el caso de tesis y directores):

Mariana Beatriz Mataluna

Martín Unzué, dir.

Alicia Mendez, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2018

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



Mariana Beatriz Mataluna

Los sentidos de la educación secundaria en Escuelas
dependientes de Universidades de Argentina y Brasil.
Las percepciones de estudiantes, docentes y autoridades sobre
colegios universitarios dependientes de la Universidad de
Buenos Aires y la Universidad de São Paulo.

Tesis para optar por el título de Doctora
en Ciencias Sociales
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

Director: Martín Unzué
Co-directora: Alicia Mendez

Buenos Aires
2018

*A Vale, flor delicada y loca, explosão de fofura, que aterrizó en
Buenos Aires tan pequeña como mi proyecto de doctorado.*

Mis agradecimientos

A Tarsi,
Mi pequeña, justa, sensible, soñadora.
Presencia que alegra, endulza, convoca.
Paciente y animadora, me provoca: 'por qué capítulo vas'?

A Adriano,
amor lindo, pai sonhado, motor de mis aventuras académicas,
parceiro nas inquietudes, companheiro de viagens,
A mis viejos,
que estuvieron y valoraron mi esfuerzo, siempre.
A mi hermano, que me dio mucho más que un espacio en su casa.
A Martín Unzué, por haber creído en el proyecto, ambicioso y caótico, gracias por la prudencia de los aportes.
A Alicia Méndez, quien me recibió en la mitad del camino, café mediante, y un nuevo horizonte de trabajo se abría, por su mirada atenta y confiante.
A Margarida, de São Paulo,
que en una visita a buenosaires me ayudó a definir el objeto de estudio.

Al Colegio Nacional de Buenos Aires
Al preceptor que me abrió las puertas cada mañana, a la hora del trabajo de campo.
A los preceptores de los diferentes claustros, por su amabilidad y disposición en cada visita.
A Guillermo por su cordialidad y disponibilidad desde el primer día en el colegio.
A la Escola de Aplicação
A Marlene, responsable de investigación en la Aplicação, disponible, cuidadosa y cariñosa en cada encuentro. A la directora y vice, por el espacio abierto en su agenda.
A los profesores, del Nacional y la Aplicação, por las palabras, anécdotas y transparencia en los encuentros.
A las autoridades que, generosamente, prestaron su tiempo, sin anuncios previos e ilustraron otra cara de las instituciones.
A los estudiantes, por sus recreos, voces y opiniones. Sin ellos, este trabajo no tendría sentido
A las amigas que desde diferentes latitudes me acompañan en este recorrido
A Diana y Marce, que acompañan el doctorado desde el principio, por las charlas, los cafés y cariños, de los dos lados del río. A Anita, Carola y Mariana con quienes el tiempo vuela, siempre. A Lucía, amiga de Filo, que me brindo más que lecturas e ideas, a Betina, Viole y Palo, por su vecindad amorosa en Buenos Aires. A los colegas del Grupo de Elites con quien compartimos mañanas y lecturas y especialmente a Lucila, con quien seguimos caminando juntas. A las amigas de Montevideo, Lorrene, Cecilia, Luisa, Fernanda, Gabi, Suelci y Verónicas, el frente oriental. A quienes siguen junto a mí desde São Paulo: Ia, Catarina y Chacur, aguante brasileiro. Ya en Brasilia, a Natalia, Chantal y Raquel y sus compañeros, que me generaron las mejores condiciones para poder finalizar este proyecto. A los amigos entre mates de Santa Rosa y Pellegrini. A mis primas y primos que siempre estuvieron y están ahí.

Gracias.

RESUMEN

En las últimas décadas, varias transformaciones han modificado la dinámica de las instituciones educativas y cuestionado su funcionamiento. Diferentes autores coinciden en señalar que el nivel secundario es el más afectado por el cambio de contexto y de mandatos al que fue sometido. En ese sentido, el presente trabajo indaga sobre el sentido de este nivel para los jóvenes que lo frecuentan, con el objetivo de demostrar que, si hay una escuela pública de calidad, con docentes comprometidos, el cuestionamiento sobre el sentido de la educación en el nivel medio deja de ser relevante. Para ser viable, la investigación se concentró en un grupo de estudiantes, del primer y último año del nivel, que optaron por realizar sus estudios en colegios públicos universitarios que conservan su prestigio y excelencia académica. Las instituciones elegidas para el trabajo de campo fueron el Colegio Nacional de la Universidad de Buenos Aires y la “Escola de Aplicação” de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. La indagación de los estudiantes, mediante entrevistas y encuestas, permite explorar los sentidos de la experiencia escolar, las funciones otorgadas al nivel, los aspectos institucionales que generan adhesiones y críticas, los vínculos con los profesores, como así también las expectativas futuras, específicamente la articulación entre el nivel medio y el nivel superior. Asimismo, se incorporaron las voces de directores y profesores de ambas instituciones quienes, a través de sus apreciaciones, ampliaron la mirada en relación a los estudiantes actuales y sus experiencias escolares. La elección de Argentina y Brasil tiene por finalidad avanzar en el estudio comparado de procesos educativos actuales en sociedades en desarrollo contemporáneas, considerando que las reformas recientes evidenciaron que sus procesos históricos han demostrado ciertos elementos de convergencia en componentes de sus sistemas educativos. La aproximación a los estudiantes de nivel secundario, de Argentina y Brasil, constituye una puerta de entrada para comprender su posicionamiento sobre su experiencia educativa presente y las proyecciones futuras.

ABSTRACT

In the last decades, some transformations are changing the dynamics of the educational institutions and questioning their performance. Different authors coincide in pointing that the secondary educational level is the most affected by the changes of context and mandates observed. In this sense, the present work asks about the meaning of the secondary level to the youths who attends that level, with the aim to demonstrate that if there is a public school of quality with committed teachers the questioning about the meaning of the secondary education cease being relevant. The research focused on a group of students of the first and the last years of the secondary school, who have chosen to do their studies in university public schools that preserve their prestige and academic excellence. The educational institutions chosen for the present work are the “Colegio Nacional” of the University of Buenos Aires, Argentina, and the “Escola de Aplicação” of the Faculty of Education of the University of São Paulo, Brazil. The enquiry with the students of both institutions through interviews and surveys allowed exploring the meanings of their school experience, the roles assigned to the secondary level, the institutional aspects that generate adherences and critics, the links with the teachers and the future expectations, specifically the articulations between the secondary educational level and the superior one. In addition, the voices of principals and teachers of both institutions were incorporated, widening the perspective about the present-day students and their scholar experiences. The selection of Argentina and Brazil aims to move forward with the comparative study of present educational processes in developing countries, considering that the recent educational reforms emphasized that their historical process have shown some elements of convergence in some aspects of their educational systems. Approaching to secondary level students from Argentina and Brazil can provide an entrance door to the comprehension of their view about their present educational experience and their future perspectives.

Tabla de Contenidos

Lista de Gráficos
Lista de Tablas
Siglas

Introducción

Primeras aproximaciones	13
Educación Secundaria	15
Los casos estudiados	18
Explicaciones metodológicas del trabajo de campo	20
El recorrido de la tesis	24

Capítulo 1. Estado y educación secundaria Un breve recorrido histórico

1.1. Argentina: inicios de la educación secundaria y su desarrollo	30
1.1.1. Los orígenes de la educación secundaria	30
1.1.2. Los primeros años de la post Independencia	32
1.1.3. La primera expansión de los colegios universitarios	36
1.1.4. La consolidación del sistema educativo en la segunda mitad del siglo XIX	40
1.1.5. La Educación secundaria a partir de fines del siglo XIX	44
1.1.6. El contexto de la industrialización (1930–1970)	48
1.1.7. El nivel secundario en el período democrático	50
1.2. Brasil: un recorrido histórico de su educación secundaria	52
1.2.1. La educación en la colonia	55
1.2.2. La educación secundaria en el siglo XIX	55
1.2.3. El período republicano	57
1.2.4. La educación secundaria en el contexto de industrialización post 1930	60
1.2.5. La creación de los "Colegios de Aplicação"	62
1.2.6. La expansión del nivel secundario	64
1.2.7. ¿Formación general y/o profesional?	66
1.3. Un breve repaso por el recorrido del nivel medio en Argentina y Brasil	69

Capítulo 2. Las transformaciones socio-políticas y educativas en las últimas dos décadas en Argentina y Brasil.

	73
2.1. Las transformaciones socio-políticas en las últimas dos décadas	75
2.1.2. Argentina: contexto socio-político de la década de 1990 a la segunda década del siglo XXI.	77
2.1.3. Brasil: Reforma conservadora de los 90 y políticas inclusivas en el siglo XXI	82
2.2. Cambios en la Educación Secundaria a partir de las reformulaciones legislativas de las últimas décadas en Argentina y Brasil	84
2.2.1 La reforma de los noventa en el nivel secundario del Sistema Educativo Argentino	87
2.2.2 La reforma de los noventa en el nivel secundario del Sistema Educativo en Brasil	91
2.3 Nuevos aires educativos en el inicio del siglo XXI	96

2.3.1 Argentina y las nuevas leyes educativas	96
2.3.2. Brasil y las alteraciones en la Constitución Federal y en la LDB	102
2.4. Instituciones de Nivel Medio dependientes de Universidades Públicas: autonomía universitaria, cambios contextuales	105
2.5. Modalidades de ingreso en los Colegios Secundarios Universitarios	109
2.6. Algunas consideraciones preliminares	115

Capítulo 3. El Nacional de Buenos Aires y la "Aplicação" de la Universidade de São Paulo.

3.1. Colegio Nacional de Buenos Aires	120
3.2. La "Escola de Aplicação" de la Universidad de São Paulo.	132
3.3. Convergencias y divergencias	147

Capítulo 4. Las voces de los ingresantes: percepciones de los estudiantes del Nacional y de la "Aplicação"

4.1. Colegio Nacional de Buenos Aires. Estudiantes de primer año	152
4.1.1. Cuestiones previas al ingreso	153
4.1.2. La elección del Colegio Nacional. Motivaciones, factores, razones	156
4.1.3. Las distintas estrategias para el ingreso	162
4.1.4. Las primeras impresiones en la institución	166
4.1.5. Aspectos críticos del colegio	170
4.1.6. Tiempo libre: hábitos de estudios y organización	172
4.1.7. Hacia un horizonte más amplio	173
4.1.8. Una institución diferenciada	175
4.1.9. Perspectivas, Utilidad y función del nivel secundario en el Colegio Nacional	178
4.2. "Escola de Aplicação". Estudiantes de primer año	180
4.2.1. Cuestiones previas al ingreso	185
4.2.2. La elección de la Escola de Aplicação. Motivaciones, factores, razones	188
4.3.3. Las primeras impresiones en la transición al secundario	193
4.3.4 El nivel de exigencia de la EA: el punto crítico para los nuevos alumnos	199
4.3.5. ¿Qué diferencia a la Escola de Aplicação?	201
4.3.6. Organización del tiempo libre por parte de los alumnos de la EA	205
4.3.7. Perspectivas y expectativas sobre el nivel secundario: "Eles vão te mostrar o ritmo"	206
4.4. Hallazgos preliminares	208

Capítulo 5. La visión de los alumnos del último año.

5.1. Colegio Nacional de Buenos Aires. estudiantes de quinto año	214
5.1.1. ¿Por qué elegí el Nacional?	214
5.1.2. Después de la elección, el ingreso	221
5.1.3. Los aprendizajes de estos cinco años: La percepción de los alumnos	225
5.1.4. Balances de los cinco años en el Colegio	231
5.1.5. Cursar o no el sexto en el Colegio	239
5.1.6. Un ambiente exigente	241

5.1.7. Los puntos críticos	244
5.1.8. ¿Y el tiempo libre?	246
5.1.9. Perspectivas, utilidad y función del nivel secundario en el Nacional	250
5.2. Estudiantes de Tercer año de la "Escola de Aplicação" de la USP	252
5.2.1 La elección de la Escola de Aplicação. Motivaciones, factores, razones	253
5.2.2 La vivencia en la EA: "Parece que pegaram e abriram uma venda"	260
5.2.3 ¿Qué les gusta en la Escuela?	267
5.2.4. Una escuela diferenciada en el sistema público	270
5.2.5. Las críticas de los alumnos	272
5.2.6 Organización del tiempo escolar	277
5.2.7 Las percepciones sobre el nivel secundario	279
5.3. Algunas consideraciones preliminares	285
 Capítulo 6. Apreciaciones de los profesores y personal directivo en relación al sentido de la escuela secundaria.	 290
6.1 Colegio Nacional de Buenos Aires. Perfil de los docentes entrevistados	290
6.1.1 Aspirantes: ¿quiénes son? ¿por qué elijen el colegio? La visión de los profesores y autoridades	292
6.1.2 En los umbrales del Colegio: el curso de ingreso, una carrera de obstáculos	297
6.1.3 Ingresantes: entre una primaria "light" y la cultura "touch"	301
6.1.4. El estudiante de hoy	306
6.1.5 Aprender a ser estudiante en el Colegio Nacional: el trabajo sobre la autonomía, el esfuerzo, la exigencia	309
6.1.6. Estudiantes avanzados: la transformación que provoca el colegio	314
6.1.7. El mérito desde el curso de ingreso hasta los intercambios estudiantiles	317
6.1.8. Ausencia de vanguardias y cuestionamientos	320
6.1.9. Diferencial de la institución e identidad de los alumnos	324
6.2. Escola de Aplicação. Perfil de los docentes entrevistados	327
6.2.1 Aspirantes: ¿quiénes son? ¿cómo son? ¿por qué elijen la Aplicação?	328
6.2.2. Estudiantes: heterogeneidad, diversidad, pluralidad	333
6.2.3 Ser estudiante en el nivel secundario: la valoración de la exigencia, el trabajo sobre la autonomía y la ausencia de iniciativas	336
6.2.4 La convivencia: un punto fuerte de la institución: " <i>Aí forma esse caldeirão de extratos sociais</i> "	347
6.2.5 Los diferentes modos de atender la diversidad y acompañar las trayectorias escolares	349
6.2.6 Diferencial de la institución e identidad de los alumnos	351
6.3. Algunas consideraciones preliminares	354
 Capítulo 7. Consideraciones finales	 359
 Referencias bibliográficas	 376

GRÁFICOS

Gráf. 1 Argentina. Escuelas y colegios dependientes de universidades públicas según modalidad.	108
Gráf. 2 Brasil. Escuelas y colegios dependientes de Universidades Federales y Estaduales según nivel educativo atendido.	110
Gráf. 3 Argentina. Modalidades de ingreso en Escuelas Secundarias dependientes de Universidades Públicas.	113
Gráf. 4 Brasil. Modalidades de ingreso en Escuelas secundarias dependientes de universidades públicas.	115
Gráf. 5 Colegio Nacional de Buenos Aires. Estudiantes, 1º año. Motivos de elección de la institución.	157
Gráf. 6 CNBA. Estudiantes, 1º año. Me gusta aprender.	157
Gráf. 7 CNBA. Estudiantes, 1º año. Es prestigioso.	159
Gráf. 8 CNBA. Estudiantes, 1º año. Nos forma en valores, normas.	159
Gráf. 9 CNBA. Estudiantes, 1º año. Profesores muy buena formación y rigurosos.	160
Gráf. 10 CNBA. Estudiantes, 1º año. ¿Qué es lo más importante que enseña el colegio?	166
Gráf. 11 CNBA. Estudiantes, 1º año. ¿Qué es lo que más te gusta de este colegio?	168
Gráf. 12 CNBA. Estudiantes, 1º año. ¿Qué es lo que más criticas?	171
Gráf. 13 CNBA. Estudiantes, 1º año. ¿Alguien te ayuda a realizar la tarea escolar?	172
Gráf. 14 CNBA. Estudiantes, 1º año. ¿Qué cosas te gustaría hacer y no tenés tiempo?	173
Gráf. 15 CNBA. Estudiantes, 1º año. ¿Vos creés que este colegio se diferencia de otros.	176
Gráf. 16 CNBA. Estudiantes, 1º año. ¿Para qué creés que te sirve venir al colegio?	178
Gráf. 17 Escola de Aplicação. Estudiantes, 1º Año. Motivos de elección de la institución	189
Gráf. 18 EA. Estudiantes, 1º año. Profesores con muy buena formación y son rigurosos.	190
Gráf. 19 EA. Estudiantes, 1º año. El equipo directivo tiene una propuesta interesante.	191
Gráf. 20 EA. Estudiantes, 1º año. Necesito el diploma para ir a la universidad.	192
Gráf. 21 EA. Estudiantes, 1º año. ¿Qué es lo más importante que aprendes?	194
Gráf. 22 EA. Estudiantes, 1º año. Contenidos.	194
Gráf. 23 EA. Estudiantes, 1º año. ¿Qué es lo que más te gusta de este colegio?	196
Gráf. 24 EA. Estudiantes, 1º año. ¿Qué es lo que más criticas?	199
Gráf. 25 EA. Estudiantes, 1º año. ¿Cómo es el nivel de exigencia?	200
Gráf. 26 EA. Estudiantes, 1º año. ¿Vos creés que este colegio se diferencia de otros?	203
Gráf. 27 EA. Estudiantes, 1º año. ¿Alguien te ayuda con la tarea escolar?	205
Gráf. 28 EA. Estudiantes, 1º año. ¿Pensás que lo que aprendes te servirá en el futuro?	206
Gráf. 29 EA. Estudiantes, 1º año. ¿Para qué crees que te sirve venir al colegio?	207
Gráf. 30 Argentina. CNBA. Estudiantes, 5º año. Motivos de elección de la institución	215
Gráf. 31 CNBA. Estudiantes, 5º año. Me gusta aprender cosas.	216
Gráf. 32 CNBA. Estudiantes, 5º año. Me obligan. Asisten mis hermanos.	218
Gráf. 33 CNBA. Estudiantes, 5º año. Porque es público y de calidad.	218
Gráf. 34 CNBA. Estudiantes, 5º año. Es un lugar para estar con mis amigos.	219
Gráf. 35 CNBA. Estudiantes, 5º año. Es prestigioso.	219

Gráf. 36 CNBA. Estudiantes, 5º año. Nos forma en valores, normas.	221
Gráf. 37 CNBA. Estudiantes, 5º año. ¿Qué es lo más importante que aprendes?	226
Gráf. 38 CNBA. Estudiantes, 5º año. Contenidos.	226
Gráf. 39 CNBA. Estudiantes, 5º año Disciplina en los estudios.	227
Gráf. 40 CNBA. Estudiantes, 5º año Organización del tiempo.	227
Gráf. 41 CNBA. Estudiantes, 5º año. Deportes.	229
Gráf. 42 CNBA. Estudiantes, 5º año. Idiomas.	230
Gráf. 43 CNBA. Estudiantes, 5º año. Códigos Sociales.	231
Gráf. 44 CNBA. Estudiantes, 5º año. ¿Qué es lo que más te gusta del Colegio?	232
Gráf. 45 CNBA. Estudiantes, 5º año. Compañeros.	233
Gráf. 46 CNBA. Estudiantes, 5º año. Biblioteca.	233
Gráf. 47 CNBA. Estudiantes, 5º año Laboratorios.	234
Gráf. 48 CNBA. Estudiantes, 5º año. Profesores.	234
Gráf. 49 CNBA. Estudiantes, 5º año. Su prestigio.	236
Gráf. 50 CNBA. Estudiantes, 5º año. Ingreso directo a la UBA.	239
Gráf. 51 CNBA. Estudiantes, 5º año. ¿Cómo es la exigencia de este colegio?	245
Gráf. 52 CNBA. Estudiantes, 5º año. ¿Qué es lo que más criticas?	245
Gráf. 53 CNBA. Estudiantes, 5º año. ¿Qué otras cosas te gustaría hacer y no tenés tiempo para realizar?	248
Gráf. 54 CNBA. Estudiantes, 5º año ¿Para qué crees que te sirve venir al colegio?	251
Gráf. 55 Brasil. Escola de Aplicação. Estudiantes, 3º año. ¿Por qué decidiste estudiar en esta escuela?	255
Gráf. 56 EA. Estudiantes, 3º año. Porque es pública y de calidad.	255
Gráf. 57 EA. Estudiantes, 3º año. Nos forma en valores, normas.	256
Gráf. 58 EA. Estudiantes, 3º año. Profesores muy buena formación y son rigurosos.	257
Gráf. 59 EA. Estudiantes, 3º año. Estudiantes Tercer año. Necesito el diploma para ir a la Universidad.	259
Gráf. 60 EA. Estudiantes, 3º año. Me gusta aprender.	259
Gráf. 61 EA. Estudiantes, 3º año. Es prestigioso	259
Gráf. 62 EA. Estudiantes, 3º año. ¿Qué es lo más importante que aprendes?	261
Gráf. 63 EA. Estudiantes, 3º año. Contenidos.	261
Gráf. 64 EA. Estudiantes, 3º año. Valores.	264
Gráf. 65 EA. Estudiantes, 3º año. Disciplina en los estudios.	265
Gráf. 66 EA. Estudiantes, 3º año. Organización del tiempo.	266
Gráf. 67 EA. Estudiantes, 3º año. ¿Qué es lo que más te gusta de esta Escuela?	268
Gráf. 68 EA. Estudiantes, 3º año. Compañeros.	269
Gráf. 69 EA. Estudiantes, 3º año. Su prestigio.	271
Gráf. 70 EA. Estudiantes, 3º año. ¿Qué es lo que más criticas?	274
Gráf. 71 EA. Estudiantes, 3º año. ¿Cómo es el nivel de exigencia de esta escuela?	274
Gráf. 72 EA. Estudiantes, 3º año. ¿Qué otras cosas te gustaría hacer y no tenés tiempo para realizar?	278

TABLAS

Tabla 1. Cantidad de entrevistas y encuestas realizadas p.23

Tabla 2. Escola de Aplicação. Tasas de desempeño escolar, nivel secundario de la Escola de Aplicação. p.145

Tabla 3. Estudiantes de nivel medio que frecuentan la biblioteca. Elaboración propia a partir de datos del Censo UBA Estudiantes (2011). Estudiantes de nivel medio según establecimientos por concurrencia a la biblioteca. p.169

SIGLAS

- APM Associação de Pais e Mestres da Escola de Aplicação/USP
- CADES Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário/Brasil
- CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior/Brasil
- CBC Ciclo Básico Comun, Universidad de Buenos Aires.
- CEPEUSP Centro de Prácticas Deportivas de la Universidade de São Paulo
- CNBA Colegio Nacional de Buenos Aires/UBA
- CONDICAp Conselho de Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições Federais de Educação Superior, Brasil
- CRPE–SP Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo
- DAM Divisão do Aperfeiçoamento do Magistério/Brasil
- EA – EAFEUSP Escola de Aplicação da Faculdade de Educação/USP
- EAPREVE Programa de Prevenção do Uso indevido de Drogas da Escola de Aplicação/USP
- ENEM Examen Nacional de Educação Média/Brasil
- FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério/Brasil
- FUVEST Fundação Universitária para o Vestibular /USP
- HU Hospital Universitário da Universidade de São Paulo
- IBGE Instituto Brasileiro de Geografía e Estatísticas/ Brasil
- IDEB Índice de Desenvolvimento da Educacao Básica/Brasil
- IFES Instituições Federais de Educação Superior, Brasil
- INDEC Instituto Nacional de Estadísticas y Censos / Argentina
- INEP Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos "Anixio Texeira", Brasil
- LDB – LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Brasil
- LEN Ley de Educación Nacional nº 26.206 Argentina
- PCN Parámetros Curriculares Nacionais, Brasil
- PROUNI Programa Universidade para todos, Brasil,
- SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica, Brasil
- SARESP Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SITEAL Sistema de Información en Tendencias Educativas en América Latina
- UBA Universidad de Buenos Aires
- USP Universidade de São Paulo

Introducción

Primeras aproximaciones

La idea de que la educación es una de las principales, sino la principal, herramienta para enfrentar los problemas socioeconómicos de los países “en desarrollo” se encuentra ampliamente difundida. El sistema educativo sería responsable de formar una mano de obra de calidad, más productiva, que contribuya al desarrollo económico. Por otro lado, el sistema educativo también sería fundamental para la formación de ciudadanos emancipados y autónomos. Los males de la pobreza, la corrupción, el desempleo, la desigualdad, etc. se verían, de esa manera, erradicados por la panacea educativa.

No obstante, ¿por qué esa solución, tan simple a primera vista, no fue implementada por los gobiernos de los países “en desarrollo” ? ¿Por qué razón, a pesar del aumento de la inversión pública en el rubro educación¹, los países “en desarrollo” siguen con sus problemas socioeconómicos?

Quizás la educación no sea la panacea que se cree para la solución de los graves problemas de los países “en desarrollo”. Quizás el sistema educativo, como actualmente se estructura, es más un instrumento de mantenimiento de la desigualdad crónica que una herramienta de emancipación y promoción de la inclusión socioeconómica. En ese sentido, tratar la relación del sistema educativo con la sociedad, sus limitaciones y potencialidades de transformación es una tarea urgente.

Investigaciones recientes demuestran la existencia de un sistema educativo segmentado y fragmentado. Almeida (2009) al caracterizar las relaciones establecidas entre las familias y las escuelas de la elite paulista, ilustra la búsqueda de ciertas instituciones por demostrar un estilo visible que sea percibido y que se vincule al *ethos* familiar. Ziegler y Nóbile (2012) al describir la escuela secundaria pública que atiende a sectores de la elite porteña, señala que la institución produce una fuerte selección de su alumnado, garantizando de ese modo cierta homogeneidad intelectual.

La institución escolar, por si sola, es incapaz de superar siglos de formación socioeconómica basada en la desigualdad extrema y en la explotación. Generaciones de individuos de los sectores más pobres nunca tuvieron acceso a la educación formal (y

¹ Según el Instituto de Estadística de la UNESCO, por ejemplo, el gasto público en educación pasó, en Argentina, de 4,5%, en 1999, al 5,1% en 2012; y de 3,8%, en 1999, al 5,9%, en 2012, en Brasil. Recuperado de <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.SECO.PC.ZS>, acceso en 28/10/2016.

tampoco a las oportunidades por ella abiertas) o a un capital cultural² más denso y acorde con la “modernidad”, que les posibilitara utilizar la escuela como medio de inserción socio laboral y/o ciudadana.

En ese sentido, el desigual rendimiento escolar de niños procedentes de diferentes clases sociales, se relaciona con la distribución del capital cultural entre las clases y las fracciones de clases, implicando una ruptura con la idea de que el éxito o el fracaso académico son consecuencia de las “capacidades” naturales, como lo proponen las teorías del “capital humano” (Bourdieu, 2000: 135). De esa manera, el rendimiento escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia, así como el “rendimiento social y económico de la titulación académica depende del capital social, igualmente heredado, que pueda ser movilizado para respaldarla” (p. 136).

Como recuerda Jessé Souza (2009) los padres transmiten a sus hijos toda una “visión de mundo” propia de la clase a la que pertenecen por medio de un proceso de identificación emocional y afectiva de los hijos con relación a los padres. Así, las familias de clase media enseñan a sus hijos “los valores de la autodisciplina, del autocontrol, del pensamiento prospectivo, del respeto al espacio ajeno, etc” (Souza, 2009: 45). En las familias más pobres, ese proceso es muchas veces perjudicado por la falta de una relación afectiva con los saberes escolares. En palabras de Souza:

Algumas vezes, ainda que alguns pais estimulem os filhos a irem à escola, os motivos dessa escolha são “cognitivos”, da “boca para fora”, posto que a maior parte desses pais também não foi à escola ou não teve nenhuma experiência pessoal de sucesso escolar. Assim sendo, eles não “sabem”, de modo “emotivo” e por experiência própria, os benefícios da vida escolar. Como esses pais, por exemplo, não possuem, como consequência do “fracasso” escolar, o hábito da leitura eles mesmos, de que vale o estímulo, “da boca para fora”, sem a força do exemplo, para a leitura das crianças? (Souza, 2009: 46).

No obstante, el capital cultural puede ser considerado como elemento de la desigualdad solamente cuando la “cultura escolar se transforma en valor social colectivamente compartido” (Lahire, 2008: 7), cuando una población es sometida a la “obligación escolar” para tener acceso a posiciones profesionales más destacadas dependientes del nivel de

² Cabe tener en cuenta que el concepto de “capital cultural” utilizado en la presente investigación tiene como base los trabajos de Pierre Bourdieu, para quien: “El capital cultural puede existir en tres formas o estados: en estado interiorizado o incorporado, esto es, en forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado objetivado, en forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o máquinas, que son resultado y muestra de disputas intelectuales, de teorías y de sus críticas; y finalmente, en estado institucionalizado, una forma de objetivación que debe considerarse a parte porque, como veremos en el caso de los títulos académicos, confiere propiedades enteramente originales al capital cultural que debe garantizar” (Bourdieu, 2000: 134).

diplomación. O sea, el capital cultural se torna factor de desigualdad solamente cuando hay “fuerte deseabilidad” colectivamente definida en relación a la escolarización.

Desde hace décadas, se observa, en diferentes regiones del globo, la insatisfacción con la educación en general, y particularmente, en este siglo, a partir de la crisis del 2008 en España, en los primeros años de la década del 2010 en Egipto y Túnez, en Chile, por el rechazo a la amplia participación del sector privado en el sistema educativo.

En Argentina, si bien es histórica la participación/movilización política de alumnos³ en los colegios dependientes de Universidades – a través de asambleas, clases abiertas, tomas de colegios –, es posible identificar que, desde 2013, las ocupaciones de colegios por los estudiantes se extendieron a instituciones dependientes de secretarías de educación municipales o provinciales, en rechazo de un eventual cierre del turno vespertino, cambios curriculares, la demanda por un boleto educativo gratuito y otros motivos. Desde el año 2015, Brasil vivenció un conjunto de manifestaciones de “*secundaristas*”. Millares de alumnos, por medio de la auto-organización, reivindican el no cierre de instituciones educativas y mejoras en las condiciones de educabilidad, colocando en la agenda del día a la educación como derecho democrático y popular. La lucha de los estudiantes de nivel secundario⁴ forma parte de la disputa por una educación de calidad y para todos.

Educación Secundaria

En las últimas décadas, varias transformaciones han modificado la dinámica de las instituciones educativas y cuestionado su funcionamiento. Diferentes autores (Aguerrondo, 1985; Kuenzer, 1997; Rezende Pinto, 2002; Tiramonti y Montes, 2009; Tenti Fanfani, 2012; Terigi, 2012) coinciden en señalar que el nivel medio es el más afectado por el cambio de

³ Estudios recientes evidencian la participación política de los estudiantes: Garaño S. y Pertot, W (2002); Nuñez, P. (2010), Lancestrèmere, S. y Bettela, M. (2012); Otero, E. (2014); Mercosur (2017).

⁴ La líder del movimiento de escuelas ocupadas de Paraná en Brasil, una estudiante secundaria de 16 años, pronunció un discurso, en octubre de 2016, ante la Asamblea Legislativa de ese estado brasileño, sobre los motivos de la ocupación que estaban realizando, alertando que se trataba de un movimiento apartidario y que la preocupación era el programa “Escuela sin partidos” y la aprobación del PEC 241 (propuesta de enmienda constitucional que crea un límite para los gastos del gobierno, congelando recursos para áreas como salud y educación). La estudiante sostuvo: “Somos apartidarios, estudiantes por los estudiantes. Estamos preocupados por las futuras generaciones, no queremos la Escuela Sin Partido, queremos una generación de personas con sentido crítico, político, que no crean en todo lo que leen. Queremos luchar contra el analfabetismo funcional. La Escuela sin Partido nos quiere no pensantes, sumisos, nos insulta y piensa que no podemos pensar en forma independiente”, sostuvo. Sobre la reforma constitucional, expresó: “No nos podemos quedar de brazos cruzados ante un ataque a la Constitución de 1988”. Recuperado de: <http://www.revistaforum.com.br/2016/10/27/discurso-de-estudante-de-16-anos-sobre-ocupacoes-viraliza-nas-redes/> último acceso 29 de octubre de 2016.

contexto y de mandatos al que fue sometido en las últimas décadas⁵. Esta centralidad se puede atribuir a la percepción de que este nivel tiene serias falencias en su funcionamiento, tanto en las desigualdades sociales que produce y reproduce como en la calidad de las experiencias educativas que propone. De esa manera, los diagnósticos ubican a la escuela secundaria como un ámbito particularmente aquejado por la “pérdida de sentido” (Tenti Fanfani, 2003) o como una institución “estallada”, “fragmentada”, “vacuada de contenidos” - en Brasil hablan del “apagão do nível médio” - y presionada por múltiples demandas.

Desde hace tiempo, se plantea la necesidad y la obligación de universalizar la escuela media, promoviendo para este nivel un alcance como el que en un siglo atrás se procuró (y en buena medida se logró) para la escuela primaria. Pero, estos planteos se producen en un momento histórico del desarrollo de nuestras sociedades y de nuestros sistemas educativos en el que ya no es tan fuerte la confianza en el sentido que tendría asistir a la escuela (Tiramonti y Ziegler, 2008), y en el que el propio formato escolar se cuestiona aún para otros niveles que pueden exhibir mayores logros y en los que se deposita mayor confianza (como el inicial o el primario y el universitario) (Terigi, 2008: 65).

Una parte importante de los jóvenes en sociedades desiguales no logran captar cual sería el sentido de la escuela secundaria cuando sus perspectivas de ingreso a la Universidad o al mercado de trabajo formal son limitadas. Tanto estudiantes como profesores vivencian frecuentemente las limitaciones de la escuela como eje de ascenso social e instrumento de superación de las barreras para la integración de los diferentes grupos en sociedad. En ese sentido, varias investigaciones (Tiramonti y Montes, 2009; Jacinto y Terigi, 2007; Tenti Fanfani, 2012) muestran preocupantes continuidades entre los fenómenos de fragmentación social y los procesos de diferenciación de las instituciones educativas.

Como contrapartida, una parte menor de jóvenes pertenecientes a diferentes sectores sociales participan de distintos procesos selectivos para ingresar a instituciones que garanticen la adquisición de conocimientos socialmente válidos, como estrategia de garantizar su futuro escolar inmediato y profesional en el mediano plazo.

⁵ En Argentina, varios debates recorren la historia de la escuela secundaria a partir de la década del 70. Por ejemplo, la implementación –en forma experimental y limitada en algunas jurisdicciones– del Régimen de Profesor designado por Cargo Docente “Proyecto 13, en el año 1970; el movimiento del Ciclo Básico Unificado, que pretendía la unificación del ciclo básico común y comercial diurno y estudio de una misma lengua extranjera en los 5 años, en el año 1988; la implementación del Tercer Ciclo de la EGB como estrategia para extender la escolaridad obligatoria, en el año 1993; la obligatoriedad del nivel secundario, en el año 2006; Escuelas del Futuro, 2017. En el caso brasileiro, también a partir del 70, se debate acerca de la dualidad respecto a formación general y/o profesional de la educación media, las finalidades del nivel, se cuestiona la extensión de la obligatoriedad del nivel medio sin el correspondiente aumento de los recursos financieros necesarios, entre otras temáticas.

Esta tesis doctoral, precisamente, realiza un recorte al focalizar en el grupo de estudiantes que optan por realizar sus estudios secundarios en colegios públicos universitarios que conservan su prestigio y excelencia académica en estos tiempos de “pérdida de sentido del nivel”. En ese sentido, el presente estudio no es un trabajo representativo del universo de problemas que enfrenta el nivel medio, sino refleja, en parte, la fragmentación de dicho nivel. Así, el objetivo de la tesis se inscribe dentro de la “preocupación” por indagar los diferentes significados que los estudiantes de estas instituciones le atribuyen al nivel secundario, destacando que, además de la división entre sistema público y privado, en el interior de ambos sistemas se observan situaciones de diferenciación y fragmentación. Aunque las funciones proclamadas o las promesas tradicionales que le competen al nivel secundario son: desarrollo integral de los alumnos, preparación para continuar los estudios superiores, “participación ciudadana plena” o “el acceso al mercado de trabajo en condiciones dignas”, en realidad, los efectos reales de la escolarización de los adolescentes y jóvenes, con bastante frecuencia, sirven para “diferenciar a los ciudadanos” y “legitimar las diferencias sociales”, o como sostiene Azevedo (2000), inculcar disposiciones y actitudes de sometimiento al funcionamiento de las organizaciones sociales realmente existentes y entrenar a los individuos para crecer y competir individualmente en la sociedad.

Se parte del presupuesto que no todas las instituciones escolares son iguales entre sí, ni cumplen los mismos objetivos para todos. De acuerdo a Bourdieu (2013: 114), “la jerarquía de los establecimientos secundarios corresponde grosso modo a una serie de opciones jerarquizadas, abiertas a poblaciones también socialmente jerarquizadas”. Los alumnos que las frecuentan van convocados por diferentes motivos: algunos asisten a ellas esperando el ingreso a la educación superior (Bourdieu y Passeron, 2009), con el objetivo de ascenso social o manutención de la situación familiar heredada; otros preparándose para el ingreso al mercado de trabajo (Filmus y Moragues, 2003), en general provenientes de las camadas de menor renta y que buscan la inserción en el mercado de trabajo formal; e inclusive para la incorporación en redes delictivas (Kessler, 2002), al utilizar la institución escolar como punto de apoyo para el narcotráfico o como local para la elección de posibles víctimas.

Bourdieu y Passeron (2009: 14) en “Los Herederos”, presentan que en las posibilidades de acceder a la enseñanza superior se lee el resultado de una selección que se ejerce a lo largo del recorrido educativo con un rigor muy desigual según el origen social de los sujetos. En realidad, para las clases más desfavorecidas, se trata de una simple y pura eliminación de alternativas. Respecto a los cambios en la función social que han tenido las distintas modalidades del colegio secundario en las distintas etapas histórico-sociales del país, Filmus

y Moragues (2003) observan una mayor proporción de egresados de colegios técnicos que buscan inserción en el mercado de trabajo (83,8%) y de bachilleratos que continúan los estudios superiores (75%). Sin embargo, en la primera década del siglo XXI, estas perspectivas dejaron de ser exclusivas: más de la mitad de los primeros se encuentran estudiando y una proporción similar de los bachilleres posee o procura un puesto de trabajo (Filmus y Moragues: 2003: 53). El objetivo de integrarse al mercado, según los datos relevados por los autores, es significativamente más fuerte entre los grupos bajos y medios (p.249).

En su trabajo sobre “La fragmentación en el nivel medio”, Kessler (2002: 82) trae la voz de los profesores del conurbano bonaerense que trabajan con escuelas de clase media baja, quienes manifiestan que está muy presente la inseguridad en general: la sensación es que los profesores se sienten “amenazados”. En general, las escuelas han atravesado una cantidad enorme de límites: hay relatos de suicidios, armas, drogas, se amenaza a los profesores, etc. Los alumnos cuentan que: los “compañeros” – diferentes a los amigos – te roban y en muchos casos “te entregan”⁶.

En una investigación más reciente (Dussel, Brito y Nuñez, 2007:116), referida a la visión de los alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina, se percibe otra perspectiva, “el 44% del total de encuestados señaló que el paso por la escuela media sirve para *seguir estudiando en la universidad o terciario*; el 28,4% para *conseguir un trabajo*, el 11,6% para *tener cultural general*, el 6,3% para *manejarse con independencia y autonomía*, el 4,8% para *saber relacionarse con otros*; el 2,9% para *tener una mirada crítica*; y el 1,9% para *mejorar los problemas del país*.

El contexto social más amplio y las políticas educativas públicas deficientes y segregadoras favorecen la respuesta inmediata de “pérdida de sentido”, principalmente para los alumnos de las parcelas de menores recursos financieros o familiares. No obstante, se observará, a partir de las voces de los estudiantes de las instituciones públicas seleccionadas, que, cuando la escuela secundaria presenta calidad académica, profesores y profesionales comprometidos y calificados, además de infraestructura mínima, la cuestión del “sentido” del nivel se presenta como un falso problema. El verdadero desafío sería lograr ampliar los casos exitosos para otras instituciones educativas del sistema público.

⁶ ¿Qué quiere decir “entregarte”? Pues bien, por ejemplo, visitan la casa de uno con la “excusa de estudiar juntos o pedirte algo”, y si observa la presencia de algún bien de valor nuevo – por ejemplo un equipo de música – le avisan a cómplices de fuera de la escuela, informándoles también los horarios de la casa cuando no hay nadie para que entren a robarles: eso es entregarles (Kessler, 2002: 105).

Los casos estudiados

La presente investigación se podría encuadrar en un estudio de caso comparativo (Goodrick, 2014), al abarcar el examen de dos casos durante un tiempo prolongado y al focalizar en la comparación no sólo de las instituciones sino del contexto donde están insertas. Se promueve la comprensión profunda, atendiendo al carácter situacional de caso, por lo tanto considerando la influencia sobre este de los contextos social, político, económico y cultural. Se plantea que el estudio de caso comparativos implica el análisis y la síntesis de las similitudes, diferencias y patrones de dos o más casos que comparten una meta común (Goodrick, 2014: 3).

A los efectos de anclar la investigación, se seleccionaron dos escuelas secundarias universitarias, una en Argentina y otra en Brasil. La elección de Argentina y Brasil tiene por finalidad avanzar en el estudio comparado de procesos educativos actuales, considerando que las reformas de las últimas décadas evidenciaron que, además de estar localizados en la misma región, sus procesos históricos han demostrado ciertos elementos de convergencia en algunos componentes de sus sistemas educativos, entre otras cosas. La indagación se focaliza en el nivel secundario, localizándose precisamente en dos grandes metrópolis: Buenos Aires y São Paulo. Ciudades que poseen semejanzas y diferencias que vale la pena explorar, desde una perspectiva socioeducativa. Los casos seleccionados son, específicamente, dos colegios universitarios: el Colegio Nacional Buenos Aires, dependiente de la Universidad de Buenos Aires⁷, y la “Escola de Aplicação” de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo⁸. Para dicha selección se establecieron criterios de similitud y diferencias: presencia de las universidades en la producción de conocimiento, dependencia académica y administrativa, público atendido, reclutamiento del cuerpo docente, instrumentos de evaluación, currículo, localización, entre otros.

En cuanto a las semejanzas, se pueden destacar: ambas pertenecen a universidades públicas importantes en América del Sur; considerando los recorridos educativos históricos de cada país, son concebidas como “ilhas de excelência” en Brasil⁹, “instituciones emblemáticas” en Argentina; a pesar de las transformaciones socio-económicas de los países, continúan preservando sus mandatos fundacionales; ambas mantienen una composición de la matrícula relativamente heterogénea; a pesar de estar insertas en el sistema educativo público,

⁷ Durante el trabajo, se designará de forma indistinta al Colegio Nacional de Buenos Aires, como el Nacional, Colegio o CNBA.

⁸ A lo largo del trabajo, se denominará indistintamente a la “Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo”, como Aplicação, EA o EAFEUSP.

⁹ <https://novaescola.org.br/conteudo/1471/colegios-de-aplicacao-sao-ilhas-de-excelencia-no-brasil>

disponen de recursos e infraestructura diferencial (laboratorios, campos de deportes, salas de informática, biblioteca); y también se asemejan por un cuerpo docente altamente formado (con maestrías, doctorados), entre otros.

Como diferencias, se pueden citar: los métodos de ingreso, el reconocimiento de las instituciones educativas en la opinión pública y académica local/nacional; la relación con la institución universitaria a la que pertenecen; los mandatos fundacionales (“formación de una elite dirigente” en el caso del Nacional y espacio de demostración, innovación y experimentación pedagógico-didáctica en la “Aplicação”), entre otros.

Como se verá, tanto en Argentina como en Brasil, las discusiones sobre el nivel secundario se relacionan básicamente con dos puntos clave: a quien se destina y cuáles son sus finalidades. A partir de esas cuestiones surgen otras derivadas, como currículo, formación de profesores, dispositivo o formato escolar, relación con la cultura adolescente etc. En el presente trabajo, se discute sobre el sentido, las motivaciones y expectativas que movilizan a los alumnos a elegir escuelas secundarias universitarias. Y, desde una perspectiva más amplia, se cuestiona sobre cómo las políticas vigentes contribuyen para la democratización del nivel y la oferta de propuestas educativas de calidad.

Es interesante destacar que las dos instituciones presentan mecanismos de selección distintos: mérito *versus* sorteo. En el primer caso, en sociedades desiguales, el mérito está ampliamente asociado a una condición familiar y socioeconómica inicial privilegiada¹⁰. En ese sentido, para avanzar en la escolarización secundaria se requiere, por parte del alumno, la adaptación a un patrón cultural escolar que incluye modos de comportamiento, de presentación del yo, manera de expresarse, respaldo familiar y, en líneas generales, “comprensión del código escolar”. El sorteo, por otro lado, a pesar de ser más democrático, crea una situación de gran heterogeneidad en el cuerpo discente, con importantes efectos sobre el proceso de aprendizaje inicial en la institución.

Explicaciones metodológicas del Trabajo de Campo.

En el trabajo de campo se emplearon diversas técnicas: análisis de documentos disponibles en las páginas web institucionales (proyectos, reglamentos y planes de estudios), censos estudiantiles, entrevistas individuales y grupales a alumnos, a profesores y equipo de conducción y encuestas a alumnos del primer y último año del nivel secundario, además de la

¹⁰ Según Souza (2009: 42): O que assegura, portanto, a “justiça” e a legitimidade do privilégio moderno é o fato de que ele seja percebido como conquista e esforço individual. Nesse sentido, podemos falar que a ideologia principal do mundo moderno é a “meritocracia”, ou seja, a ilusão, ainda que seja uma ilusão bem fundamentada na propaganda e na indústria cultural, de que os privilégios modernos são “justos”.

observación de espacios institucionales. Esta diversidad de instrumentos posibilitó captar y describir la complejidad de los fenómenos en estudio y su contexto con la mayor riqueza posible, respetando la mirada de los diferentes actores involucrados (Neiman y Quaranta, 2006).

Durante tres ciclos escolares (2014-2016) y en diferentes momentos del año (inicio de clases, fin de trimestre, momentos de huelga docente o toma estudiantil, conclusión del año escolar), se buscó a través de visitas prolongadas identificar y captar percepciones sobre la experiencia de los estudiantes de las instituciones seleccionadas. Además de los motivos antes expuestos sobre la selección de estos colegios, cada institución constituye un caso representativo de sorteo, la Escola de Aplicação, y de curso y examen de ingreso, el Colegio Nacional de Buenos Aires. Siendo que constituyen las modalidades de ingreso a instituciones dependientes de universidades públicas predominantes en cada país.

Si bien existen muchas investigaciones sobre la escuela secundaria argentina y brasilera, este trabajo se diferencia, básicamente, al indagar, de forma comparada, sobre dos escuelas secundarias universitarias. Mediante un relevamiento simultáneo en los dos países, explora en las palabras de los estudiantes, profesores y directivos sobre la experiencia escolar de los actuales estudiantes, buscando apreciaciones “en espejo”. A través de encuestas y entrevistas se lee y se escucha las apreciaciones de los sujetos involucrados. La encuesta, conformada por once ítems, posibilitó obtener información sobre donde cursó su escolaridad primaria, quien lo ayuda a realizar la tarea, motivos de la elección de estos colegios, lo que más les gusta y lo que más critican del colegio, la utilidad de la educación recibida, el nivel de exigencia del colegio, entre otros aspectos.

A los efectos de explorar los sentidos que asume ingresar, estar y transitar la escolarización en estas instituciones, se administraron entrevistas semi-estructuradas como principal fuente de información primaria. Algunas de las preguntas estaban orientadas a indagar las expectativas sobre el nivel medio, experiencias más impactantes en el ingreso, aspectos positivos y críticos de la institución, valoraciones de los profesores, entre otros. Se conversó, al mismo tiempo, con los estudiantes del último año para conocer, con detenimiento, cómo construyen, vivencian y evalúan su experiencia escolar. Este tipo de entrevista posibilitó que, durante la conversación, el entrevistado vaya desarrollando los temas con la dirección, profundidad y método que le resulte más atractivo. Para conservar la singularidad del pensamiento y las expresiones de los estudiantes, profesores y autoridades, los fragmentos de las entrevistas son colocados en el idioma original. El objetivo era disponer de un caudal de opiniones que pudieran ser comparadas/contrastadas con las percepciones y

expectativas de profesores y estudiantes de ambos países. En lo que respecta a buscar las palabras de los profesores y del equipo de gestión, la idea era avanzar sobre relatos, construcciones de sentidos y problemas que muestren la complejidad y desafío del trabajo con los estudiantes en estas instituciones.

El primer contacto con la “Escola de Aplicação” (EA) se realizó en febrero de 2014, cuando se entrega la documentación requerida para iniciar la investigación y se establece una agenda de trabajo con la responsable de acompañar la investigación en la escuela¹¹, quien explica como será el procedimiento de las entrevistas, encuestas y comenta sobre el clima institucional en la Escuela (vísperas de cambio de autoridades). En septiembre de 2014, se aplicaron las encuestas a los estudiantes de primer y tercer año, se desarrollaron las primeras entrevistas a estudiantes y profesores, además de observar los diferentes momentos de la jornada escolar¹². En noviembre de 2014, se visitó nuevamente la escuela y se realizaron nuevas entrevistas. En la estadía de septiembre de 2015, se entrevistaron a la directora y vicedirectora⁴ (que recientemente había asumido el cargo), a la orientadora pedagógica, a varios coordinadores de área y se sumaron nuevos profesores.

En el caso del Colegio Nacional (CNBA), el primer contacto se realizó en mayo de 2014, luego de un período de tomas estudiantiles, que paralizaron las actividades en el colegio, y de haber recibido la autorización para la investigación. En esta primera visita, la reunión con un integrante del equipo de regencia facilitó la aplicación de las encuestas a los alumnos de primer año¹³. En diciembre de ese año, se realizaron las primeras entrevistas a alumnos de primer año. En el año 2015, las visitas al Nacional fueron en los meses de mayo, junio y septiembre. En mayo, se administraron las encuestas a los estudiantes de quinto año, también se efectuaron entrevistas a grupos de primer y quinto año. Se realizó la entrevista con el vicerrector de turno mañana y con el vicerrector del turno tarde. En el mes de junio, se realizaron entrevistas a profesores, a la vicerrectora del turno vespertino y al rector del Colegio y, nuevamente, a estudiantes.

¹¹ La “Escola de Aplicação” dispone un responsable de investigación y residencia que organiza y acompaña los prácticas de los futuros profesores, los pasantes e investigadores

¹² Se visitó la “Aplicação”, un día después que la paralización de 4 meses en la universidad, con participación de alumnos y profesores, se levantara. Sin embargo, en la EA se perdieron apenas 11 días de clases, pues los profesores y maestros decidían frente a cada convocatoria de acto o manifestación si participarían o no de la movilización. De esta forma, fue apenas necesario reponer 11 días de clases (mes de junio 03, 07 y 10; mes de agosto: 04,06,14, 20, 28 y 29; mes de septiembre 02 y 09). Los alumnos propusieron alternativas para la reposición de los días. En el Consejo de Clases se decidió la mejor forma de recuperar estos días. El clima en la escuela de aplicación muestra actividad normal.

¹³ A los efectos de reunir informantes para las entrevistas semi-estructuradas, se les solicitó a los estudiantes interesados que colocaran su email para futuros contactos.

En total fueron administradas 167 encuestas en el colegio porteño y 109 en el colegio paulista, como sistematiza la siguiente tabla.

	Colegio Nacional	Escola de Aplicação
Entrevistas Profesores	8	8
Entrevistas Equipo directivo	5	3
Entrevistas Alumnos	35	35
Encuestas 1º año	81 (18% población total de 1º)	56 (93% población total de 1º)
Encuestas 3º EA /5º año CNBA	86 (27% población total)	53 (100% población)

Tabla 1: Alumnos encuestados y entrevistados en el CNBA y en la EA.

El proceso investigativo depende del tiempo de los entrevistados, de la disposición que tengan, de sus quehaceres, etc. - es decir, requiere ajustarse a sus tiempos -, en el presente trabajo la mayoría de los profesores y estudiantes consultados manifestó disposición a cooperar en lo que fuera necesario y consideró interesante que fueran escuchadas sus opiniones. Algunos estudiantes se convirtieron en intermediarios de nuevos entrevistados y los preceptores que, si bien no estaban previstos en la investigación, ayudaron a establecer contacto con otros miembros de la institución.

La selección de los alumnos a ser entrevistados fue diferente en cada una de las instituciones. En el caso de la EA, la responsable por acompañar la investigación seleccionó tres estudiantes de cada año que podrían ser entrevistados –los más activos o menos tímidos de cada año, según la responsable – y para ello, solicitó a los profesores la autorización para que los alumnos se retiren de las aulas durante el transcurso de la entrevista. A medida que se concretaron estas entrevistas, generalmente en el patio o en alguna sala vacía de la institución, nuevos alumnos se fueron sumando de forma voluntaria (se acercaban y preguntaban si podían hablar).

En el caso del Nacional, los primeros estudiantes entrevistados fueron contactados a partir de haber registrado su email en la encuesta anteriormente aplicada, otros fueron contactados en los pasillos, en la vereda del colegio, algunos entrevistas fueron realizadas en locales próximos al Colegio. Aunque la mayoría de las entrevistas fueron individuales, en algunas ocasiones fueron realizadas conversaciones grupales, aprovechando reuniones de alumnos en los recreos o a la salida del Colegio. Tanto en la EA como en el Nacional, se sumaron alumnos de otros años. En el Nacional, hablaron alumnos libres, re ingresantes y miembros del Centro de Estudiantes (CENBA).

En términos metodológicos más generales, varios de los conceptos que guiaron la investigación pertenecen al ámbito de la sociología, como, por ejemplo, “capital cultural y reproducción social” de Pierre Bourdieu (1995, 2009), el “declive de las instituciones” de François Dubet (2007), “relación con el saber” de Bernard Charlot (1996), la idea de “democratización de la Universidad” de Martín Unzué (2013), “elección de la escuela” de Agnès Van Zanten (2007), “socialización” de Lahire (2008), entre otros.

Son utilizados, igualmente, antecedentes de investigación de académicos argentinos y brasileiros como Ana María de Almeida (2009, 2015), Guillermina Tiramonti (2004, 2005, 2009), Flavia Terigi (2012), Sandra Ziegler (2007, 2016), Myriam Southwell (2011), Alicia Méndez (2013), Sandra Carli (2012), Graziela Perosa (2015), Victoria Gessaghi (2015), entre otros.

El recorrido de la tesis

La tesis se divide en dos partes, organizada en seis capítulos, además la Introducción y las Consideraciones Finales. La primera parte pretende explicitar las herramientas teóricas y conceptuales que se han ido construyendo para abordar el problema de estudio. La segunda parte de la tesis contiene los resultados de la indagación empírica en dos planos.

En el primer capítulo, se presenta un recorrido sobre el desarrollo histórico de la educación secundaria, refiriendo a sus orígenes, finalidades (sucesos y fracasos) y tensiones ante su masificación, delimitando la trayectoria de este nivel en Argentina y Brasil. Aborda, asimismo, el rol del sistema educativo, específicamente la educación secundaria, en un contexto de formación y consolidación de los Estados Nacionales.

Se puede destacar que, durante el proceso fundacional del sistema educativo, las funciones del nivel secundario eran claras y explícitas: formación de la elite gobernante, mediante procesos de jerarquización y secuenciación. La complejización y modernización de la sociedad, inclusive la incorporación de nuevos sectores sociales, agregaron al nivel medio otras funciones, materializado en orientaciones y modalidades diferentes (Tedesco, 1993; Tenti Fanfani, 2012; Terigi, 2012; Carvacho, 2012).

En el segundo capítulo “Transformaciones socio-políticas y educativas en las últimas dos décadas” despliega, en primer lugar, como las reformas educativas de la década de 1990 en Argentina y Brasil afectaron el nivel medio, en un contexto de reestructuración neoliberal del Estado en América Latina. Su objetivo es contribuir al debate sobre los efectos de esa concepción de Estado sobre la sociedad, como elemento para su fragmentación y segregación. Posteriormente, se plantea la reconfiguración del papel del Estado en ambos países en la

primera década del siglo XXI, puntualizando el impacto de las leyes vigentes en la escolarización del nivel medio. En dicho período, se sancionan tres nuevas leyes educativas en Argentina y se realizan alteraciones e incorporaciones en los marcos regulatorios de la educación brasileira.

Los marcos regulatorios vigentes implicaron nuevos derechos en relación a la educación, creando condiciones para que se pueda avanzar, cada vez más, en políticas públicas en pro de la universalización de la educación. Sin embargo, es preciso alertar que dicha universalización se materializa en un sistema educativo segmentado, desigual y fragmentado, donde la democratización en el acceso no está acompañada con procesos que garanticen la calidad de la enseñanza para la mayor parte de los alumnos. En ese sentido, este capítulo intenta debatir como ha sido el proceso de democratización en el sistema educativo y en cuales aspectos (acceso, permanencia, egreso) se han logrado mayores avances.

El tercer capítulo discurre sobre los “Colegios secundarios dependientes de Universidades”, contemplando que son formatos escolares, en cierta forma, parcialmente protegidos de las “reformas” y “reestructuraciones” del Estado, en general, y del sistema educativo, en particular, en razón de su vínculo institucional diferenciado –autonomía–. Se examina la creación de los colegios universitarios en Argentina y Brasil, sus mandatos fundacionales y singularidades presentes. En la actualidad, existen en Argentina cincuenta colegios secundarios dependientes de universidades públicas nacionales (y nuevas iniciativas están surgiendo en los últimos años), en tanto que en Brasil son diecisiete colegios de aplicación, dieciséis dependientes de universidades federales y uno “estadual” (equivalente al nivel provincial argentino) en el caso de la Universidad de São Paulo.

Como fue mencionado, fueron seleccionados el Colegio Nacional de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y la “Escola de Aplicação” de la Universidad de São Paulo (USP-SP, Brasil). Se subraya que la USP tiene únicamente a la “Escola de Aplicação” de la Facultad de Educación como institución preuniversitaria, que ofrece escolarización en el nivel primario y en el nivel secundario. La Universidad de Buenos Aires tiene cinco establecimientos, que ofrecen exclusivamente enseñanza secundaria: Colegio Nacional, Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”, Instituto Libre de Segunda Enseñanza, Escuela de Educación Técnico Profesional en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria y la escuela técnica en el barrio de Villa Lugano, creada en 2014, institución para la cual los alumnos no deben rendir examen para su ingreso.

Los capítulos cuatro y cinco están constituidos por los resultados de la indagación empírica a los alumnos que conviven en el ámbito de las instituciones elegidas. Los

instrumentos utilizados en el trabajo de campo consistieron básicamente en encuestas y entrevistas, aplicadas a la población estudiantil seleccionada, alumnos del primer y último año del nivel medio.

En ese sentido, el análisis de los datos evidencia que no es posible homologar realidades, pues los adolescentes no designan sujetos, procesos ni realidades equivalentes. Esto se percibe en cuanto a lo que se espera y valora de la escuela en cada uno de los casos. En líneas generales, los alumnos argentinos manifiestan que aprecian la exigencia académica, la disciplina en los estudios, el uso intensivo del tiempo y la red de contactos que el Colegio les brinda. Los alumnos brasileños estiman el compromiso de los profesores, la formación de una consciencia crítica, la infraestructura disponible y los viajes de estudios como características distinguibles de la escuela. En este último caso, la escuela, comparada con el universo de otras instituciones escolares públicas, se instala como el lugar de aprendizaje, de contención, soslayando otras relaciones posibles como exigencia académica o ingreso a la universidad.

El capítulo seis introduce las apreciaciones de los profesores y personal directivo de las dos instituciones con relación a los alumnos. Si bien existen experiencias, características y situaciones significativas que acercan y emparentan a los alumnos argentinos y brasileños, estas no son iguales¹⁴, ni tampoco lo es la percepción sobre ellos por parte de los profesionales de ambas instituciones. Es interesante notar que los aspectos considerados importantes para los estudiantes entrevistados (como la militancia o la formación crítica) puede ser algo cuestionado, a su vez, por los profesores. La exigencia académica, los vínculos con los profesores, la percepción del mundo, son otros de los ejemplos de un “desencuentro” de percepción observado entre adolescentes y adultos en los dos casos estudiados.

Ziegler (2010) al describir la escuela secundaria pública universitaria porteña, señala que la institución, al exigir la aprobación de un riguroso examen de ingreso, produce una fuerte selección de su alumnado, garantizando, en determinada medida, cierta homogeneidad intelectual. Mientras tanto, en el caso de la escuela paulistana, el ingreso por sorteo conforma una composición de la matrícula bastante heterogénea, lo que genera que la institución opte por garantizar la permanencia y egreso de todos los alumnos, sacrificando en parte, y por lo menos en los primeros años, la exigencia académica que algunos alumnos demandan. Esta

¹⁴ Mientras algunos alumnos de la EA, por ejemplo, demandan a sus profesores exigencia académica y mayores desafíos educativos, alumnos del Colegio Nacional exigen mayores niveles de tolerancia frente a sus ritmos de aprendizaje y formas de ser actuales.

situación provoca distancias entre el pensar y actuar docente y las expectativas de los alumnos frente al papel del nivel secundario.

Por último, en las consideraciones finales de la presente investigación, se retoma el material trabajado en los capítulos anteriores, con foco en las cuestiones acerca del rol del nivel secundario en el sistema educativo, particularmente de los colegios dependientes de universidades públicas. Se busca explicitar sus potencialidades como casos exitosos de superación de la supuesta “pérdida de sentido” del nivel, contribuyendo, de esa forma, a partir de la experiencia acumulada en ambas instituciones, hacia una educación pública más inclusiva y democrática.

Capítulo 1. Estado y educación secundaria. Un breve recorrido histórico.

El siglo XIX implicó, para América Latina, el pasaje del dominio colonial hacia los procesos de independencia. Este transcurso, marcado por duras y largas luchas contra enemigos externos y sangrientas guerras internas, fue el telón de fondo de los debates sobre las formas de modernización social que debería enfrentar el continente para una mejor inserción en el “mundo civilizado”¹⁵. Sin embargo, la finalización de la gesta emancipadora no tuvo como correlato inmediato la constitución de Estados Nacionales. Como señala Halperin Donghi:

En 1825 terminaba la guerra de la independencia; dejaba en toda América española un legado nada liviano: ruptura de las estructuras coloniales, consecuencia a la vez de una transformación profunda de los sistemas mercantiles, de la persecución de los grupos más vinculados a la antigua metrópoli, que habían dominado esos sistemas, de la militarización que obligaba a compartir el poder con grupos antes ajenos a él. En Brasil una transición más apacible parecía haber esquivado esos cambios catastróficos; en todo caso, la independencia consagraba allí también el agotamiento del orden colonial (Halperin Donghi, 2005:135).

Con muchos tropiezos comienzan a emerger paulatinamente en América Latina un conjunto de naciones modernas independientes que habían conseguido romper los viejos vínculos coloniales y, por ese motivo, deberían buscar modelos políticos autónomos (Mendes de Faria Filho y Pineau, 2011: 81). Surgen, así, repúblicas, imperios o confederaciones.

La génesis y consolidación del Estado Nacional en América Latina estuvo signada por la contradicción entre los ideales del liberalismo en sus manifestaciones locales y un modelo político, económico y social que, a pesar de mostrarse modernizador en un conjunto de aspectos, no logró incorporar en ese proceso a grandes sectores de la población. Al sistema político se lo identifica por su carácter oligárquico, en el cual la elite política que controlaba el poder también regulaba su renovación, sin participación del resto de la población¹⁶.

En palabras de O'Donnell:

¹⁵ Con relación a la inserción de los países de la región en el mundo “civilizado”, se puede ver, por ejemplo, el clásico “Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas” (1845) de D. F. Sarmiento, o las obras de la “Generación del 37”, de la cual algunos de sus miembros fueron alumnos del entonces Colegio de Ciencias Morales (el actual Colegio Nacional de Buenos Aires).

¹⁶ En el caso de Brasil, por ejemplo, la Proclamación de la República fue realizada por militares disconformes con el Imperio de Pedro II (1831-1889). La participación popular en la caída de la monarquía fue limitada. Arístides Lobo, Ministro en el primer gabinete republicano, escribió el 18 de noviembre de 1889, tres días después del fin de la monarquía en Brasil: “O povo assistiu àquilo bestializado, atônito, surpreso, sem conhecer o que significava. Muitos acreditaram seriamente estar vendo uma parada”. Recuperado de <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/joaopaulocuenca/2016/03/1754996-os-bestializados.shtml> último acceso 10 de abril de 2017

Los Estados están entrelazados con sus sociedades respectivas de complejas y variadas maneras; esa inserción conduce a que los rasgos de cada uno de ellos y de cada sociedad tengan un enorme influjo sobre el tipo de democracia posible de consolidarse (si es que se consolidan) o sobre la consolidación o fracaso de la democracia a largo plazo (O'Donnel, 1993: 64).

A diferencia del Estado liberal-nacional europeo¹⁷, en América Latina el proceso de formación de los Estados Nacionales fue consecuencia de varios movimientos paralelos: la creación del Estado propiamente dicho, la unificación territorial administrativa para el ejercicio de funciones económicas, de estructuración social y política y en un orden más simbólico, la producción de una identidad nacional para garantizar la cohesión social¹⁸. De acuerdo a Veliz (1984), en el caso de los países hispano-americanos, esta tendencia estatista y centralista estaría profundizada por la tradición organizativa y cultural heredada de la etapa colonial. Es decir, la convergencia de la propuesta liberal y la tradición borbónica previa formaron una cultura institucional fuertemente orientada a promover y a legitimar el protagonismo del Estado central. Es, en estas circunstancias, que se entiende el activo rol que el Estado ha ejercido históricamente en torno a la educación en distintos países latinoamericanos, y en particular en Argentina¹⁹ a partir del siglo XIX.

Como fue mencionado anteriormente, este modelo reconoce en el Estado Nacional su principal referente material y simbólico tanto para la administración, la gestión y el financiamiento de las instituciones escolares como para la provisión de un sentido que se pretendía universalista y que expresaba en clave nacional la “cultura civilizada” (Tiramonti, 2003). Se pensaba:

que era posible construir el Estado y la Nación por medio de un esfuerzo civilizador, una verdadera política de identidad, que procuraba garantizar, en los diversos regímenes políticos adoptados, los cánones de una cultura política con fuertes marcas autoritarias que nuestras elites abrazaron (Faria Filho y Pineau, 2011: 81).

¹⁷ Como señala Zanotti (1984), en los países europeos, en el aspecto jurídico-legal, las constituciones se convierten en el “punto de partida de toda evolución”; en el aspecto social, se podría decir que la sociedad civil adquiere carácter de “sociedad nacional” antes del surgimiento del Estado. Dicho de otro modo, la sociedad civil tuvo mayor autonomía y una dinámica menos dependiente del sector público.

¹⁸ En el caso argentino, la presencia del Estado en la constitución de la nacionalidad se “materializa”, entre otras acciones, a través de la celebración de fiestas patrias, construcción de estatuas, exaltación de héroes, la enseñanza de la tradición patria en las escuelas, como analiza Lilia Ana Bertoni en el texto “Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1781-1891” (1992).

¹⁹ De acuerdo a Oszlak (1982), la eclosión de intereses y poderes sectoriales y locales, producto de las fuerzas centrífugas desarrolladas a partir de la independencia, impidió que el incipiente sentimiento de nacionalidad fraguara en condiciones estables de integración nacional. Filmus (1996) agrega que el componente idealista de la nacionalidad debió combinarse con la subordinación militar de los poderes locales y con la creación de espacios de interés económicos comunes con el objetivo de integrarse al sistema económico mundial. Sólo, en ese contexto, estuvieron dadas las condiciones para que comenzara a generarse efectivamente el proceso de construcción del Estado-Nación.

O sea, para estas elites, el proceso de “modernización” sería menos el resultado de un esfuerzo colectivo y mucho más el resultado de una acción de un “nosotros, los hombres de bien”, sobre “los otros, las mujeres, los pobres, los sin ilustración, los gauchos, los indios y negros, los esclavos”, etc.

En América Latina, la constitución de la escuela pública da cuenta del poder infraestructural del Estado para definir los parámetros de socialización e incorporación cultural de la población en un espacio de sentido demarcado según los destinatarios: la “educación de los comunes” orientada a toda la población y la denominada “educación de los notables” destinada a la formación de los grupos dirigentes. Así, como se verá en el próximo apartado, a lo largo del siglo XIX, la educación secundaria tuvo como función principal la formación de las élites políticas y burocráticas.

1.1 Argentina – inicios de la educación secundaria y su desarrollo.

En la pequeña e incipiente Buenos Aires de 1617, un grupo de ciudadanos convencieron a un religioso de que enseñara a leer y escribir a sus hijos. A partir de este inicio mítico se construyó un edificio donde los jesuitas impartieron enseñanza primaria y secundaria. Así se fundó el colegio de San Ignacio (Garaño y Pertot, 2002: 19).

El gobernador de Buenos Aires, don Juan José de Vértiz, con fecha 16 de noviembre de 1771, consultó a los cabildos eclesiástico y secular (de conformidad con las resoluciones del soberano, sobre la aplicación de los bienes secuestrados a los jesuitas), acerca de los “medios de establecer escuelas y estudios generales para la enseñanza y educación de la juventud”. Estas corporaciones expidieron sus respectivos informes a la mayor brevedad, y aconsejaron, entre otras medidas, la creación de un Colegio Convictorio. Éste es el origen del famoso colegio de San Carlos o Carolino, cuya denominación es un tributo de gratitud al Rey Carlos III, bajo cuyo gobierno se estableció (Gutiérrez, 1998: 75).

1.1.1 – Los orígenes de la educación secundaria

A pesar de las diferencias en cuanto a los promotores o momentos de su creación, los primeros pasos del actual Colegio Nacional de Buenos Aires coinciden con los umbrales de la educación secundaria en Argentina, situados en la mitad del siglo XVII y organizados por la orden de los jesuitas.

Durante el período colonial, en el territorio del Río de la Plata, las primeras instituciones de educación secundaria fueron readecuaciones y refundaciones de colegios existentes en etapas anteriores, la mayor parte de ellos fundados por órdenes religiosas. Así, se crea el

Colegio de San Ignacio (1622) en Buenos Aires, y el Colegio Montserrat (1687) en Córdoba, ambos por los jesuitas²⁰.

De la misma forma, los antecedentes de las primeras universidades coloniales en Hispanoamérica, bastante tempranos en comparación con lo sucedido en el norte del continente o más aún en los dominios portugueses, nos muestran casas de estudio creadas al amparo de la corona y/o de la Iglesia (Unzué, 2012: 74).

Estas experiencias de educación preparatoria, definidas así por su relación con la educación universitaria, dependían de estas instituciones para las que preparaban y compartían sus mismas características. Los títulos que otorgaban sólo tenían sentido dentro del recorrido más largo de los estudios universitarios. El objetivo principal era la formación de la aristocracia y la burocracia colonial, asignándosele un enorme peso a la socialización propia de la aristocracia, incorporando fuertes contenidos religiosos²¹. Según Southwell (2011b: 37-38), para cumplir con estas funciones, las universidades coloniales y los colegios preparatorios a los que dieron lugar debieron mantener un carácter fuertemente ritualista y formalista.

Expulsada la Compañía de Jesús (1767) y bajo las influencias de la Ilustración, en la Buenos Aires que emergió en el contexto de las reformas borbónicas, el Virrey Juan José de Vértiz²² funda el Colegio de San Carlos o Colegio Convictorio Carolino²³. La creación era parte de una estrategia de crecimiento y hegemonía territorial de la nueva burguesía comercial porteña (como también lo será la creación de la Universidad de Buenos Aires)²⁴. La

²⁰ El primero se anexa a la Universidad de Buenos Aires en 1911, y el segundo, en 1907, a la Universidad Nacional de Córdoba.

²¹ A comienzos del siglo XIX, la idea de universidad, e incluso de educación, era casi imposible de escindir de la Iglesia como institución, a pesar de los esfuerzos que realizara el estado liberal para producir esa ruptura (Unzué, 2012: 78).

²² Según Gutiérrez (1998: 260), “el Virrey Vértiz (1771) envía a los Cabildos Eclesiásticos y Secular una demostración de lo que podrían producir los fondos de las temporalidades secuestradas a los regulares de la Compañía de Jesús y pide parecer sobre los medios de establecer escuelas y estudios generales para la enseñanza y educación de la juventud. Los Cabildos aconsejaron la creación de un colegio Convictorio y de una Universidad Pública” (...). “Sin embargo, si bien se fundó el Colegio de San Carlos y se dotaron cátedras de latinidad, de filosofía y de teología, no se establecieron las de derecho civil ni se formó un claustro que distribuyera grados de licenciado y de doctor en las diferentes facultades que abrazaba el plan presentado por los cabildos y por el procurador de la ciudad” (p. 263).

²³ Según placa recordatoria en la galería del Colegio Nacional de Buenos Aires, sus diferentes creaciones o refundaciones fueron las siguientes: Compañía de Jesús, marzo de 1622; Colegio Máximo de San Ignacio, julio de 1767; Colegio Convictorio y Universidad Pública de San Carlos, agosto de 1768; Real Colegio de San Carlos, noviembre de 1785; Cuartel Provisional de Patricios 1810, Colegio Seminario, julio de 1815, Colegio de la Unión del Sud, junio de 1817, Colegio de Ciencias Morales, mayo de 1825; Colegio de los Jesuitas, agosto de 1863; Colegio Nacional de Buenos Aires (Universidad de Buenos Aires), noviembre de 1911.

²⁴ A pesar de los intentos previos a 1821, la Universidad de Buenos Aires fue creada el 9 de agosto de 1821, en medio de una gran expectativa tanto de la elite de notables como de la población en general, con explícita función “civilizadora”. La inauguración solemne fue en el templo de San Ignacio, “lugar tradicional de las grandes fiestas de la inteligencia” (Gutiérrez, 1998: 269). Dicha inauguración pretendía ratificar el lugar

emergencia y consolidación de un poder económico y la apertura de ciertos canales del poder político hacían que dicha burguesía proyectara sus ambiciones sobre un territorio más amplio (el Virreinato y posteriormente el territorio emancipado). Para ello, era necesario contar con instituciones que garantizaran el acceso a la “alta cultura” y promovieran la sociabilidad de la elite porteña (Southwell, 2011: 38).

El ingreso al Colegio tenía sus condiciones: se requería ser mayor de diez años y saber leer y escribir, y de acuerdo a las “constituciones” dictadas por el Virrey Vértiz, en 1793, los padres de los alumnos “debían ser cristianos viejos, limpios de toda mancha de sangre de judíos, moros, o indios, o penitenciados por el Santo Oficio de la Inquisición” (Frigerio, 1984). Existían becas para hijos de “pobres honrados” y militares (Sanguinetti, 2006: 13), y para alumnos de todo el país, de forma de garantizar la concurrencia.

(...) lo que había que hacer congeniar, llegado el caso, era otra cosa: era la convivencia pacífica de los alumnos porteños con los alumnos del interior del país. Que los porteños se pelearan con los provincianos no dejaba de expresar, al fin de cuentas, una verdad profunda de la historia argentina, y en esto el colegio ya era lo que estaba destinado a ser: un selecto resumen de la nación entera (Kohan, 2007: 10).

Southwell explica que la formación de una sociabilidad en común tenía por objetivo garantizar la difusión de los principios del liberalismo ilustrado, y promover una estabilidad política que fuera la base de instituciones nacionales (una Constitución, un gobierno nacional, un parlamento, etc) (2011: 38).

1.1.2 – Los primeros años post Independencia

Bajo el directorio de Don Juan Martín de Pueyrredón, en el año 1817, se sanciona un decreto que señala las medidas para restablecer los estudios públicos en la Capital²⁵ y crear el Colegio de la Unión del Sud (Gutiérrez, 1998).

Deseando el director Pueyrredón levantar los estudios públicos a la altura de los destinos a que estaba llamada la patria, según sus propias palabras oficiales, transformó el antiguo colegio de San Carlos en el de la Unión del Sud, y nombró por su primer rector al doctor

destacado de Buenos Aires en el contexto regional y, en este sentido, era una “deuda histórica” que se arrastraba por lo menos desde los últimos años de la época virreinal (Unzué, 2008: 113). Además de demostrar la condición de ciudad central, las “pretensiones políticas y económicas de Buenos Aires se veían complementadas en el terreno cultural con la fundación de esta institución, necesaria en el marco de un proyecto más ambicioso: el que buscaba la modernización de un país en formación” (Unzué, 2008: 113).

²⁵ De acuerdo a Sanguinetti (2006: 23), el plan del Director Supremo era completar esta obra creando una Universidad, “creación que no se puede dilatar más tiempo sin agravio”. Sin embargo la situación política reinante dificultaron la realización. Ni Pueyrredón, ni los breves y sucesivos gobiernos que lo siguieron, pudieron concretarla.

Achega (...). Cuarenta y siete becas se vistieron en ese día, siendo padrino de la primera de ellas el mismo director que presidía el acto. La prensa de aquellos tiempos elogió los esfuerzos del doctor Achega para sostener a sus expensas y con los recursos que le sugería su celo, la escuela de dibujo que se estableció en el colegio que dirigía (Gutiérrez, 1998: 533)

En el libro *Breve Historia del Colegio Nacional*, el ex rector explica:

El Colegio de la Unión del Sud – nombre significativo que acreditaba el propósito americanista proclamado en la declaración de la Independencia de las Provincias Unidas en Sud América - tuvo un espíritu bastante ágil y moderno, que incluía el estudio de lenguas vivas (francés, inglés e italiano) y una posición liberal, contraria al escolasticismo. Por primera vez, la enseñanza de la filosofía estuvo a cargo de un laico, Juan Cruz Lafinur, y se iniciaron estudios de ciencias naturales dirigidos por el sabio francés Bonpland (Sanguinetti, 2006:22)

Gutiérrez recupera un hecho significativo que honra a la juventud del Colegio de la Unión y evidencia la conformación de un alumnado bastante heterogéneo.

Don Norberto Dávila, queriendo seguir la carrera de los estudios, a pesar de los obstáculos al parecer insuperables que le oponía su extrema pobreza, se resolvió a pedir al Rector Achega un rincón donde asilarse por caridad. Los términos en que concibió su súplica resolvieron al rector a favorecer su pretensión, proporcionándole dentro del Colegio una pieza excusada por no gravar el derecho de los pensionistas. Esto sucedía en la noche del 14 de enero de 1819. En la mañana del 15 fue agradablemente sorprendido el rector con la solicitud que hicieron 40 colegiales mayores acaudillados por uno de los mismos, el celador en turno Don Ángel Saraiva, reducida a pedir a sus superiores se les permitiera costear una beca para el huésped desvalido, concurriendo cada uno con un medio real por semana. El rector aceptó conmovido los votos de sus alumnos, y en la misma noche del 15 vistió la beca Dávila, quien desde aquel momento fue considerado como uno de tantos entre los internos de la Unión (Gutiérrez, 1998: 214).

Producto de un clima político bastante conturbado (fracaso de la Constitución, la caída del Directorio y la crisis de 1819-1820), se interrumpe brevemente el proceso de creación de la universidad, retomado dos años después con el claro fin de formar un “sistema general” de educación en torno a la institución, que comenzaría por los “estudios de primeras letras”, e incluiría los “estudios preparatorios” y los “superiores” (Unzué, 2006: 114). La creación de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en agosto de 1821, por parte del gobierno de Buenos Aires, la convierte en la primera fundada luego de la independencia en el actual territorio argentino (Unzué, 2012: 75)²⁶. En ese sentido, explica Unzué:

²⁶ El edicto de erección de la universidad, con las firmas del gobernador Martín Rodríguez y de su secretario de Gobierno Bernardino Rivadavia, que fue impreso gracias a una rápida suscripción popular, menciona algunos de los antecedentes directos de ese acto; entre ellos, los esfuerzos realizados por el Congreso General en 1819 (Unzué, 2008: 114).

Las excepcionales circunstancias de ese año 1821, en el que, recordemos, Buenos Aires se encuentra escindida del resto de lo que posteriormente será la Argentina, hacen que termine siendo una decisión del gobierno provincial a cargo de Martín Rodríguez, y de su secretario de gobierno, Bernardino Rivadavia, el fundar la nueva casa de estudios. No casualmente, la UBA es actualmente la única universidad pública argentina que no lleva en su nombre el adjetivo “nacional”, como consecuencia histórica de ese origen pos independencia pero subnacional (Unzué, 2012: 75).

La universidad funcionó en la misma manzana que el Colegio, congregando también la biblioteca pública, las escuelas de dibujo, la sala de Representantes, el Tribunal de Cuentas y el Archivo General.

Así, la universidad era en realidad un ambicioso intento por formar, desde el comienzo, a las futuras generaciones ilustradas, a los administradores, cada vez más necesarios para la construcción de los primeros gérmenes de la burocracia estatal, pero también cuando se tratase de los privilegiados que llegaran a completar los tres ciclos de estudios, las nuevas generaciones de notables, los “doctores” (Unzué, 2008: 115).

La universidad de la independencia es una universidad “criolla”, que busca aportar saberes e ilustración para un proyecto de fundación de un nuevo país, pero mirando hacia Europa como modelo a seguir. De allí, la llegada de profesores del viejo continente para iniciar la enseñanza de algunas disciplinas²⁷, la temprana compra de elementos para formar un gabinete de física y química, o incluso la adquisición de libros, objetos de gran valor simbólico y material, que serán importados por la naciente universidad en reiteradas ocasiones durante sus primeros años (Unzué, 2012: 77).

Aunque estos elementos abonan la idea de una universidad pensada desde una lógica liberal, y vale aclarar que se trata de un liberalismo fuertemente preocupado por el mantenimiento del orden dentro de la universidad, incluso a expensas del libre pensamiento, no puede dejar de considerarse el peso de una consolidada tradición clerical de las universidades del período colonial que también tuvo un lugar relevante en el nacimiento de la Universidad en Buenos Aires (Unzué, 2012: 78).

Bajo la égida de la Universidad, el Colegio de la Unión se transforma en 1823 en el Colegio de Ciencias Morales (Gutiérrez, 1998; Sanguinetti; 2006, Southwell, 2011), cambiando no sólo de nombre sino de organización y de fines sociales en la educación de los jóvenes. Los analistas destacan el carácter nacionalizador del nuevo organismo, plasmado a

²⁷ En el libro “Una familia de la elite argentina: los Senillosa, 1810-1930”, Hora y Losada relatan el arribo a Buenos Aires del ingeniero catalán Felipe Senillosa y los cargos ocupados en instituciones estatales vinculadas con la educación, la cultura y la regulación del territorio. “Tras la creación de la Universidad de Buenos Aires, Senillosa fue elegido como su primer catedrático de Geometría descriptiva” (2016: 19). Además, publicó en 1819, el Tratado Elemental de Aritmética que fue utilizado como manual de enseñanza por muchos años.

través del otorgamiento de becas a hijos de “ciudadanos beneméritos” del interior²⁸, que posibilitó que se educaran un número considerable de jóvenes pertenecientes a todas las provincias, unos a sus expensas y otros por cuenta del estado. Gutiérrez (1998: 225) sostiene que la época más brillante fue el bienio 1825-1826, cuando el colegio contaba con 108 alumnos: 25 pensionistas, 12 alumnos de becas civiles, 18 alumnos de becas militares, 53 alumnos de becas de las provincias.

Allí se uniformaron en ideas y sentimientos y adquirieron un temple moral que no ha contribuido poco a salvar la civilización en la República durante la reacción del despotismo contra las instituciones creadas en Buenos Aires desde el año de 1821 hasta la disolución de la presidencia de Rivadavia (Gutiérrez, 1998: 224).

El Colegio, poco a poco, fue ampliando sus planes de estudio, alcanzando esplendor alrededor de 1825²⁹. La disciplina interna, al principio demasiado solemne y rígida, se fue suavizando. Las tendencias educativas del Colegio, comunicadas al público por el rector, en febrero del año 1824, expresan el énfasis de la educación moral³⁰. Inclusive, en ese período, existía la adjudicación anual de premios a la moral y a la aplicación entre los alumnos de los colegios sostenidos por el Estado. A nivel organizativo, en 1824, se crearon los puestos de “adjuntos”, de carácter docente y disciplinario, a cargo de alumnos aventajados que así se iban formando en la tarea pedagógica al modo lancasteriano.

Sin embargo, crecientes dificultades económicas motivaron que, al caer Rivadavia (junio de 1827), el gobernador Viamonte refundara el Colegio con el de Estudios Eclesiásticos, originando así el Colegio de la Provincia de Buenos Aires. Tras una campaña

²⁸ D.F. Sarmiento, sanjuanino, lamenta, en Recuerdos de Provincia, que la suerte le imposibilitó el ingreso al Colegio de Ciencias Morales. Ya Juan Bautista Alberdi obtuvo una beca otorgada por la Provincia de Buenos Aires que le permitió estudiar en dicho Colegio

²⁹ En cuanto al currículo, la educación científica la recibían en las clases públicas de la universidad con arreglo a los programas dictados para régimen de esta institución. La gimnástica, la música, el baile, se ejercitaban en el interior del colegio, bajo la dirección de maestros especiales. Todas las noches tenían los alumnos conferencias, por clases, presididas por el Prefecto de Estudios, a cuya dirección estaba también confiada la conducta de los jóvenes en las horas de juego y recreo. Después de los exámenes anuales de la Universidad se contraían los alumnos a preparar algunos trabajos artísticos y literarios para presentar al gobierno en ocasión de la distribución de premios, que era una función anual de ordenanza. Concluido este acto gozaban de un mes de vacaciones (Gutiérrez, 1998: 223).

³⁰ Como trae a luz Gutiérrez, respecto a los propósitos de la educación que se recibía en el Colegio de Ciencias Morales (1824): “Destruir en su raíz el egoísmo que por lo regular infunde una educación aislada; que el trato de las gentes, más poderoso que las palabras, les persuada de la imperiosa necesidad de practicar constantemente todo lo que se les enseña en general y particularmente con respecto a la educación civil; las vacaciones en el seno de sus familias proporcionarán a los padres y apoderados la ocasión de observar de cerca el verdadero estado de los jóvenes, y a éstos el goce de todas las diversiones honestas que proporciona la sociedad, para que vuelvan gustosos al Colegio con mayor anhelo por distinguirse en aplicación y buena conducta” (Gutiérrez, 1998: 224).

del diario rosista La Gaceta Mercantil en pro de su disolución, ésta fue decretada por el gobernador Balcarce en septiembre de 1830 (Sanguinetti, 2006: 24).

1.1.3 – La primera expansión de los colegios universitarios

A lo largo de las décadas de 1830 y 1840, en un complicado escenario político y económico, se produce una expansión de las oligarquías provinciales. La provincia de Entre Ríos, en el marco de la consolidación de una oligarquía provincial y con la adhesión de varios gobernadores del interior, creó colegios preparatorios que permitían consolidar sus relaciones con los grupos dominantes del resto de las provincias aliadas. En 1848, se creó el Colegio de Estudios Preparatorios de Paraná y un año después, Justo José de Urquiza crea el de Concepción del Uruguay, con el objeto de garantizar la educación literaria y filosófica de la juventud (Southwell, 2011b: 39). Desde 1695, funcionaba el Real Colegio Convictorio de Nuestra Señora de Monserrat, en Córdoba, aunque su fundación fue aprobada definitivamente por el Rey Felipe V, en 1716. Desde su nacimiento y por casi dos siglos, este Colegio fue, como su nombre lo indicaba, un “Convictorio”, es decir, un internado donde vivían y estudiaban los colegiales que escuchaban las lecciones que se impartían en la universidad, por sus lectores. En la década de 1850, se nacionaliza el Colegio de Montserrat, la Universidad de Córdoba y el Colegio de Concepción del Uruguay.

En cierta medida, la centralización de la administración de la educación garantizaba, en el plano ideológico, la socialización de los sectores que accedían a la educación, en particular, la enseñanza media y superior. En concreto, estos colegios tenían una propuesta enciclopédica-humanística destinada a la formación de las elites políticas y a la preparación para la educación universitaria.

Más allá de los vaivenes políticos y los consecuentes cambios en los estudios, la Universidad de Buenos Aires concentró la formación pública preparatoria en la ciudad de Buenos Aires. Tenía la potestad de definir qué enseñar, así como la capacidad de emitir títulos habilitantes, regulando así la enseñanza del sector privado. La universidad dependía del gobierno provincial: éste nombraba al rector y a los catedráticos y la dotaba de presupuesto para su mantenimiento (Schoo, 2011:4).

La Constitución de 1853 responsabilizó a las provincias de la instrucción primaria³¹ y reservó para el poder central la jurisdicción sobre la enseñanza superior. Sin embargo, la definición de la escolaridad “media” quedaba abierta y su alineación con la primaria o la universidad era objeto de múltiples luchas. Hasta 1863, existían en el país colegios y escuelas

³¹ En relación a la educación elemental se ofrecía, básicamente, en cuatro formatos: el particular, el municipal, el de la Sociedad de Beneficencia y el rural. A partir de 1852, se fue plasmando la intención de afianzar un modelo unitario y a extender la educación pública de educación. Domingo F. Sarmiento fue una figura de gran incidencia en esta tarea (Schueler y Southwell, 2011: 149).

profesionales pero que no estaban organizados según la estructura ternaria de enseñanza y formaban parte de la "educación superior" disponible en la época.

Losada observa que:

La oferta educativa, tanto para nivel primario como para el secundario, estaba conformada, por un lado, por los colegios abiertos en la segunda mitad del siglo XIX por profesores o pedagogos extranjeros – por ejemplo, el Germania Schule, la Academia Británica o el Instituto Vertiz, dirigido por el español José Hidalgo Martínez. Asimismo, existían colegios religiosos, como el San José, creado en 1858, o del Salvador, de 1868. En cuanto a la educación superior, sin embargo, la Universidad de Buenos Aires, en manos del Estado, era el único destino posible (Losada, 2012: 30).

En 1863, el presidente Bartolomé Mitre promulgó el decreto creando el Colegio Nacional de la capital provincial, sobre la base del Colegio de Ciencias Morales y el Colegio Seminario, que constituyó el intento más serio y más exitoso de organizar la instrucción secundaria en el país “post-mayo” (Dussel, 1997: 19). Siendo pivote de su política integradora de porteños y provincianos, como se observa en los considerandos del decreto.

Que uno de los deberes del Gobierno Nacional es fomentar la educación secundaria dándole aplicaciones útiles y variadas, a fin de proporcionar mayores facilidades a la juventud de las Provincias que se dedica a las carreras científicas y literarias: Que es sentida por todos la falta de una casa de educación de este género, en que los jóvenes que han cursado las primeras letras se preparen convenientemente para las carreras que han de seguir (...). (Decreto de creación del Colegio Nacional de Buenos Aires, marzo de 1863).

El primer currículum del Colegio se basó en una propuesta humanista³², sobre una base enciclopedista³³ y eurocéntrica, elaborada por Amadeo Jacques (1813-1865), quien, de acuerdo a Puiggrós (1994), insistía en diferenciarse de los positivistas y también de pragmáticos y utilitaristas, defendiendo la filosofía y las humanidades frente a los “desdenes” de los “hombres que se dicen positivos”. Jacques, continúa Puiggrós (1994), considera que la filosofía y las humanidades no responden a lo útil e inmediato, a lo urgente, a lo práctico, pero son los principios y las ideas los que gobiernan el mundo y resultan ser el motor para que la humanidad marche hacia la civilización (p.94).

³² Combinaba las materias literarias –basadas en las lenguas extranjeras, sobre todo francés y alemán y latín– y las disciplinas científicas, como historia natural, matemática y química. El egresado de escuela secundaria debía saber de todo un poco y de nada mucho. A esto se denominó “cultura general”, lo que dejaría una marca de larga pervivencia posterior. Se refería a un currículum lo más amplio posible, sin ningún nivel de profundización ni aplicación directa. Miguel Cané lo refleja en Juvenilia, memoria oficial de su formación media en dicha institución en esos años.

³³ Aún, durante el período de consolidación del Estado oligárquico-liberal y del modelo agro-exportador (1880-1930), se recurrió a un modelo de enseñanza enciclopedista. Según Tedesco: “Este contenido [...] no ofrecía ningún atractivo para los grupos dedicados a actividades productivas. Preparaba ya sea para el ingreso a la universidad o para los puestos en la administración pública” (1993: 73).

Inés Dussel (1997) coincide con Juan Carlos Tedesco (1993) en identificar el año 1863, como el momento de gestación de la estructura institucional y curricular del sistema educativo argentino, en tanto los debates sobre qué, cómo y a quiénes enseñar estaban en pleno despliegue. Se empieza, entonces, a delimitar un territorio diferenciado, tanto en sus objetivos como en su población.

A la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires, le siguieron otros, en 1864 se dispuso que el Colegio Nacional del Uruguay³⁴ adoptara el mismo plan, y en 1865 se abrieron los colegios de Mendoza, San Juan, Tucumán, Salta y Catamarca. En San Juan y Catamarca se organizarían además cursos especiales de mineralogía. En 1864, se estableció un plan de estudios diferentes para el Colegio de Montserrat, que consistía en cuatro años básicos y 4 superiores (dictados en la Universidad Mayor de San Carlos). El plan contenía más asignaturas religiosas y morales (Dussel, 1997).

La creación de los colegios nacionales se enmarcó en un proyecto político más amplio de llegada del Estado a todo el territorio nacional a través de distintas instituciones, con la función de formar bajo los “ideales de la Nación” a las clases dirigentes de las provincias (Tedesco, 1994). Abarcaban a un porcentaje muy bajo de la población (menos del 1%) y reclutaban su matrícula en los sectores más acomodados, varones, para continuar estudios universitarios y formar a los administradores del Estado que se estaba conformando (Southwell, 2011: 40-41). En cuanto a su función política, Southwell (2011) sostiene que se orientaban a la transformación de los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, a través de la incorporación a un sistema político institucional restringido.

Antes de su entrada, las pasiones políticas que habían agitado a la República desde 1852 se reflejaban en las divisiones y odios entre los estudiantes. Provincianos y porteños formaban dos bandos, cuyas diferencias se zanjaban a menudo en duelos parciales. Los provincianos eran dos terceras partes de la totalidad en el internado, y nosotros, los porteños, ocupábamos modestamente el último tercio; eran más fuertes, pero nos vengábamos ridiculizándoles y remendándoles a cada instante (Cané, 1901: 43).

Que se pelearan entre sí los porteños con los provincianos era parte de la historia del colegio, porque era parte de la historia del país. Miguel Cané lo cuenta claramente en

³⁴ El Colegio del Uruguay “Justo José de Urquiza” (actualmente dependiente de la Universidad Autónoma de Entre Ríos) inició sus actividades, en 1848, como Colegio de Estudios Preparatorios de Paraná, fue su rector Manuel M. Erausquin, ciertas disidencias con respecto a la construcción del edificio determinaron que el General Urquiza ordenara paralizar la obra. Los alumnos rindieron sus exámenes finales y pasaron al Colegio del Uruguay. En 1849 da comienzo a sus actividades el Colegio del Uruguay. A partir de 1864, momento de creación y unificación de los programas de los colegios nacionales, se incorpora el Colegio del Uruguay a esta nueva estructura. Recuperado de <http://www.colegiourquiza.edu.ar/site/index.php/resena-historica> último acceso 23 de abril de 2017

Juvenilia. Pacificar esa convivencia era una tarea perfectamente posible para un profesor como Amadeo Jacques, que era francés de nacimiento, o para un rector como Santiago de Estrada (Kohan, 2007: 11).

En referencia a la función política de los colegios, existen controversias. Tedesco (1986), por ejemplo, alude a contextos de estabilidad política en el período de creación de los colegios. Legarralde (1999), a su vez, refiere a relaciones conflictivas entre los grupos dominantes nacionales y provinciales, más allá de que éstos lucharan por sostener su autonomía mediante alianzas regionales o sostuvieran una relación vertical con el Estado central.

Tedesco (1986: 5) afirma que los colegios habrían funcionado como difusores de una ideología liberal porteña, y que habrían apoyado la intención del liberalismo de Buenos Aires, mientras Legarralde sostiene que, según la evolución de la política nacional en el período 1863-1890, la hegemonía del liberalismo porteño termina en 1868. Luego, una liga de elites provinciales del interior logra ocupar el poder nacional de manera durable. Esa liga es tributaria de la acción del Colegio de Concepción del Uruguay (allí se formaron muchos de sus miembros). La creación de colegios dependía del Poder Ejecutivo Nacional y no se detuvo en todo el período (de hecho, se intensifica después de finalizada la presidencia de Mitre, entre 1862 y 1868). Por ello, según Legarralde (1999), puede afirmarse que los colegios nacionales permitieron un proceso de unificación, de producción de códigos de comunicación comunes entre las élites del interior, que no necesariamente difundieron la ideología liberal porteña, pero que se apoyaron en un consenso liberal extendido.

Por su parte, Southwell (2011b) sostiene que a partir de la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires, se desarrolla un modelo que tenía una diferencia respecto de los intentos anteriores de formación de las elites: mientras que en la experiencia previa se había buscado ampliar el área de influencia intelectual y política de la elite central, la concepción de los Colegios Nacionales llevaba un modelo unificado de educación liberal a todas las grandes ciudades del país (p. 40).

Más allá de estas controversias, no es sorprendente que ganara fuerza la reputación y el prestigio del Colegio del Estado, el Nacional de Buenos Aires, que se consolidó como una instancia inevitable en la educación de los jóvenes de la alta sociedad, “Era tal su prestigio que se consideraba, si no indispensable, conveniente al menos, que todo estudiante de Buenos Aires cursara algún año de estudios en él” (Bioy³⁵ citado en Losada, 2012: 31)³⁶.

³⁵ Bioy, Adolfo (1958) *Antes del 900*. Buenos Aires, Cia. Impresora Argentina.

En otras palabras, los hijos de la *haute* porteña carecieron de ámbitos educativos exclusivos, como los que sí tuvieron las elites en otros países ante la ampliación del acceso a la educación: en esta ciudad no hubo nada parecido a las *public schools* británicas, a las *private schools* de la costa este americana o las universidades de Nueva Inglaterra (Losada, 2012: 31)

1.1.4 – La consolidación del sistema educativo en la segunda mitad del siglo XIX

Además de las confrontaciones internas que se vivían en el país, la presencia de un fuerte componente extranjero (predominantemente italianos, pero también judíos provenientes de Rusia y árabes del Imperio Turco) parecían conducir hacia una disgregación social en términos de nacionalidad (Bertoni, 1992: 78)³⁷.

Hasta 1860 aproximadamente, la escuela primaria cumplía un papel demasiado modesto para el objetivo de formación de un “sentido de nacionalidad”. Según Bertoni:

A la baja escolaridad se agregaba el hecho de que la historia se enseñaba únicamente en los grados superiores, que solo cursaba una ínfima proporción de los escolares. El problema se agravaba aun más porque las escuelas de las colectividades extranjeras enseñaban sus historias patrias y no la argentina (Bertoni, 1992: 97).

Estas circunstancias provocaron, que a partir de la década de 1860, se realizaran esfuerzos culturales³⁸ y educativos desde el Estado para “disciplinar” una masa de inmigrantes recién llegados al país y generar pertenencia a la nueva nación o “someterlos al orden nacional”, como afirma Puiggrós (1994:94).

Este contexto, que convirtió a Argentina en una tierra de inmigración, tuvo en la organización del sistema nacional de educación un factor clave para integrar a esta población heterogénea a la sociedad local. De este modo, “las escuelas fueron, en un primer momento, un instrumento de la reactivación de las fiestas públicas oficiales, para convertirse luego, a través de la ritualización de las celebraciones escolares y de la enseñanza de la historia, en uno de los principales ámbitos de la conservación selectiva de la tradición patria” (Bertoni, 1992: 78).

³⁶ De acuerdo a Losada (2012), Bioy destaca la férrea disciplina por la cual eran célebres los colegios católicos. “Frente a ella, la del Nacional de Buenos Aires – al que ingresó en 1895- ‘estaba muy relajada’ (Bioy, 1958: 247). De cualquier modo, resulta llamativo que las referencias a maltratos corporales más severos, como golpes o tundas escaseen, lo cual devela nuevamente cómo fue cobrando forma ese cambio de sensibilidad ya comentado, que hizo de las conductas civilizadas su piedra de toque”(Losada, 2012: 33)

³⁷ En el período transcurrido entre 1860-1930, seis millones de inmigrantes ingresaron a Argentina, la gran mayoría de Europa, aportando el 75% del crecimiento de la población.

³⁸ La revitalización de las fiestas patrias, la organización de grandes celebraciones conmemorativas, la construcción de un conjunto de monumentos y museos, y la elaboración de una legitimación de la identidad nacional basada en la apelación al pasado patrio contribuyeron a generar sentido de nacionalidad (Bertoni, 1992: 78).

La implementación de la táctica escolar – a semejanza de los movimientos militares y con fines de conformar una nación productiva y moderna –, la celebración de las fiestas patrias³⁹, la creación y establecimiento de símbolos nacionales, los desfiles de los batallones infantiles, la utilización del guardapolvo blanco con fines moralizantes e igualitarios pero también profilácticos, pueden ser considerados como elementos aglutinadores para afirmar la plena soberanía de la nación. Como proclamaba Sarmiento:

La concurrencia de los niños a la escuela, trae el efecto moralizador de absorber una parte del tiempo, que sin ella sería disipado en la ociosidad y en el abandono; habitar el espíritu a la idea de un deber regular, continuo, le proporciona hábitos de regularidad en sus operaciones; añadir una autoridad más a la paterna; últimamente la reunión de masas de individuos, la necesidad de contener entre ellos sus pasiones, y la ocasión de estrechar relaciones de simpatía, echa sin sentirlo los primeros rudimentos de moralidad y de sociabilidad tan necesarios, para prepararlos a las obligaciones y deberes de la vida de adultos (Comisión Popular de Homenaje a Sarmiento, 1961: 78).

La expansión de la oferta pública de educación requirió la formación de profesores, siendo las Escuelas Normales las encargadas de dicha formación⁴⁰. A partir de sus experiencias en Chile y Estados Unidos, Sarmiento – figura decisiva en este proceso –, concebía que los maestros profesionales eran el sostén del sistema educativo moderno⁴¹, impulsando la creación de escuelas normales. En ese sentido, Nicolás Avellaneda (Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, durante la presidencia de Sarmiento) pronuncia, en 1869:

El maestro debe ser formado, y la Nación prestará el más valioso servicio a la educación primaria, fundando y sosteniendo con sus rentas, dos o tres grandes establecimientos, donde aquél reciba la educación especial que ha de habilitarle para desempeñar su

³⁹ En mayo de 1881, en la ciudad convertida en la nueva capital federal, se realizó la primera gran celebración presidida por el gobierno nacional, triunfante sobre las fuerzas separatistas de la provincia más poderosa (Bertoni, 1992, p.81)

⁴⁰ Siguiendo la filosofía positivista, muchos pedagogos normalistas consideraron que todo podía englobarse bajo leyes generales, las que debían respetarse casi como a una ley sagrada. Las leyes no sólo alcanzaban al aprendizaje y la conducta de los alumnos, sobre todo, planteaban reglas y principios rígidos para el accionar docente. El incremento de la regulación del trabajo docente trajo una mayor exigencia, porque todos debían ajustarse por igual a las reglas naturales, expresadas en los reglamentos escolares formulados “científicamente”. Senet, uno de los pedagogos normalistas, planteó que el maestro debía pautar cuáles eran las formas y tiempos de levantarse y sentarse, sacar y guardar los útiles, salir del aula, y fundamentalmente debía estar siempre en control de la situación. La autoridad que emergía de estas recomendaciones era absoluta, indiscutible porque era “científica” (Dussel, 2000).

⁴¹ El Ideario Sarmientino recopila diferentes discursos de Sarmiento referidos a la instrucción pública, a las bibliotecas populares, a la educación de las mujeres y escuelas nocturnas, entre otros. En el discurso pronunciado por Sarmiento, al ser electo presidente, en setiembre de 1868 manifiesta: (...) “Cuando aquel diario decía que yo no traería de los Estados Unidos sino escuelas, decía la verdad, porque vengo de un país, señores, donde la educación es todo, donde la educación ha conseguido establecer la verdadera democracia, igualando las razas y clases. Nosotros necesitamos escuelas, porque ellas son la base de todo gobierno republicano” (Comisión Popular de Homenaje a Sarmiento, 1961: 26)

elevada misión, como instituto de la mente y de la conciencia del pueblo representado por el niño, que sus lecciones convertirán en hombre libre, inteligente, útil (Puiggrós, 1994:83).

A diferencia del proyecto de creación de los colegios nacionales (formación para la dirigencia y la alta burocracia de los estados provinciales), “la creación de escuelas normales se pensó estrechamente unida al proyecto de “educación popular”⁴², esto es, hacer masiva la escolarización elemental para el conjunto de la población (Schueler y Southwell, 2011: 155). Así, el esfuerzo civilizador, en manos del Estado central, fue crucial para la ampliación de la escolarización de fines del siglo XIX y comienzos del XX⁴³, siendo el ideario positivista⁴⁴ el que guió la implementación del sistema de enseñanza pública y la formación de los maestros.

La primera Escuela Normal fue fundada en Paraná (1870) por Sarmiento sobre la base del Colegio de Paraná. Admirador del modelo educativo de los Estados Unidos, Sarmiento trajo al profesor norteamericano G.A.Stearns y a un grupo de maestras norteamericanas – además de gabinetes de física, química, ciencias naturales y biológicas – para reemplazar a los maestros espontáneos por docentes formados en concepciones de la pedagogía moderna. De acuerdo a Puiggrós (1994: 79), el profesor norteamericano G.A. Stearns elaboró el plan, con base científica, teniendo como referencia las escuelas americanas, previendo una escuela normal y una escuela modelo de aplicación, ambas mixtas, de cuatro y seis años de duración respectivamente. Bajo la dirección del maestro español José María Torres, se consolida definitivamente la Escuela Normal de Paraná⁴⁵. Torres consideraba que el verdadero método de enseñanza consistía en guiar al educando para que asimile los conocimientos, partiendo de

⁴² Las palabras de Sarmiento en relación a la Instrucción Pública: “Hasta ahora había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la plebe no formaba, propiamente hablando, parte activa de las naciones. La instrucción pública, que tiene por objeto preparar las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, por el conocimiento aunque rudimental de las ciencias y los hechos necesarios para formar la razón, es una institución puramente moderna (...) convertida en derecho por el espíritu democrático de la asociación actual” (Comisión Popular de Homenaje a Sarmiento, 1961: 63)

⁴³ De acuerdo a Filmus, el aumento de la matrícula de la escolaridad básica fue notable: el 20% de los niños en edad escolar estaban incorporados a la escuela primaria en 1869, este porcentaje creció al 31% en 1895 y al 48% en 1914. Simultáneamente, el crecimiento educativo del país estuvo fuertemente limitado por los altos niveles de desgranamiento escolar (Filmus, 1996: 22)

⁴⁴ Como reseña Martínez de Codes (1988), el positivismo fue introducido en Argentina en la década de 1880, a partir de las ideas de Auguste Comte, el que más fuerza tuvo en el país fue el positivismo evolucionista de Herbert Spencer. Las ideas de Lamarck, Haeckel y Darwin nutrieron los círculos de la Facultad de Medicina, influenciando en la enseñanza universitaria y secundaria, siendo divulgado por la Escuela de Profesores de Paraná en las décadas siguientes. Varios autores reconocen en el normalismo de la Escuela de Paraná y en su grande exponente Alfredo Ferreira, la fuerte vocación de sus representantes, capaces de organizar la enseñanza primaria y la secundaria por amor a la ciencia y de contribuir a que la mujer tuviera su independencia económica, con el desarrollo del magisterio femenino.

⁴⁵ La investigadora Violeta Nuñez-Perez (2010) sostiene que la Escuela Normal de Paraná es definida como garantía de formación de maestros y como *modelo normalizador* de la educación primaria. En la Escuela llega a su dimensión paradigmática el proyecto sarmientino, es decir “la posibilidad de la generación de los proscritos de acceder a un poder que pretende fundar, enteramente, una República”.

las lecciones sobre hechos y objetos concretos. “El ejemplo y la práctica son más eficaces que el precepto y la teoría”. Según el maestro, lo importante no era transmitir directamente los conocimientos sino cultivar las aptitudes para adquirirlos. A la creación de la Escuela Normal de Paraná, le siguieron cuarenta escuelas hasta la finalización del siglo XIX y continuó la creación en las primeras décadas del siglo XX ⁴⁶. Estas instituciones fueron “significativos faros de civilización” o como se sentían los normalistas “apóstoles del saber” y “muchos de ellos conservaban lo que Chavarría llamó su acerada posición positivista y su inquebrantable fe en las fuerzas espirituales del magisterio de las escuelas normales” (Chavarría⁴⁷, citado Puiggrós, 1994: 84).

Al sancionarse la Ley de Educación Común n° 1420/1884, que estableció la instrucción primaria, obligatoria, gratuita y gradual, ya existían en todas las provincias escuelas normales nacionales ⁴⁸, algunas contaban aparte de las instaladas en las ciudades capitales, en poblaciones importantes. En varias provincias funcionaban, aunque en forma desventajosa frente a las de la Nación, escuelas normales provinciales, organizadas con una estructura particular según las necesidades regionales⁴⁹.

Al analizar la situación argentina del último cuarto del siglo XIX, Lovisolo explica:

Os direitos econômicos são mais reais do que os políticos, num país cuja proporção de imigrantes estrangeiros é desmesurada. Os positivistas se encarregariam de nacionalizá-los por meio da reforma do sistema escolar, destacando-se aí Ramos Mejía. Os conteúdos e rituais criados naquele tempo ainda marcam a escola argentina. Alguém observou que se é francês por se escrever corretamente nessa língua. Diríamos, parafraseando, que se é argentino por haver passado pela escola argentina. Estamos diante da nacionalidade escolar que, no caso, é significativamente mais importante que o sangue ou a terra (Lovisolo, 1995: 28).

⁴⁶ Algunas de las escuelas normales creadas fueron: Concepción del Uruguay (1873), dos escuelas normales en Buenos Aires (1874), en Tucumán (1875), Escuela Normal “Juan Pascual Pringles (1876) en San Luis; Escuela Normal Mixta Sarmiento (1879) en San Juan. La Escuela Normal de San Nicolás de los Arroyos, juntamente con la de Mercedes, Dolores y Azul fueron creadas por Ley N° 1897, en 1886, durante la Presidencia del Dr. Miguel Juárez Celman.

⁴⁷ Chavarría, Juan Manuel (1945). La escuela normal y la cultura argentina. Buenos Aires: El Ateneo.

⁴⁸ De acuerdo a Dussel (1997:51): el “normalismo” constituye, uno de los discursos pedagógicos más influyentes dentro del espacio educativo y cultural argentino. Constituido a partir de la experiencia institucional de las Escuelas Normales en las décadas de 1870 a 1900, se convirtió en una matriz de pensamiento para muchas generaciones de pedagogos. Aún aquéllos que adscribieron a corrientes político-pedagógicas opositoras, sostuvieron como consenso compartido que la educación podía y debía ser objeto de un conocimiento científico específico. Desde la fundación de la Escuela Normal de Paraná, en 1871, una parte de los esfuerzos educativos de la época se concentraron en la creación de escuelas primarias y escuelas normales, totalizando éstas 31 al finalizar el siglo XIX. El Estado argentino intentó constituir, por esta vía y por la habilitación para la enseñanza particular, un cuerpo especializado y homogéneo para dirigir y sostener la expansión escolar.

⁴⁹ Para profundizar en el análisis de la creación y desarrollo de las Escuelas Normales puede consultarse: Puiggrós (1994); Vidal y Scolani (2011); Comisión Popular de Homenaje a Sarmiento (1961).

1.1.5 – La educación secundaria a partir de fines del siglo XIX

Podría decirse que durante el período de fundación del Sistema Educativo Argentino la escuela primaria estaba destinada a las mayorías y era portadora de un fuerte mandato homogeneizador. Las escuelas normales, destinadas a formar maestros, aunque eran consideradas parte del sistema de formación, no estaban contempladas como educación secundaria, siendo concebidas como un nivel terminal que no promovía el ingreso a los estudios superiores, dando inicio a la rama profesionalizante del nivel medio. Esta disociación de las Escuelas Normales de la estructura de gobierno se mantuvo hasta entrado el siglo XX. Por su parte, el nivel medio tenía por función – a través de los Colegios Nacionales – la formación de las elites con un propósito político, es decir, la preparación de los cuadros para la administración pública (Tedesco, 1986).

Paulatinamente, los colegios preparatorios pasaron, bajo la influencia positivista, a ser más seculares, sin que ello implicara, necesariamente, pérdida del peso de la Iglesia⁵⁰. Los profesores eran, cada vez más, hombres laicos y extranjeros empleados por el Estado y la enseñanza de la doctrina católica se acompañaba de miradas más modernas con tintes científicas y racionalistas – cátedras de física, geodesia, idiomas modernos -, habilitando cierto marco de libertad ideológica.

En cuanto a la formación religiosa en la educación de los jóvenes, es preciso considerar el fuerte movimiento laicista de los años 1880, cuyo punto culminante fue la sanción de la ley 1.420⁵¹, que definió la educación como una potestad del Estado en la capital y los territorios nacionales. Como retrató Cané, en *Juvenilia*, en las aulas del Colegio Nacional convivían laicos y católicos, provincianos y porteños⁵² “Éramos ateos en filosofía y muchos sosteníamos de buena fe las ideas de Hobbes. Las prácticas religiosas en el Colegio no nos merecían siquiera el homenaje de la controversia, las aceptábamos con suprema indiferencia” (Cané, 1901: 139).

⁵⁰ De acuerdo a Unzué (2012: 81-82), el rol de la Iglesia en las universidades coloniales no cambia abruptamente con la llegada del período independentista, a pesar de las nuevas funciones a las que están llamadas las universidades, no siempre satisfechas en la realidad, las tensiones entre objetivos y proyectos clericales y seculares siguen presentes, y la historia del origen de la Universidad de Buenos Aires es un buen ejemplo de ello.

⁵¹ La Ley 1.420 no declara la enseñanza laica, aunque, en su artículo 8, coloca el aspecto religioso para ser enseñado en la escuela antes o después de las clases y optativo.

⁵² Losada sostiene que el carácter aglutinante del Colegio se debió, también, a que tuvo un régimen relativamente flexible: “se podían rendir los exámenes de forma libre, de manera que las familias que así lo desearan podían extender la educación domiciliaria de sus hijos durante algunos años del secundario, como también era posible obtener permisos especiales para concurrir a cursos o materias dictadas en los colegios religiosos como Del Salvador (Losada, 2012: 32)

Ser capaz de especular y contemplar la naturaleza o las “altas obras de arte”, era parte de una transformación más general de la forma en que los individuos debían ser gobernados, por otros y por sí mismos (Dussel, 1997). Dussel recupera en las Memorias de Amadeo Jacques su pensamiento sobre la enseñanza que:

Cultive todo el entendimiento, robusteciendo y docilizando los poderes naturales. Esta enseñanza debería abrir todas las perspectivas y descubrir todos los horizontes ejercitando la observación y fomentando la sagacidad en la experiencia. Así entendida esta enseñanza general prepararía “para todo sin conducir al término de nada” (Dussel, 1997:22).

Los distintos planes se hicieron sobre la base de las humanidades modernas, incluían el continuum lengua-literatura nacionales y modernas, disciplinas científicas, e historia y geografía con un peso creciente. En las sucesivas modificaciones se fue articulando la enseñanza clásica que se conocía a través de la experiencia europea con la formación de una identidad nacional (Southwell, 2011: 68). Por ejemplo, el lugar de las lenguas clásicas fue ocupado por las modernas: “la inserción en el mundo era tanto o más importante para la élite de los colegios nacionales que el dominio de la lengua propia” (Dussel, 1997: 27).

El enciclopedismo se convirtió en el ideal formativo de los colegios nacionales y en la única acepción posible para el enunciado “enseñanza general”, contrapuesto al utilitarismo y a la conformación de personas aptas para actividades productivas. La hipótesis de Inés Dussel (1997), para el periodo de 1863 a 1920, es que los intentos de reforma más profundos fueron rechazados porque interferían en esta equivalencia de “enseñanza general” y “currículum humanista”⁵³. Asimismo, entre las razones de esta perdurabilidad se encuentra el modo en que ese patrón cultural mezclaba la herencia del viejo humanismo con las humanidades modernas, lo que lo transformó en un signo de distinción cultural, un valor más alto para ciertos sectores que la orientación hacia una preparación laboral. Este patrón cultural fue efectivo porque logró articular las expectativas y estrategias político-culturales de diversos grupos. De este modo, el currículo enciclopédico se convirtió en la forma hegemónica de la escuela media, una instancia preparatoria basada en la distinción y el carácter elitista de la “alta cultura”

⁵³ El currículo de los colegios se cursaba en 5 años, tomaba como ejemplo el modelo desarrollado por Amadeo Jacques en Tucumán, y comprendía tres ramos: 1) Letras y Humanidades: Idioma castellano, Literatura española, Lengua Latina, Francés, Inglés y Alemán; 2) Ciencias Morales: Filosofía, Historia y Geografía General, Historia de América y de la República Argentina, Historia sagrada, antigua, griega y romana, ordenación del tiempo, cronología; 3) Ciencias Exactas: Matemáticas (aritmética y álgebra, geometría, trigonometría), Físico-Matemáticas (cosmografía o astronomía física, manejo de globos y mapas), Física (química, física: gravedad, calórico, luz, electricidad, magnetismo, electromagnetismo, aplicaciones a la mecánica y al estudio de las máquinas) (Dussel, 1997: 20).

(Dussel, 1997). Dentro de la selección curricular, los saberes del trabajo y las ocupaciones manuales quedaron al margen de lo que se consagró como la enseñanza deseable y valiosa para la escolaridad secundaria. Esta característica estuvo entre aquellos aspectos que se propusieron modificar en diversas ocasiones.

Por ejemplo, el informe elaborado por el Ministro Avellaneda en el año 1872, señalaba que la formación debía: “combinar el trabajo manual con la instrucción científica y relacionar ésta con las industrias que prevalecen en cada país”. Algunos años después, la crisis económica y política (1890) y la intensificación del modelo agroexportador demandaron nuevas habilidades al sistema formador. En plena transformación del país, las exigencias de una producción y comercio pujante, estimulan propuestas de reorientar la educación secundaria a actividades productivas. Así, se crean los departamentos agronómicos en los Colegios Nacionales de Tucumán, Salta y Mendoza, como los departamentos mineralógicos en los colegios de San Juan y Catamarca. Para el caso porteño, se crearon colegios con orientaciones técnicas y comerciales. En 1890 se crea la Escuela de Comercio de la Capital de la República (luego bautizada Carlos Pellegrini), en 1892 el Instituto Libre de Segunda Enseñanza; en 1897, comienza a funcionar el “Departamento Industrial” como anexo de la Escuela de Comercio, que, en 1899, como entidad independiente, se constituye en la ‘Escuela Industrial de la Nación’ (denominada actualmente Escuela Técnica Otto Krause). A principios del siglo XX, ya funcionaban diecinueve colegios en varias provincias⁵⁴.

De acuerdo a Losada (2012: 32) asistir a colegios como el Nacional de Buenos Aires o el Instituto de Libre Enseñanza, fue, en última instancia, inevitable, pero por razones más concretas que su fama y reputación: su título era reconocido automáticamente por el Estado; quienes concurrían a colegios confesionales debían rendir exámenes de revalidación para poder ingresar a la universidad.

⁵⁴ Hasta 1912, fueron creados los siguientes colegios: Colegio Nacional de Buenos Aires; Colegio Montserrat de la Universidad Nacional de Córdoba; Colegio de Estudios Preparatorios de Paraná, actualmente Colegio del Uruguay Justo José de Urquiza, Universidad Autónoma de Entre Ríos; Liceo Agrícola y Enológico de Cuyo, Universidad Nacional de Cuyo; Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de Tucumán; Escuela Industrial Domingo F. Sarmiento, Universidad de Cuyo; Colegio Nacional Rafael Hernández, Universidad Nacional de la Plata; Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini e Instituto Libre de Segunda Enseñanza, ambos dependientes de la Universidad de Buenos Aires; Escuela Superior de Comercio, Escuela Agro técnica Libertador General San Martín y Escuela Industrial de la Nación, actualmente Instituto Politécnico Superior General San Martín, estos tres dependientes de la Universidad Nacional de Rosario; Escuela Preuniversitaria Fray Mamerto Esquiú, Universidad Nacional de Catamarca; Escuela Superior de Comercio Prof. Prudencio Cornejo, Universidad Nacional del Sur; Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, Universidad Nacional de Tucumán; Liceo Víctor Mercante, Universidad de la Plata; Escuela de Bellas Artes y Artes Decorativas e Industriales M° Atilio Terragni, Universidad Nacional de Tucumán; Escuela Nacional de Educación Técnica N° 1 Prof. Vicente García Aguilera, Universidad Nacional de Catamarca; Escuela de Comercio Martín Zapata, Universidad Nacional de Cuyo.

En 1902, se creó la Inspección para Colegios Nacionales y en 1903 se estableció una secundaria en dos ciclos, uno de formación general y otro preparatorio para la Universidad, dividido en distintas secciones. En 1905, Joaquín V. González⁵⁵, en calidad de Ministro de Justicia y Educación, propuso una modernización del currículo de los Colegios Nacionales y de las escuelas normales, sin desarticular su función de formación de la clase gobernante. La modificación incluyó el reemplazo de las lenguas clásicas por las lenguas vivas,

la inclusión de un canon literario “nacional que desplazara las obras del siglo de oro español, el reemplazo de la filosofía por la historia, una concentración de la historia americana y argentina, en lugar de la historia universal. Esta modernización curricular garantizó una perdurabilidad mucho mayor de la formación de los Colegios Nacionales que el viejo currículo humanista clásico (Southwell, 2011: 45).

Este giro en el currículo del nivel secundario continúa la orientación hacia una educación esencialmente nacional de las escuelas primarias establecidos por el Consejo Nacional de Educación, principalmente a partir de 1886⁵⁶. En las escuelas se descubrió uno de los instrumentos más importantes para la construcción de la nacionalidad, por medio de la formación de hábitos y la transmisión de contenidos y valores, y también por ser un ámbito privilegiado para la creación de adhesiones emocionales a la patria (Bertoni, 1992: 108).

Como señala Southwell (2011b), Joaquín V. González previó, también, una diferenciación en el subsistema: por una parte, el común de los Colegios mantendría su estructura y renovaría su currículo, mientras que tres Colegios (el de Córdoba, el de Buenos Aires y el de La Plata), adoptarían la forma de Colegios Nacionales Universitarios. Estos funcionarían como verdaderos formadores de la clase gobernante, en su vínculo con la formación de las Universidades.

⁵⁵De acuerdo a Puigróss (1994: 156), González era portavoz de un conservadorismo progresista que comprendía la necesidad de tejer con cuidado las articulaciones que vincularían al pueblo y a los dirigentes provenientes de los sectores cultos y conservadores. Opina que la educación de la masa, del pueblo, del ejército es la gran tarea político-pedagógica de la época. La instrucción pública tenía, para González, un sujeto preferencial: las masas que requerían de la cultura para encontrar un cauce democrático, acorde a las instituciones republicanas. Según Dussel, “Con esta visión González implementó reformas a los planes de estudio del nivel primario y secundario, reglamentó la vida institucional de escuelas y colegios y creó la Universidad de La Plata como centro científico y experimental donde se produciría la formación de una “clase política superior” moderna (1997: 37).

⁵⁶A partir de 1886, se desarrolla en el Consejo Nacional de Educación una febril actividad de organización interna para armar el sistema de escuelas primarias y comunes, simultáneamente se emprende una difícil campaña para lograr el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, en un doble movimiento de atracción y coerción. A la vez, en una marcada inflexión, el Consejo se orientó hacia “una educación (...) esencialmente nacional”. Era “conveniente, hacer revivir en el corazón de la juventud el recuerdo de los días de la gloria para la patria, formando para ello programas especiales en los cuales se preste la atención más señalada a la historia nacional”. (...) Desde entonces, la enseñanza de la historia patria adquiere una nueva importancia y El Monitor, en cuyas páginas ha estado completamente ausente a lo largo de casi diez años, comienza a publicar artículos sobre temas históricos, discursos y clases ejemplares, recomendaciones didácticas, sugerencias, etc. (Bertoni, 1992: 108-109).

Es importante destacar que, de 1863 a 1916, hubo diecisiete currículos diferentes en el nivel secundario (es decir, un cambio de plan cada tres años, que además no se aplicaban gradualmente, lo que dio paso a planes superpuestos), variando la cantidad de asignaturas.

Las modificaciones generadas entre fines del siglo XIX y comienzo del XX posibilitaron que la rígida separación entre Colegios Nacionales y Escuelas Normales se hiciera más porosa, aunque seguirían reclutando a distintos sectores sociales y con distinta finalidad. Por otro lado, el currículo de las Escuelas Normales era más estable, con su característica de enciclopedismo (Tedesco, 1986; Puiggrós, 1990), con su concepción positivista y orientado a la formación en la práctica de la enseñanza.

1.1.6 – El contexto de la industrialización (1930-1970)

A partir de la crisis financiera y económica internacional del 1930, se observa la expansión de un nuevo modelo de desarrollo socioeconómico, caracterizado por la sustitución de importaciones manufactureras. Dicho modelo, conocido como de “crecimiento hacia adentro” o de “substitución de importaciones” posibilitó la diversificación económica y productiva del país. Este nuevo contexto productivo, sumado a la rápida urbanización de la población, a la expansión del sector secundario de la economía y en efecto a la redistribución progresiva de los ingresos requirió que la educación ampliara, nuevamente, sus funciones. Siendo así, el mandato fundacional con el cual había surgido la escuela media - selección y preparación de una pequeña proporción de la población para el acceso a la enseñanza superior – fue ampliado, incorporando nuevas funciones, enfatizando la preparación laboral a partir de la expansión de las modalidades comercial y técnica.

Así, la educación fue concebida como uno de los factores principales de la modernización social argentina. Hacia los años cuarenta del siglo XX, se difundieron las escuelas técnicas e industriales que prometían la inserción inmediata al mercado de trabajo. Las nuevas ocupaciones exigían, además de una alfabetización básica, ciertos niveles técnico-profesionales y conocimientos de oficios y especialidades que no podrían ser aprendidos sólo en el lugar de trabajo. Requería, igualmente, una disciplina laboral que únicamente el sistema educativo podía brindar masivamente a millones de trabajadores que provenían del interior del país. Estos sectores pasaron a constituir la principal fuerza laboral de las nuevas fábricas y talleres, lo que significó que la expansión de la matrícula de la enseñanza secundaria alcanzara niveles superiores al período anterior, así como un desarrollo particular de la modalidad técnica.

Durante las décadas del 50 y 60 del siglo pasado, las escuelas de orientación comercial, destinadas a alumnos que deseaban insertarse en el sector de servicios calificados, fueron las que encabezaron las tasas más altas de matriculación en el nivel (Gallart, 1984). El crecimiento del sector terciario, básicamente comercios y administración pública, demandó cierta capacitación de la mano de obra, generando la expansión del nivel secundario. En este período, la primacía del Estado nacional como agente educativo comenzó a ser compartida con la educación privada y con la educación pública a manos de las provincias. Se observa, entonces, que a partir de la segunda mitad del siglo XX, las matrículas de la educación secundaria comenzaron a ampliarse, el ingreso de nuevos sectores hasta ese momento mayoritariamente no incluidos –en especial las mujeres y los sectores medios bajos urbanos, y posteriormente los adultos y las personas con necesidades educativas especiales- se manifestó en forma constante, dando lugar a su masificación.

Sin sacrificar su función diferenciadora y selectiva, el nivel medio encontró, entonces, modos de procesar la presión por la inclusión: la apertura de un circuito de educación técnica, la oferta de cursos vespertinos y nocturnos para jóvenes trabajadores. Simultáneamente se fundaron nuevos edificios y se nombraron docentes para hacerse cargo de la creciente demanda impulsada por el Estado.

Así, por varias décadas, la educación secundaria pudo realizarse en escuelas técnicas, bachilleratos, artísticas y comerciales, inclusive en los colegios dependientes de universidades nacionales que también ofrecían estas modalidades. Entre 1930-1970, fueron creados colegios y escuelas⁵⁷ en las universidades nacionales de La Plata, Córdoba, Cuyo, Jujuy, Tucumán, del Sur, San Juan y Misiones. Y anexados a las Universidades Nacionales, varios de los creados anteriormente⁵⁸.

No obstante, la expansión de la matrícula en el nivel medio (entre los años 1960 y 1980) se ve, en palabras de Paviglianitti (1988), neutralizada por la diferenciación interna de

⁵⁷ Escuela María C. y M. L. Inchausti Valdés (1934), Universidad Nacional de La Plata; Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (1938), Universidad Nacional de Córdoba; Colegio Universitario Central (1943), Universidad Nacional de Cuyo; Escuela de Minas D. Horacio Carrillo (1943), Universidad Nacional de Jujuy; Escuela del Magisterio (1947), Universidad Nacional de Cuyo; Gymnasium (1948), Universidad Nacional de Tucumán; Universidad Nacional de Tucumán; Escuela de Agricultura y Ganadería Ing. Agr. Adolfo Zabala (1951) Universidad Nacional del Sur; Bachillerato de Bellas Artes Guillermo Obiols (1956), Universidad Nacional de la Plata; Colegio Central Universitario Mariano Moreno (1965), Universidad Nacional de San Juan; Escuela Agrotécnica Eldorado (1965), Universidad Nacional de Misiones, Colegio preuniversitario General San Martín (1979), Universidad Nacional de La Rioja.

⁵⁸ Varios de los colegios creados anteriormente pasan a depender de Universidades Nacionales: en 1931, la Universidad de Buenos Aires anexa la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini; en 1939, la Universidad Nacional de Cuyo anexa el Liceo Agrícola y Enológico de Cuyo, la Escuela Industrial “Domingo F. Sarmiento” y la Escuela de Comercio Martín Zapata; la Universidad Nacional de San Luis anexa a la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles, entre otros.

circuitos de cantidades y calidades diversas, lo que tuvo como consecuencia, la segmentación interna del sistema educativo. En el nivel secundario, coexistían diferentes modalidades para diferentes públicos, con cursos de menor duración, con pesos muy distintos en las formaciones generales básicas y prácticas, dirigidos hacia sectores sociales con menor posibilidad de escolaridad prolongada o para mujeres (Paviglianitti, 1988: 31), se produce, de esta forma, una diferenciación interna de la calidad de educación que se recibe en cada establecimiento educativo.

A pesar de la segmentación educativa, a lo largo del siglo XX, la tenencia del título secundario dio sustento a fenómenos de movilidad social ascendente de amplios grupos poblacionales. La expansión de la matrícula secundaria fue constante hasta mediados de la década del 1970, como escribe Germani a inicios de aquella década:

El canal de ascenso (y de descenso) más frecuente y más efectivo, fue y es la educación. Para cada nivel socio-ocupacional dado (en el padre), la probabilidad de ascender, de permanecer estable o de descender, está altamente correlacionada con el nivel educativo alcanzado. El nivel necesario para mantenerse en el nivel del padre, o ascender, crece obviamente con la posición inicial (es decir, la correspondencia al padre). Este proceso es efectivo en todos los estratos (2010: 237).

1.1.7 – El nivel secundario en el periodo democrático

Durante la transición democrática (1983), continuó la tendencia a la expansión del nivel de la mano del retorno del Estado (concebido como principal agente educativo) que llevaría adelante una serie de acciones tendientes a la ampliación de la cobertura de la enseñanza secundaria. Una acción significativa fue la decisión de eliminar una de las principales prácticas de selección social: el examen de ingreso en los establecimientos dependientes de la esfera nacional. Durante este período fueron creados nuevos colegios dependientes de universidades, el 1983 Colegio de la Universidad Nacional de La Pampa; en la Universidad Nacional de Misiones; el Instituto de Educación Media Dr. Arturo Oñativia (1984) en la Universidad Nacional de Salta; el Colegio Universitario Patagónico (modalidades técnica y bachiller) (1983) de Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y el Instituto de Educación Media - Tartagal (1987) en la Universidad Nacional de Salta.

Investigaciones sobre el pasaje del nivel primario al secundario del sistema educativo en Argentina (Braslavsky, 1985; Filmus, 1996) pusieron en evidencia que, en la década del 80 del siglo XX, los diferentes grupos sociales transitaban por un sistema de educación formal que, bajo la apariencia de su uniformidad, estaba fuertemente segmentado y desarticulado. De esta manera, los estudiantes accedían a distintas calidades de educación. En el caso de obtener

titulaciones iguales, los niveles o calidad de los conocimientos que adquirieron no eran equivalentes. Tiramonti (2011: 22) agrega que las poblaciones que se fueron incorporando al nivel medio fueron segregadas en diferentes circuitos escolares, cada uno de los cuales fue dotado de un determinado patrón de admisión que permitió contener y promover a ese grupo sociocultural y expulsar al resto. Este efecto “colador” del sistema (FLACSO, Grupo Viernes, 2008) permitió sostener en simultáneo la función de incorporación y selección.

Las escuelas secundarias tienen su historia y un sentido que cambia con el tiempo. Originariamente, pero perdurando la mayor parte del siglo XX, la racionalidad del nivel secundario era claramente selectiva: llegaban a la secundaria los hijos de las clases dominantes y los de los sectores medios emergentes que habitaban en las grandes ciudades (la oferta de enseñanza media se instaló originariamente en las capitales provinciales). Éstos, por lo general, consideraban su incorporación a este nivel de enseñanza como un privilegio y nunca como un derecho. El funcionamiento era claramente selectivo, tanto el ingreso como los dispositivos pedagógicos (la evaluación y sus exámenes, los mecanismos disciplinarios, etc.), tenían como función seleccionar a los jóvenes que continuarían estudios en la universidad. Los otros pasarían a engrosar los rangos de las burocracias públicas y privadas de las grandes áreas urbanas. En otras palabras, el esquema resultaba claro y cumplía con las expectativas de una parcela de la sociedad: para los exitosos y privilegiados los estudios secundarios abrían las puertas de la universidad, para los otros facilitaba el acceso a determinados puestos de trabajo y a todas las ventajas asociadas (estabilidad en el empleo, ingresos garantizados, seguridad social, respeto y consideración, etc) (Tenti Fanfani, 2003: 16). El currículo humanista enciclopédico indicaba la jerarquía de saberes que establecía la escuela, la organización de aulas y disciplina escolar seguía formas rígidas pensadas para la formación de las elites, la estructura de horarios y recreos perpetuaba la fragmentación del saber en pequeños gajos.

En cierta medida, esta estructura y racionalidad del nivel perduraron hasta 1992, cuando se inicia la transferencia de los colegios secundarios a la órbita de las provincias y empieza un ciclo de reformas en el sistema educativo argentino (como será descrito en el capítulo 2).

1.2 Brasil: un recorrido histórico de su educación secundaria

1.2.1. La educación en la colonia

En el caso brasileño, tanto la educación primaria como la secundaria nacieron en un contexto en el cual el país era una colonia portuguesa. Según Schwartz (1988), casi por cuatro siglos, la economía brasileña agro-exportadora tuvo la producción basada en el trabajo esclavo, generando una sociedad dividida entre una gran mayoría de individuos sin ningún derecho y, del otro lado, una minoría de individuos con derechos de personas y de propiedad. Para esta pequeña porción de la sociedad que poseía el privilegio de ser educada, predominaba la enseñanza humanística y elitista. Es decir, durante el período colonial (e imperial), la educación tenía por finalidad la formación de la elite de la sociedad para el ejercicio de las actividades político-burocráticas y de las profesiones liberales en la colonia y en el reino. Cabe recordar que, durante el período colonial, la formación universitaria solamente era permitida en Portugal.

O Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias – eram 26 ou 27 ao tempo da independência –, Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às universidades de Metrópole: Coimbra e Évora (Teixeira, 1999: 29).

Não havia, pois, na Colônia estudos superiores universitários, a não ser para o clero regular ou secular (...) para os que não se destinavam ao sacerdócio, mas a outras carreiras, abria-se, nesse ponto de bifurcação, o único, longo e penoso caminho que levava às universidades ultramarinas, à de Coimbra e à Montpellier (Azevedo, 1971: 532).

Durante ese período, las primeras letras y los estudios preparatorios, tanto en Brasil como en Portugal, se organizaban, usando una terminología actual, de manera “terciarizada”, pues el Rey delegaba la educación a algunas órdenes religiosas, y con eso también prácticamente desobligó al Estado de costearla.

La enseñanza secundaria fue introducida por los jesuitas en la sociedad colonial brasilera, en conjunto con otras órdenes religiosas, como los franciscanos, carmelitas, benedictinos, que, a través del apostolado, realizaban un trabajo educativo. Según Clarice Nunes:

ao dirigir-nos nossa atenção para o passado, percebemos uma herança que criou, mediante as instituições pedagógicas e os livros didáticos, de um modo silencioso e poderoso, representações centradas na Europa. É de lá que se definiu uma data (1500) e um protagonista (o colonizador branco europeu) na Terra das Palmeiras ou Pindorama e sua luta contra as sociedades ágrafas aqui existentes. Tornamo-nos território de experimentação das políticas colonizadoras. É nesse contexto que surgem os colégios de

ensino secundário, como produtos da missão da Companhia de Jesus no Brasil (2000: 36).

Los colegios de educación secundaria en Brasil tuvieron sus antecedentes en Europa. El nacimiento de esta forma escolar, el “colegio”, trae como marca el prestigio de la universidad y data del siglo XIII. El origen está en los “pensionatos” portugueses para becados universitarios fundados por algunos generosos benefactores. Ya en el siglo XIV, muchos de ellos adquirieron el hábito de recibir pensionistas pagantes entre los becarios, pues si bien el colegio era gratis, la pensión no lo era. Los “pensionatos” tuvieron los favores de las familias y de las autoridades universitarias y la función de introducir orden y disciplina entre los alumnos. Los colegios se multiplicaron con éxito, sobretudo por la acción de los jesuitas y por su relectura del *modus parisiensis*⁵⁹ por medio de la *Ratio Studiorum* (Nunes, 2000: 37).

El momento de implantación de los colegios en Brasil es un momento de verdadera revolución del espacio mundial, mediante la expansión marítima, comercial y cultural de Europa. El arribo de los jesuitas⁶⁰ (1549) y su instalación en núcleos poblados en el país posibilitó la creación de los “seminários-escolas” en Brasil y simultáneamente la introducción de una cultura letrada en un ambiente predominantemente oral. De esta manera,

O trabalho dos jesuítas levou-os a lançarem-se fora de si, mergulhando no universo da oralidade primária, sempre com o intuito de difundir suas convicções religiosas e, junto com elas, as novas tecnologias intelectuais das quais eram portadores. Sofreram resistência dos autóctones. Persistiram. Impuseram-se! Venceu a cultura letrada, com toda a violência da qual estavam impregnadas as instituições e formas culturais que a difundiram e que incluíram novas definições de tempo, espaço e crenças (Nunes, 2000: 38).

En la disertación *A Educação escolar jesuítica no Brasil Colônia*, Wrege (1993) señala “os colégios em nosso país, no entanto, embora tivessem como referência a universidade europeia, não nasceram diretamente dela” (p.11-p. 64). Surgen de la política de separación instaurada por el orden jesuita entre la enseñanza de las humanidades, destinada a los hijos de los colonos más prósperos, y la enseñanza destinada a los indígenas, orientada preponderantemente a la catequesis ofrecida en las casas de estudio. Paulatinamente, estos

⁵⁹ Un conjunto de elementos define a los colegios parisienses: están divididos en clases (edificio único con diversas salas), sus superiores son los “principales” (estructura de poder), los horarios y disciplinas están definidos (sistematización del tiempo) y los estudiantes aprenden latín y griego para leer y explicar los principales autores, la pedagogía del colegio está basada en la escritura. Este “*modus parisienses*” sirvió de modelo tanto para los colegios jesuitas como para los protestantes.

⁶⁰ A fines de 1549, fundaron en la capitanía de São Vicente, São Paulo, un “seminário-escola” que vendría a ser el modelo de educación secundaria en Brasil por más de dos siglos y que fue, también, el origen de la actual metrópolis brasileira.

colegios se distribuyen por todo el litoral, y sus profesores (jesuitas) fueron reconocidos como los primeros maestros, intelectuales e investigadores del Brasil.

Rezende Pinto (2002: 51), en una retrospectiva histórica, identifica dos elementos que van a modelar la educación en Brasil, con consecuencias hasta la actualidad. El primero, una base productiva que excluía a la mayoría de la población (indios, negros y colonos pobres) del acceso al principal medio de producción (la tierra) y que se organizaba sobre un modelo de producción (trabajo esclavo) donde la educación aparecía más como ilustración para pocos y como mecanismo de reproducción social de la reducida elite rural y comercial existente de que como medio de formación de la persona y del acceso al conocimiento. El segundo, como ya fue observado, refiere al modelo de enseñanza jesuítica. Formación esencialmente escolástica, de carácter literario, basado en los textos clásicos, sustancialmente Aristóteles en la versión filtrada de Santo Tomás de Aquino. El currículo tenía por base la *Ratio Studiorum*, duraba cerca de nueve años, e incluía estudios de retórica, humanidades, gramática latina, lógica, metafísica, moral, entre otros. La metodología de enseñanza era formalista, centrada en la hermenéutica, valorizaba la repetición como instrumento de aprendizaje y la disciplina rígida como elemento de formación del carácter.

A pesar de que el objetivo básico haya sido la formación de sacerdotes, estas escuelas se presentaban como la única oportunidad para que los hijos de la elite local obtuvieran una formación adecuada, que los preparase para el ingreso en los cursos superiores a ser realizados en Europa. Por lo tanto, el nivel medio en Brasil nace con un carácter selectivo, propedéutico, con un currículo centrado en las humanidades.

Este sólido y articulado sistema cae por tierra, casi doscientos años después, momento de expulsión de los jesuitas a causa de la política reformista del Marqués de Pombal, primer ministro del Rey de Portugal, Don José I (1750-1777).

Substituindo o orgânico, embora conservador, sistema jesuítico, no nível secundário foram introduzidas as aulas régias de Latim, Grego, Retórica e Filosofia, entre outras; um sistema não seriado de aulas avulsas, com professores mal remunerados, vitalícios no cargo (que muitas vezes sublocavam o seu direito de lecionar) e indicados mais por critérios políticos que por competência. Como os recursos eram limitados à parca receita dos subsídios literários, o número de professores era igualmente limitado e, na prática, a elite local continuou a frequentar os seminários-escola, agora nas mãos de outras ordens religiosas, mas que reproduziam os antigos métodos dos jesuítas, à luz dos quais boa parte dos seus professores se formaram (Rezende Pinto, 2002: 53).

A partir de entonces, la educación secundaria pasó a ser ofrecida en aulas aisladas o independientes en todas las provincias, por lo menos hasta la regencia (1831-1840)⁶¹, salvo raras iniciativas como el Seminario de Olinda (creación 1789), considerado una ruptura con relación a la tradición jesuita de la educación colonial.

1.2.2 – La educación secundaria en el siglo XIX

A inicios del siglo XIX, el país pasó por transformaciones políticas importantes: la llegada de la familia real (1808, huyendo de la invasión napoleónica) y la independencia política en 1822 - aunque el modelo agroexportador basado en el monocultivo, en el latifundio y en el trabajo esclavo no sufrieran alteraciones de fondo. Los cambios políticos afectaron directamente la enseñanza superior, con la creación de la Academia de Marina en 1808, la Academia Real Militar en 1810 y los cursos de Ciencias Jurídicas e Sociales en 1828. Mientras tanto, el nivel secundario poco se alteró. Continuó cumpliendo con la función de preparar la diminuta elite local para los exámenes parcelados (las disciplinas eran eliminadas separadamente) que garantizaban el acceso a los nuevos cursos superiores instalados en el país⁶².

Una alteración a la Constitución de 1824⁶³ generó la división en la responsabilidad sobre la oferta de la enseñanza, quedando las provincias como responsables de la educación primaria y secundaria, y el poder central responsable, básicamente, por la enseñanza superior y por la enseñanza en el municipio de la Corte, la ciudad de Rio de Janeiro (Rezende Pinto, 2002: 53).

Como enfatiza Alves:

na política imperial, a instrução primaria pretendia cumprir um papel civilizador e a instrução secundaria se destinaria a formar a elite ilustre e ilustrada, inserida mais plenamente nos atributos de liberdade e propriedade, portadora de privilégios do pequeno círculo que participava do poder de Estado, tanto no nível local, quanto no nível mais amplo do Império (1992: 46 - 67).

En las capitales de las provincias, se crearon escuelas secundarias que recibían

⁶¹ Período entre la abdicación de D. Pedro I (1831), primer gobernante del Brasil independiente, y la ascensión de D. Pedro II (1840), su heredero al trono imperial.

⁶² De acuerdo a Dallabrida (2009: 185), durante la época imperial, los estudiantes de los liceos brasileros realizaban solamente un único examen en cada una de las materias exigidas para el ingreso en los cursos superiores (los exámenes parcelados), no necesariamente precedidos por cursos preparatorios. Se debe considerar que la frecuencia a las aulas no era obligatoria, generalmente los alumnos elegían el liceo donde realizaban los exámenes parcelados y las familias contrataban preceptores para enseñar a sus hijos.

⁶³ Cabe recordar que, en Brasil, la instrucción primaria surgió como derecho de los ciudadanos brasileros, a partir de la Constitución de 1824. Sin embargo, los esclavos fueron expresamente excluidos de las políticas de instrucción.

diferentes nombres (“liceus”, “ateneus”, “ginásios”), por iniciativa de los gobiernos provinciales o de particulares, destinados a los hijos de las clases más acomodadas. El primero, creado en 1835, fue el “Ateneu do Rio Grande do Norte”. Le siguieron los liceos de Bahía y de Paraíba (1836). Al año siguiente, en 1837, se funda el “Colégio Pedro II”, en Rio de Janeiro (actualmente una de las más tradicionales instituciones públicas de educación básica de Brasil), única institución que daba acceso directo a la educación superior - el resto de los estudiantes debían aprobar exámenes parcelados para el ingreso en el nivel superior⁶⁴.

O Colégio Pedro II, criado quando a nacionalidade começava a crescer, é a casa da tradição e da história [...]. Aqui se reuniram as glórias do professorado em várias épocas [...] Tudo aqui é de um lado história, saudade, de outro, preito, justiça e confiança no Brasil [...] Sobre ele (o Colégio), em letras bem visíveis, gravadas pelo tempo, em nome da gratidão, sempre se lerá este nome: D. Pedro II (Dória, 1997: 103).

El Colegio Pedro II era una escuela estatal paga, direccionada a educar a los hijos de los sectores más acomodados socialmente. El Colegio guardaba fuerte correspondencia con el “Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro” (IHGB)⁶⁵, creado en 1837, con la misión de construir la genealogía nacional y dar una identidad a la nación (Hilsdorf, 2005; Abud, 2002). En ese sentido, muchos docentes del colegio eran también miembros del IHGB, teniendo como misión la elaboración de manuales y directrices del contenido a ser enseñado en las escuelas públicas (Chauí, 2000; Abud, 2005; PCN: Historia, 1998 e PCN: Historia e Geografía, 2000). De esta forma, no es posible desvincular la institución escolar de un plano pedagógico orientado para el país y rescatar las imbricaciones del histórico proceso de construcción de un proyecto escolar mediado por la idea de implantación de un ideario nacional. En ese sentido, la página web del Colegio Pedro II⁶⁶ comunica que:

Ao longo de sua história, foi responsável pela formação de alunos que se destacaram por suas carreiras profissionais e influência na sociedade. Seu quadro de egressos possui presidentes da República, músicos, compositores, poetas, médicos, juristas, professores, historiadores, jornalistas, dentre outros (Historia do Colégio Pedro II).

Otro de los liceos provinciales más destacados durante el Imperio fue el “Liceu de Niterói”, creado en 1847, diez años después del Colegio Pedro II, con el proyecto de preparación de los cuadros para el propio Estado Imperial, en el ámbito de la provincia de Rio

⁶⁴ La legislación que instituyó los exámenes parcelados, solamente fue revocada en 1930 y consolidó en el nivel secundario el carácter propedéutico que lo caracteriza hasta hoy.

⁶⁵ O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), cuja tradição institucional era instaurar um imaginário representativo do Brasil, oferecendo ao país um passado glorioso e futuro promissor, manteve forte influência no primeiro colégio secundário brasileiro, o Colégio Pedro II” (Nunes, 2000:36).

⁶⁶ Página web Colégio Pedro II, Rio de Janeiro. Recuperado de <https://www.cp2.g12.br/index.php>

de Janeiro⁶⁷. Es necesario destacar que todas estas iniciativas son representativas de una forma escolar con un objetivo bien definido: la educación de las elites.

En lo referente al currículo de los colegios:

A importância do ensino científico, nos últimos trinta anos do Império (1860-1889), aparece pelo conflito em relação ao classicismo humanista. A atribuição que lhe é dada, já no século XIX, de cultura geral, não aparece como objetivo educativo, mas como nomeação de um currículo que é considerado por si mesmo valioso, seja de estudos clássicos ou de estudos modernos (Nunes, 2000: 43).

La enseñanza se limitaba, alrededor de 1870, al estudio de las lenguas modernas más usuales y de lenguas muertas. Las nociones de física, química y otras disciplinas de la ciencia “dura” no eran trabajadas (Nunes, 2000: 44). Algunos observadores de la época imperial sostienen que las modificaciones introducidas en el Colegio Pedro II, se orientaban a enriquecer los currículos, de forma indirecta, por la ampliación de materias científicas exigidas en los preparatorios para las facultades. No obstante, según algunos trabajos, la presencia de las ciencias fue más fuerte en la práctica discursiva que en la práctica pedagógica del propio Colegio Pedro II, y por extensión, en los demás colegios de enseñanza secundaria⁶⁸, efectuándose, por lo tanto, un currículo enciclopédico donde los estudios clásicos predominaron y los estudios científicos, a pesar de incluidos, estaban condensados durante el curso. Para Nunes

o enciclopedismo continuou sendo a tônica no Colégio Pedro II, denominado Ginásio Nacional com o advento da República. Sem abolir os estudos clássicos do ensino secundário, acrescentaram-se as ciências fundamentais, mas sua impossibilidade de execução logo se evidenciou (2000: 44).

En realidad, la característica de la sociedad Imperial brasileira, asentada sobre el latifundio, la esclavitud y la segregación social, poco contribuía para la introducción de reformas o para la ampliación del sistema educativo con un carácter más científico o técnico.

1.2.3 – El período republicano

A finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, varias transformaciones políticas y económicas tuvieron lugar en Brasil: el lento proceso de abolición de la esclavitud, concluido

⁶⁷ Hasta 1960 la ciudad de Rio de Janeiro fue la capital de Brasil (Municipio Neutral). La provincia (y posteriormente estado) de Rio de Janeiro tenía como su capital la ciudad de Niterói.

⁶⁸ Las tablas comparativas de los planes de estudio del Colegio Pedro II elaboradas por Haidar (1972: 139-161) presentan, por ejemplo, que, en 1838, de veintiuna materias solo cuatro eran de ciencias (aritmética, geometría, álgebra, ciencias físicas y matemática). En 1881, el plan de estudios presenta veinte materias y sólo cinco eran de ciencias (geografía, aritmética, física, química, historia natural e higiene).

en 1888⁶⁹, la introducción de mano de obra inmigrante y del régimen de trabajo asalariado, la industrialización naciente, la ampliación de las influencias externas dentro del proceso de expansión del capitalismo internacional y la proclamación de la República (1889), bajo ideas positivistas. Sin embargo, estos cambios demoraron en reflejarse en la educación, principalmente en el nivel secundario, en razón del conturbado proceso de consolidación del nuevo orden republicano.

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

La conjugación entre ciencia e instrucción pública sería el medio para “civilizar” el Brasil. Sin embargo, la doctrina positivista se caracterizó en el país más por un discurso de “Ordem e Progresso” que por una práctica de incremento de mejores condiciones de vida para la base de la sociedad. A diferencia del positivismo argentino, el positivismo brasileiro no contó con positivistas autóctonos; no se presentó como resultado de una tradición nacional. La educación, si bien considerada necesaria por los positivistas brasileiros, no sería una condición suficiente para el desarrollo del país. Delante de esta postura pragmática, la constitución de un sistema nacional de masas e integrador sólo alcanzó su desarrollo en la segunda mitad del siglo XX. La configuración sociopolítica del país, todavía basada en la economía agroexportadora de latifundios (café) y en la dominación oligárquica, poco favorecía la extensión de la educación a los sectores populares.

Por otro lado, el estudio de Miceli (1988) sobre las transformaciones organizativas de la Iglesia Católica Brasileira a lo largo de la República Vieja (1889-1930) muestra como la política expansionista que caracterizó en gran medida la actuación de la Iglesia Católica en ese período tuvo, a pesar del discurso positivista, como eje conductor la prestación de servicios para la elite.

A criação de escolas secundárias, femininas e masculinas, se tornara um dos principais itens dos programas de governo dos dirigentes oligárquicos, inclusive nos estados mais atrasados. Não podendo arcar diretamente com os encargos financeiros e institucionais requeridos pela formação de quadros, e sem contar com o respaldo de políticas públicas

⁶⁹ El Imperio no resistió a la destrucción de uno de sus pilares, la esclavitud. Un año después de su abolición, la República fue proclamada por los militares, de inspiración postivista, liderados por el Mariscal Deodoro da Fonseca.

adequadas na área educacional, os governantes estaduais e alguns setores de peso dos grupos dirigentes locais preferiram dar mão forte aos empreendimentos confessionais (Miceli, 1988: 23).

En la década del veinte del siglo pasado, la intensificación de las crisis políticas y económicas, causada por las dificultades de inserción internacional del modelo agroexportador en el contexto de crisis económica y financiera iniciada en 1929 (con el “crack” de la Bolsa de Nueva York) y la ruptura representada por la “Revolución de 1930” liderada por Getúlio Vargas (1930-1946)⁷⁰ y la consecuente reorganización de los bloques en el poder, generan el ambiente propicio para que educadores y otros segmentos sociales comiencen a pensar a la educación como instrumento de la modernización de la sociedad brasileira. Tamaña motivación contribuyó para que el debate en el ámbito educativo ganara un espacio social más amplio, instalando a la educación como un problema nacional.

Las discusiones sobre las prácticas pedagógicas en los moldes de los “Teachers College” norteamericanos o del Instituto J.J. Rousseau de Ginebra, y sobre las Escuelas Nuevas, permearon la escena educativa brasileira. Así, en el medio de este contexto de reordenación política y entusiasmo por la educación, un grupo de veintiséis intelectuales, organizados por Fernando de Azevedo, lanza el “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”⁷¹ (1932), documento que se transformó en el marco inaugural de un proyecto de renovación educativa, que proponía que el Estado organizara un plan general de educación y defendía la bandera de una escuela única, pública, laica, gratuita y obligatoria.

Los pioneros, inspirados en modelos externos exitosos, proponían la universalización de la educación básica de los franceses y la extensión democrática de la escuela pública, laica y gratuita de los norteamericanos. Varias obras fueron traducidas desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, y nuevas ideas reflejaban el deseo por la renovación pedagógica⁷².

⁷⁰ En 1930 el sistema republicano-oligárquico iniciado en 1889 y consolidado en 1898 con el segundo presidente civil, Campos Salles (1898-1902), fue destituido por militares liderados por Getúlio Vargas. En torno de Vargas se unieron oligarquías regionales (del sur y nordeste del país), militares reformistas (“Tenentes”), industriales y camadas medias urbanas.

⁷¹ A partir de las reformas educativas de los años 1920, se abogaba por la construcción de una nueva política educativa “con sentido unitario y de bases científicas” destacando la importancia de la documentación y registro de datos. En ese contexto, el “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, se convirtió en un documento que expresó, durante la efervescencia que se siguió a la Revolución de 1930, la percepción de un grupo de intelectuales que, aunque teniendo diferencias políticas e ideológicas, buscaron un consenso mediante el cual pretendían interferir en la educación brasileira. Se cree que fueron conducidos por Antônio Ferreira de Almeida Júnior y Fernando de Azevedo, entre otros 26 intelectuales: Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Delgado de Carvalho, Roquette Pinto.

⁷² Entre los nombres europeos figura Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Edouard Claparède (1873-1940) e Adolphe Ferrière (1879-1960), y el norteamericano John Dewey (1859-1952). En el contexto brasileiro, se destacaban Manuel Bersgröm Lourenço Filho (1897-1970) y Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), pioneros del movimiento de renovación de la enseñanza pública.

Conforme Lourenço Filho (1978), la idea central de las “escuelas nuevas” en los Estados Unidos de Dewey era transformar las escuelas en pequeñas comunidades, imprimiendo a los alumnos actitudes favorables al trabajo, y dejando de ser meros locales de transmisión del conocimiento. En el contexto brasileiro, la idea de experimentación se difundió y las “escolas de aplicação” parecían ser campos favorables para la experimentación de nuevos modelos didácticos, hecho que contribuyó para su diferenciación de las escuelas comunes. Para Teixeira, era preciso acabar con los privilegios de la elite dominante y expandir la educación “común” o “única” para todos, pues solamente la expansión de la escuela primaria sería capaz de resolver los desniveles económicos y la estratificación social. Así, proclamaba Teixeira: “Nos países economicamente desenvolvidos, até a educação média, imediatamente posterior à primaria, está se fazendo comum e básica. E a tanto também nós tendemos e devemos aspirar” (1977: 78)

El documento tuvo gran repercusión en la Asamblea Constituyente de 1934 que, entre otras decisiones, motivó la elaboración de un Plan Nacional de Educación.

1.2.4 – La educación secundaria en el contexto de industrialización post 1930

La primera reformulación efectiva del sistema educativo fue propuesta por el Ministro de Educación Francisco Campos (1931-1932), que reafirmó la función educativa del nivel secundario, elevó su duración a siete años⁷³ y lo dividió en dos ciclos: el primero de cinco años, denominado curso secundario fundamental, y el segundo de dos años, llamado curso complementario, subdividido en tres especialidades que correspondían a uno de los tres grupos de cursos superiores: ingeniería y agronomía; medicina, odontología, farmacia y veterinaria; y derecho. Si bien el currículo continuó enciclopédico, los estudios científicos presentaban el dominio de las ciencias físicas y naturales. Se estableció como obligatoria la concurrencia a las clases y la imposición de un detallado y regular sistema de evaluación de alumnos, además de la restructuración del sistema de inspección federal. De acuerdo a Dallabrida (2009: 185) “essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930”.

⁷³ A partir de la Reforma Francisco Campos, la educación secundaria pasó a ser un largo ciclo de escolarización entre la escuela primaria y la educación superior, que, de grosso modo, era dirigido a las elites y parte de las clases medias. Hasta la década de 1950, era el único curso pós-primario que preparaba y habilitaba a los estudiantes para el ingreso en los cursos superiores, diferenciándose de los cursos técnico-profesionalizante y normal (Dallabrida, 2009: 186).

Según Nascimento (2007: 80) a pesar del combate a las ideas nuevas por parte de los conservadores, las ideas de los “escolanovistas” sobre una escuela pública, gratuita, laica como condición ideal para la atención a las aspiraciones individuales y sociales se propagaron y estuvieron presentes en los motivos de la reforma de Francisco Campos (Ministro de Educación), en las reformas educativas en los Estados, en la creación de las Universidades de São Paulo (1934) y del Distrito Federal (1935).

De forma paralela, el crecimiento cada vez más acelerado de las fuerzas económico-sociales vinculadas a las actividades urbano industriales generó el ambiente propicio para la implantación de la enseñanza profesionalizante, destinada “a las clases menos favorecidas”, según la redacción de la Constitución Federal de 1937. También se crea el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI), bajo estricto control de los empresarios (Rezende Pinto, 2002: 54). Se establece, entonces, un sistema dual, conviviendo simultáneamente una educación secundaria propedéutica y otra profesionalizante. No obstante, solamente la primera posibilitaba el acceso a la educación superior (restricción que duró hasta 1953, y fue abolida integralmente por la “Lei de Educação Brasileira” de 1961).

Durante la gestión del Ministro Gustavo Capanema (1934-1945) surgieron reformas relevantes, capaces de concretizar los ideales tan discutidos en la época: se sanciona la Ley Orgánica de la Educación Secundaria (1942) y otras leyes orgánicas regulatorias, que reestructuraron la educación secundaria en un primer ciclo, denominado *ginásio*, donde se impartía enseñanza industrial, comercial, agrícola y normal, y un segundo ciclo, llamado *colegial*, subdividido en clásico y científico.

De esa manera, la educación secundaria continuaría como un curso de cultura general y de cultura humanística, no obstante los alumnos que concluían la educación primaria tenían que someterse a un examen de admisión para ingresar al *ginásio*, pues existía un sistema de selectividad basado en exámenes y pruebas. En el caso de reprobación, los alumnos deberían cursar un año de estudios complementarios. Esta selectividad duró hasta la promulgación de la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (en adelante, LDB), en 1961.

La redemocratización del país, iniciada en 1946, con el final del primer gobierno de Getulio Vargas (1930-1945), reenciende los debates sobre las funciones de la escuela. Por un lado, los progresistas, congregados en el movimiento renovador de la educación, “Os Pioneiros”, defendían la escuela pública, laica, gratuita y obligatoria; por el otro, los conservadores, liderados por los educadores católicos, patrocinaban la escuela privada. En el caso concreto del Estado de São Paulo, en la década del cincuenta, ocurrió una gran expansión pública del nivel secundario, sobretudo debido al aprovechamiento más intenso de

los establecimientos existentes, a través de los cursos nocturnos o apertura de nuevas secciones (Nunes, 2000: 48). Este crecimiento se caracterizó por la precariedad de las condiciones de trabajo y de la formación de los docentes. La respuesta del Gobierno Federal fue la creación de la “Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário” (CADES/1953), direccionada a habilitar a los profesores de educación secundaria, ofrecer instalaciones adecuadas para atender el crecimiento del nivel, realizar jornadas pedagógicas principalmente en el interior de los estados brasileiros, básicamente a través de convenios con entidades públicas y privadas promovidos por las Inspecciones Sectoriales.

1.2.5 – La creación de los “Colégios de Aplicação”

Así, en un clima de efervescencia educacional, son creadas y organizadas instituciones⁷⁴ que apuntan a modernizar la red escolar, a partir de investigar la realidad brasileira. En el ámbito federal, durante la presidencia de Eurico Gaspar Dutra (1946-51) son creados los “colégios de aplicação” a partir del Decreto Federal nº 9053/1946. Tal decreto instituye la obligatoriedad de las Facultades de Filosofía de mantener un “ginásio de aplicação” destinado a la práctica docente de los alumnos matriculados en los cursos de Didáctica⁷⁵.

Tales “ginásios” surgen con una función específica y constituyen un tipo de establecimiento en el cual los alumnos del curso de Licenciatura realizarían un estudio, en una situación real de enseñanza–aprendizaje de los conocimientos técnicos adquiridos en el curso de graduación, sirviendo también de campo de experimentación pedagógica para la renovación y mejora de la educación primaria y secundaria. La dirección y la responsabilidad del “Ginásio de Aplicação” era del catedrático de Didáctica General de cada facultad (según el Decreto nº 9053/1946).

En consecuencia, durante los veinte años siguientes fueron creados la mayoría de los “Ginásios de Aplicação” en diferentes Universidades Federales: Colegio de Aplicación de la

⁷⁴ Se crean los “Centros de Pesquisas Sociais e Educacionais” (CRPE), instalados en varias partes del país, siendo el Centro Brasileiro en Rio de Janeiro el responsable por coordinar los centros regionales de Recife, São Paulo, Salvador y Belo Horizonte. En 1938 fue creado el “Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos” (en adelante, INEP), responsable por la definición de políticas de producción, localización y conservación documental. Se funda la “Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior” (actual CAPES) y la “Associação Brasileira de Antropologia”, que impulsada por financiamiento de la UNESCO realiza estudios sobre la “democracia racial” del país (Souza, Moraes y Zaia, 2011: 377). Estas fundaciones dan cuenta del momento rico en la experiencia educacional vivido entre los años 1940 y 1950.

⁷⁵ Art. 1º - As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática. Art. 2º - Os ginásios de aplicação obedecerão em tudo ao disposto no artigo 72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e respectiva regulamentação, devendo funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo (Diário Oficial União 12/03/1946).

Universidade de Rio de Janeiro (1948); Colégio de Aplicação da Universidade de Bahia (1949- Extinto em 1976); Centro Pedagógico da Universidade de Minas Gerais (1954); Colégio de Aplicação da Universidade de Rio Grande do Sul (1954), Colégio de Aplicação (CODAP) da Universidade de Sergipe (1959); Colégio de Aplicação da Universidade de Santa Catarina (1961); Colégio Universitário da Universidade de Pará (1963); Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade de Juiz de Fora (1965); Colégio de Aplicação da Universidade de Viçosa (1965); Centro de Ensino e investigação Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (1966); Colégio Universitário da Universidade Federal de Maranhão (1968); Escola de Educação Básica da Universidade de Uberlândia (1977). En el ámbito estadual, en 1956 se crea el Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo y en el año 1960 se crea el Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina Prof. José Aloisio Aragão.

Oficialmente, la “Escola de Aplicação” (EA) da USP surge em junho de 1956, tendo seus orígenes em o “Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo” (em adelante, CRPE-SP)⁷⁶, a través de un convenio entre el entonces Ministerio de Educação y Cultura brasileiro y la Rectoría da Universidade de São Paulo (USP). Tal centro tenía como objetivos efectuar investigaciones educativas y sociales em los Estados de São Paulo, Paraná, Mato Grosso e Goiás, así como formar profesores y técnicos em o área de Educação (Marques da Silva, 2005: 30). El Centro paulista, primero a ser creado, tenía como principal meta adaptar la educación a la diversidad da la población, realizando investigaciones da las condiciones culturales y escolares da los alumnos por medio da mapeo da los recursos em administración, instrumentos, profesores, métodos y contenidos da enseñanza, planes, recomendaciones, sugerencias y libros para o área y el entrenamiento da administradores y especialistas em educación.

⁷⁶ La historia da los orígenes da la “Escola de Aplicação” está profundizada em Zaia, I. (2003). Como explica Zaia (2003), para la construcción da una historia da la “Escola de Aplicação” es preciso considerar varios factores, por un lado, las políticas federales, a través da las Clases Laboratorios da “Centro Regional de Pesquisas Educacionais” hasta la construcción da edificio da la “Escola de Demonstração” da CRPE-SP; la política estadual a través da surgimiento y trayectoria da la Faculdade de Educação hasta la organización da la “Escola de Aplicação” como está actualmente – registrando la incorporación da nivel medio em o año 1985, momento em que finalizan las grandes alteraciones em la estructura da la escuela; inclusive el establecimiento da diversos convenios con órganos internacionales y con el propio CRPE-SP. Además, em su extensa revisión documental, Zaia recupera una secuencia da hechos que relacionan los orígenes da la Faculdade de Educação, desde la Antigua Escola de Professores da “Instituto de Educação Caetano da Campos”, pasando por la incorporación da este instituto, em 1934, a la Faculdade de Filosofia Ciências y Letras.

De acuerdo a Ferreira (2001), el CRPE-SP⁷⁷ era uno de los proyectos del Prof. Anísio Teixeira (entonces director del Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), quien, en 1955, “pretendia fazer com que as atividades educacionais alcançassem condições científicas, através da colaboração das ciências sociais” (p.87). Las prácticas educativas deberían tornarse problemas investigados por las ciencias sociales por medio de la participación de una red de instituciones subordinadas al INEP.

En 1957, el Ministerio de Educación y Cultura delegó al CRPE-SP la organización del primer curso para especialistas en Educación para América Latina con el apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Surgió, entonces, la División de Perfeccionamiento del Magisterio (DAM, sigla en portugués), responsable de esta tarea. Como parte de las actividades formativas, los alumnos deberían observar situaciones de clase, para ello, la DAM⁷⁸ creó una clase de primer año del nivel primario, con 28 alumnos provenientes de la Escuela Alberto Torres, próxima al Campus de la USP, en el segundo semestre de 1958 (Zaia, 2003). Esta clase laboratorio⁷⁹ fue el origen de la actual “Escola de Aplicação” de la Facultad de Educación de la USP.

La escuela experimental desempeñaría también la función de Escuela de Demonstración, siendo, conforme los planes, “laboratório para aplicação de novas técnicas e métodos de ensino”. Alumnos de los cursos de formación de profesores y otros profesionales del área podrían utilizar la institución como campo de observación.

1.2.6 – La expansión del nivel secundario

A fines de la década de cincuenta, luego de un período de intensa industrialización y urbanización durante el gobierno de Juscelino Kubitschek (1956-1960), la expansión del nivel había creado una situación irreversible que exigió una intervención más decisiva de los

⁷⁷ Originalmente el CRPE-SP se dividió en diferentes secciones: Servicios Administrativos, División de Estudios e Investigaciones Educativas, División de Estudios e Investigaciones Sociales, Servicio de Estadísticas y una Biblioteca. Luego, fue creada la División de Perfeccionamiento del Magisterio (DAM) con la función de organizar cursos basados en los estudios e investigaciones, elaborar proyectos destinados a la formación y perfeccionamiento de administradores escolares, especialistas en educación, profesores de escuela normal y profesores en general.

⁷⁸ El plan de actividades de la DAM contaba con el proyecto de creación de una Escuela Experimental, de acuerdo a Ferreira (2001) “Esse projeto pretendia fazer o planejamento e organização de uma escola primaria considerada ideal dentro de um plano filosófico e de educação preestabelecido e, ainda, de acordo com a realidade nacional. O responsável pelo projeto era Jorge Nagle, professor de Educação do Instituto de Educação Padre Anchieta em São Paulo” (p. 88).

⁷⁹ Como explica Zaia la creación de la clase experimental o laboratorio fue posible, a través del convenio firmado con el Estado para que el Grupo Escolar Rural Alberto Torres coloque sus alumnos a disposición del CRPE-SP. Zaia agrega “para a primeira seleção dos alunos, foi estabelecido como critério atender aqueles que apresentavam baixo rendimento escolar, dificuldade de conduta sem idade mínima para matrícula regular. Com a progressão da escolarização dos alunos, novas classes foram criadas para a instalação dos 2º, 3º e 4º anos” (2003:44).

poderes públicos⁸⁰. Las iniciativas del presidente Janio Quadros (1961) crearon condiciones, aunque precarias, para que sectores más amplios de las clases populares tuvieran acceso al nivel medio. Conforme Spósito (1984: 240): “Nessa abertura já estavam contidos elementos importantes para a transformação desse nível de escolarização em mais um degrau da formação comum, obrigatória, mantida pelo Estado e destinada à maioria da população escolar”.

La transformación del “ginásio” como continuidad del primario, impulsada por el INEP, bajo dirección de Anísio Teixeira, se efectivizó en Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Sul y Rio Grande do Norte. Sin embargo, no se generalizó, en parte porque la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (LDB) de 1961 establecía como obligatorias apenas las cuatro primeras series/años de la escolaridad primaria, siendo las posteriores de asistencia facultativa.

El examen de admisión fue por algunas décadas la línea divisoria entre la escuela primaria y la escuela secundaria y, tan importante como el examen, era el curso preparatorio y el gran libro que contenía todo el contenido a ser evaluado. Según Nunes (2000: 44), era una especie de llave para el ascenso social. Dicha selectividad fue colocada en jaque por la demanda social, sobre todo en las décadas del cincuenta y sesenta del siglo XX. En ese sentido:

A seletividade do ensino secundário era agravada por esse exame, pois cada escola secundária organizava seus programas e não os divulgava, de modo que os candidatos e suas famílias não sabiam se o nível de exigência das provas acompanharia o nível do conteúdo da quarta série das escolas primárias. O fracasso nos exames era praticamente inevitável, o que acarretou a disseminação dos cursos de admissão organizados por particulares, mantidos à custa de altas taxas e dificultando condições às populações mais pobres de participar do processo seletivo (Spósito, 1984: 64-64).

A finales de 1960, la administración pública paulista reglamenta la existencia de 56 unidades de enseñanza *ginasial* en la capital que ya funcionaban como secciones de escuelas existentes, transformándolas en establecimientos autónomos⁸¹. El examen de admisión fue unificado en el estado, a partir de 1967, y la eliminación de la disputa de vacantes en los *ginásios* estaduais (provinciales) ocurría mediante la garantía de matrícula a todos los candidatos habilitados por las pruebas de selección.

⁸⁰ Abreu (1961) verifica que el crecimiento de la matrícula en el período 1933-1954 alcanzaba el 490%, porcentaje que asumía un significado mayor al ser comparada con el incremento del 90% de la escuela elemental y del 80% del nivel superior.

⁸¹ El pionerismo del Estado de São Paulo en ese tema se debió, en parte, por su posición como más importante región industrial de Brasil y área de fuerte expansión de los servicios.

O importante nessas iniciativas do governo paulista é que ele se antecipava na experiência da implantação de um modelo único de escolarização, estabelecendo praticamente a escola de oito anos e propiciando condições para que essa educação fosse realmente continuidade da formação comum (Spósito, 1984: 78 e 240).

El golpe militar de 1964 y el período dictatorial que lo sigue (1964-1985) cambiará de forma radical la tendencia legislativa observada en las décadas anteriores. En primer lugar, una reforma administrativa en el Ministerio de Educación (1970) vincula el INEP a la Secretaria General de Ministerio de Educación y le fueron determinadas nuevas finalidades. El “Centro Brasileiro de Estudos e Pesquisas” fue extinguido y al poco tiempo se desarticulan los Centros Regionales de Pesquisa Educacionais (CRPE). En el caso del nivel medio, se reestructuran el antiguo *ginásio* y el antiguo colegial, en un primer grado, con ocho años de duración, obligatorio y gratuito en las instituciones públicas, y en un segundo grado, facultativo, con duración de tres años.

Producto de la Reforma Universitaria de 1969, la Universidad de São Paulo también pasa por cambios estructurales, entre ellos la creación de la Facultad de Educación (en adelante, FEUSP)⁸², que en su reglamento interno estableció que la FEUSP mantendría una escuela de Educación Primaria y Secundaria en los términos del Reglamento General de la Universidad. Con la extinción del CRPE, dicha escuela fue incorporada a la Universidad, en 1972, pasando a ser mantenida y subordinada a la FEUSP, denominándose “Escola de Aplicação de 1º e 2º graus” (Rosa, 2005)⁸³.

1.2.7 – ¿Formación general y/o profesional?

Sin embargo, la transformación más radical fue la imposición de la profesionalización compulsoria y universal en el nivel medio, mediante la Ley nº 5692/71. De esta forma, todas las escuelas de *segundo grau* (secundarias) deberían garantizar una calificación profesional, sea en nivel técnico (cuatro años de duración) o auxiliar técnico (tres años de duración). De acuerdo con Rezende Pinto (2002: 55), el objetivo de este nuevo diseño de la educación media, que le otorga un carácter de terminalidad a los estudios, fue reducir la demanda para la

⁸² “Com a extinção do CRPE- em cujo prédio, aliás, começou a ser instalada a Faculdade de Educação da USP – a escola foi incorporada pela universidade em 1972, conforme Decreto Federal nº 71409, de 20/11/1972. Passa a ser mantida e subordinada à FE, passando a se chamar ‘Escola de Aplicação’” (Rosa, 2005: 25).

⁸³ En el Reglamento interno de la “Escola de Aplicação,” se reseña que ésta se origina de la “Escola de Demonstração,” anteriormente mantenida por el “Centro Regional de Pesquisas Educacionais del Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), incorporada a la Universidad de São Paulo por el convenio firmado entre la USP y el Ministério da Educação e Cultura (MEC), en 31 de agosto de 1972 y por fuerza del Decreto Federal nº 71.409 de 20/11/72, tuvo su denominación alterada para “Escola de Aplicação de 1º e 2º Graus da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo”.

enseñanza superior e intentar apaciguar el ímpetu de las manifestaciones estudiantiles que exigían más vacantes en las universidades públicas. Sin embargo, los intentos por implementar la profesionalización compulsiva fueron desastrosos⁸⁴.

Durante la vigencia de dicha ley, las escuelas públicas, que antes ofrecían enseñanza propedéutica, comenzaron a ofrecer habilitaciones de bajo costo, así el antiguo curso Normal, que desde su creación, a fines del siglo XIX, era frecuentado por las hijas de la elite (que ahora aplicaban para el vestibular buscando carreras mejor remuneradas), se transformó en la habilitación del Magisterio, cuyos cursos se multiplicaron sin el correspondiente aumento en los recursos ofrecidos y en la calificación de los profesores. Los cursos técnicos pre-existentes, muchos de buena calidad, lejos de ser beneficiados con la nueva ley, son penalizados, al perder su identidad referencial (Rezende Pinto, 2002: 56). De la misma forma, los colegios técnicos públicos preexistentes, y que consumían recursos por sobre el promedio, se vieron degradados. Hasta 1982, fueron creadas más de 180 habilitaciones de nivel técnico y auxiliar técnico, definiéndose perfiles altamente especializados y que no respondían a la dinámica natural del mercado de trabajo (pues las empresas preferían calificar internamente su personal antes que contratar técnicos por salarios más altos).

Varios fueron los cuestionamientos a dicha ley, por un lado se asoció la falencia de la profesionalización a la incapacidad del sistema educacional en absorberla, incapacidad explicada por la falta de recursos físicos y equipamientos, personal calificado e inclusive por el desinterés de muchas instituciones en relación a las propuestas profesionalizantes. Desde un punto de vista más teórico, se criticó el abordaje demasiado vinculado a las necesidades del mercado, desconsiderando la educación como un proceso social básico y más amplio (Zibas, 1992: 56). Rezende Pinto (2002) agrega, además, que a la elite no le interesaba en demasía la profesionalización, tampoco existía el apoyo de los industriales a los que la profesionalización pretendía beneficiar⁸⁵. Una vez resuelta la crisis de la demanda por la educación superior, con la explosión de la red privada, la obligatoriedad de la cualificación en el nivel medio fue abolida. Según Cunha y Goés:

Retirada, gradativamente, a profissionalização universal e compulsória, o que foi posto em seu lugar? Nada. A preparação para o trabalho pode se resumir em atividades que

⁸⁴ La calificación para el trabajo, implementada por la Lei 5.692/71, fue substituida en la Lei 7.044/82, por la preparación para el trabajo, de acuerdo a Cunha y Góes (1985: 71) un término impreciso que mantiene la imagen de la enseñanza profesionalizante, pero permite cualquier cosa. La ley de 1982 retiró, de una vez por todas, la obligatoriedad de la habilitación profesional en el segundo grado.

⁸⁵ Los industriales contaban con un sistema propio de formación y calificación de mano de obra, el “Serviço Social da Indústria” (SESI), creado en 1946, y el “Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial” (SENAI), de 1942.

difundam uma visão abstrata do trabalho numa sociedade abstrata, com resultados pedagógicos muito ruins, ainda mais quando se leva em conta que a maior parte dos alunos de 2º grau já trabalha, ou seja, já conhece, ainda que de forma difusa e confusa, o trabalho real numa sociedade específica, com tudo o que tem de formativo, de criativo, mas, também, de exploração de alienação (1985: 71).

Zibas (1992) analiza el papel de la educación durante el período 1975-1991 en las publicaciones de “Cadernos de Pesquisa” (número conmemorativo por los 20 años) e indica que se agravó el cuadro de indefiniciones:

Os estudiosos que criticaram o tecnicismo e o economicismo da legislação anterior passam a se preocupar com a precariedade de uma composição curricular inchada, demasiado livresca e inorgânica, que recoloca, em novo patamar, a histórica “esquizofrenia” do ensino médio, destinado a profissionalizar jovens provenientes de certas camadas e preparar os mais privilegiados para a universidade (Zibas, 1992: 57).

La autora (1992) destaca que a pesar de las disonancias, los diferentes artículos publicados defienden una escuela secundaria que dé continuidad al primer nivel, en relación a la formación intelectual y cultural de los jóvenes, que vehiculice el contenido básico común, de carácter general, facilitando a todos la comprensión histórico social y científica del mundo actual, pero que también mantenga las especializaciones técnicas (más flexibilizadas y dinámicas) para atender las irrecusables demandas de determinada clientela.

Krawczyk y Zibas (2001) sugiere que es posible trazar un paralelo entre el debate educacional que se genera alrededor de la dualidad de la educación media en Brasil (formación general y/o profesional) y las reformas comprensivas de la educación media en varios países de Europa, después del período de posguerra. Dichas reformas concebían que la selección prematura de los alumnos (en torno de los diez u once años) para el ingreso en la educación secundaria producía efectos discriminatorios que favorecían a los estudiantes de origen social más alto que, preferentemente, elegían ramas conducentes a la educación superior en detrimento de los estudiantes de grupos sociales más desfavorecidos orientados a las ramas profesionales. En cambio, la prolongación del tronco común –con diferentes ritmos y variantes en cada país– al suprimir las orientaciones desde el inicio del curso, posibilita a la escuela ejercer un papel compensatorio mejor y se igualarían las oportunidades de los privilegiados y favorecidos (Fernandez Enguita y Levin, 1989). De forma coincidente, Dubet explica en relación a la igualdad de acceso, que un sistema escolar que abre ampliamente las puertas de sus escuelas secundarias y sus universidades es más justo que un sistema que selecciona precozmente, ya que distribuye más ampliamente los bienes escolares (2014: 231).

A partir de 1982 se inicia un proceso de ampliación del sistema público del nivel medio, no obstante, de acuerdo a Rezende Pinto (2002), sin la correspondiente ampliación de los recursos financieros necesarios y con el progresivo abandono, por parte de la clase media, de la red pública. Se consolidan así las empresas de educación de enseñanza privada, donde la educación es vista tan solamente como una mercadería a ser vendida para un mercado restrictivo, pero ávido por el ingreso en el nivel superior y dispuesto a un elevado sacrificio financiero para ello.

Las largas discusiones en torno al papel de la educación media atravesaron el nuevo proyecto de LDB, dejando espacio para la colocación de una propuesta cuyo origen puede ser encontrado en el Informe del Banco Mundial (1989) “*Brazil: issues in secondary education*”⁸⁶. Los resultados de tales debates serán reflejados en el próximo capítulo.

Un breve repaso por el recorrido del nivel medio en Argentina y Brasil.

Este breve repaso histórico evidencia algunas cuestiones compartidas en las primeras experiencias educativas entre Argentina y Brasil. El desembarco de la Compañía de Jesús y sus propuestas educativas, como también su expulsión, aproxima los orígenes educativos en Argentina y en Brasil. Durante el proceso fundacional del sistema educativo, las funciones del nivel secundario eran claras y explícitas: formación de la elite gobernante, mediante procesos de jerarquización y secuenciación. En ese momento se crean los colegios nacionales en ambos países. La posterior complejización y modernización de la sociedad, inclusive la incorporación de nuevos sectores sociales, agregaron al nivel medio de la educación otras funciones (como la formación de la fuerza de trabajo calificada), materializado en orientaciones y modalidades diferentes.

La expansión del nivel medio, durante el siglo XX, ya sea por demandas sociales o por iniciativas gubernamentales, contuvo en su esencia la tensión de un doble movimiento. Braslavsky (1995: 95) refiere a la tensión entre la demanda de fortalecer la formación general, ya fuese por sí mismo o como antesala para el ingreso a la universidad y como canal de diferenciación social de las elites y de las clases medias, y la necesidad de profesionalización para atender la formación de perfiles emergentes vinculados a diferentes etapas del desarrollo político, cultural y económico de los distintos países (Gallart, 1984; Zibas, 1992).

⁸⁶ Este documento trae, según Zibas (1992), un levantamiento minucioso del fracaso de la escuela pública brasilera de segundo nivel (*segundo grau*), en términos de recursos, evasión, repitencia y resultados en test de rendimiento de sus alumnos, sugiriendo la adopción de medidas que habrían resultado positivas en otros países.

Este movimiento se asocia a que cada forma político-social-económica está ligada a otras transformaciones que se suceden en el mismo momento histórico, que la constituyen como piezas de un mismo entramado societal y le otorgan un determinado sentido político. Así, la conformación de los Estados Nacionales estuvo asociada a las exigencias del gobierno de una población definida como libre, a procesos de secularización del orden social, a la conformación de la denominada familia burguesa y finalmente, al desarrollo del capitalismo industrial. Forman parte del mismo proceso histórico el surgimiento de la escuela moderna y el sentido político de esta creación institucional.

Claramente, este entramado adquirió singularidades en cada uno de los distintos países, sean estos europeos o latinoamericanos. En este sentido, es necesario considerar las distancias existentes entre los modos de incorporación y articulación societal que caracterizan a países como Brasil y Argentina.

Tiramonti (2005) sostiene que en el primer caso se trata de una conformación que deja fuera del alcance del Estado una parte considerable de la población, constituyendo una sociedad dual que el crecimiento económico y social no ha podido neutralizar. En el caso argentino, se trata de un modelo que se propone la integración y articulación del conjunto de la sociedad a partir de un proceso de fuerte homogeneización cultural realizado por el Estado a través de la educación pública. De cualquier modo, el sistema que se constituye a fines del siglo XIX y principios del XX reconoce en el Estado Nacional su principal referente material y simbólico tanto para la administración, la gestión y el financiamiento de las instituciones escolares como para la provisión de un sentido que se pretendía universalista y que expresaba en clave nacional la “cultura civilizada” (Tiramonti, 2005: 892).

En el período de fundación del sistema educativo argentino, el nivel medio tenía un alcance restringido a una selección de la población, una función definida - la formación de las elites con un propósito político: la preparación de los cuadros para la administración pública (Tedesco, 1986), o un objetivo propedéutico - preparar el ingreso a la universidad. Se diferenciaba, así, de la escuela primaria, destinada a las mayorías y portadora de un fuerte mandato homogeneizador⁸⁷. A ese circuito se le sumaba el de las escuelas normales para la formación de maestros, que fue diseñado en sus orígenes como un nivel terminal que no promovía el ingreso a los estudios superiores. Es, precisamente, en este contexto que se crea el Colegio Nacional de Buenos Aires – aunque deriva de fundaciones anteriores –, que, aunque acompaña los cambios socio-políticos de la Argentina, logra conservar valores,

⁸⁷ Como relata Beatriz Sarlo en “Cabezas rapadas y Cintas argentinas” en *La Máquina cultural* (1998).

hábitos y tradiciones desde su fundación que lo distinguen del resto de los centros educativos públicos y privados del país. Real Colegio de San Carlos, Colegio de la Unión del Sud, Colegio de Ciencias Morales, Aristócratas del Saber, Colegio de la Patria, el Nacional, o simplemente El Colegio – para sus ex alumnos– construyen la historia y sostienen el mito y la tradición de una de las grandes instituciones del país.

En cuanto a la educación secundaria en Brasil, según Rezende Pinto (2002: 56), esta fue construida sobre la marca de la selectividad (una enseñanza para pocos) y su objetivo central siempre fue la preparación para el ingreso en el nivel superior, objetivo reflejado en los contenidos curriculares desvinculados de la realidad concreta de la población brasilera, en la separación entre la teoría y la práctica y en metodologías de enseñanza que valorizaban la memorización y la postura pasiva del alumno.

Esto justifica, en parte, la preferencia en ambos países de la demanda escolar por la educación secundaria propedéutica en detrimento de la comercial, industrial, agrícola o normal. Otros motivos explicativos consisten en: era la rama que disfrutaba de mayor prestigio como agencia de ascensión social, pues estaba destinado a las individualidades conductoras (las otras ramas se destinaban a las masas); era la más acreditada agencia de preparación para una serie de actividades en empleos y servicios semi-calificados; era el mejor camino de acceso a la enseñanza superior; era, conjuntamente con la educación comercial, el menos exigente en costos (Abreu, 1961).

Sin embargo, en Brasil, la renovación educativa propuesta por el Manifiesto de los Pioneros (1932), sumado al clima de efervescencia educacional de la década del cincuenta del siglo pasado, cuestionan las bases y la estructura del sistema educativo brasilero. Las críticas a las funciones de la escuela y la multitud de debates instalados generaron las condiciones propicias para la creación de instituciones (INEP, CADES, CAPES, CRPEs) que, a través de investigar la realidad educativa, se proponían modernizar el país. La creación de los “Colégios de Aplicação”, y en ese escenario, el de la Universidad de São Paulo, es producto de la preocupación por la renovación pedagógica y la habilitación de los profesores de educación media, instituyendo a estos espacios para la experimentación y demostración pedagógico-didáctica, y a su vez, permitiendo que se constituyan en modelos para otras instituciones.

Respecto a las instituciones estudiadas, es posible observar que mientras el Colegio Nacional mantiene su prestigio en base a la tradición y conservación de ciertas pautas de comportamiento, niveles de exigencia a los alumnos y excelencia académica de los

profesores, el “Colégio de Aplicação” surge como un espacio de práctica docente, renovación pedagógica y experimentación, además de modelo para otras instituciones.

En cierto sentido, la formación de los sistemas educativos con sus niveles, ciclos, modalidades, requisitos de acceso y titulaciones durante los siglos XIX y XX puede observarse como el paso de la inclusión parcial y, por tanto, la no escolarización y exclusión de una parte de la población, a la presencia simultánea de procesos de inclusión, acompañados con procesos de segmentación o diferenciación dentro de cada nivel. Precisamente, a comienzos de la década de los noventa, de forma paralela a una tendencia expansiva de la matrícula en el nivel medio, se instala cierta disconformidad general con el sistema educativo y con las funciones del nivel secundario, en particular. De acuerdo a Braslavsky (1995: 94), parecía haberse llegado a un cierto consenso, de acuerdo al cual ni la función política–propedéutica-social ni la profesionalizante estarían siendo cumplida satisfactoriamente por el nivel medio.

En el capítulo siguiente se abordarán las transformaciones socioeducativas de las últimas dos décadas y su impacto en las instituciones seleccionadas en el estudio: colegios secundarios dependientes de universidades públicas.

Cabe, en consecuencia, preguntarse ¿en qué medida los colegios universitarios y “escolas de aplicação” participaron o se vieron tensionados por este doble movimiento? ¿O fueron exentos de estas transformaciones más amplias?

Capítulo 2. Las transformaciones socio-políticas y educativas en las últimas dos décadas en Argentina y Brasil

En este segundo capítulo se presenta la reforma educativa de la década de 1990 en Argentina y Brasil y la reconfiguración del papel del Estado en ambos países en la primera década del siglo XXI, puntualizando el impacto de las leyes vigentes en la escolarización del nivel medio, con especial atención en sus impactos sobre las instituciones dependientes de universidades públicas.

La primera parte del capítulo enmarca el período de reestructuración neoliberal del Estado en América Latina (Ramonet, 1998; Anderson, 1995; Harvey, 1989). Su objetivo es contribuir al debate sobre los efectos de esa concepción de Estado sobre la sociedad, como elemento para su fragmentación y segregación. A continuación, se abordan las particularidades de estas políticas en Argentina y Brasil y, en concreto, las reformas educativas (Mattoso, 1995; Paviglianitti, 1993; O'Donnell, 1993; Mészáros, 2005; Ianni, 1996; Saviani, 1999; Nosiglia y Marquina, 1993).

Para ambos países, el proceso de reforma educativa de los noventa acarrió la adopción de medidas orientadas a adecuar las directrices educativas a las recomendaciones de agencias internacionales, destacándose ahí la acción del Banco Mundial (Haddad, 1998; Gvirtz y Biccas, 2011; Vidal y Ascolani, 2011)

En el caso argentino, dos hechos trascendentes alteraron la estructura académica del sistema educativo: la transferencia de colegios secundarios del Estado Nacional a las provincias y la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE) en 1993. La LFE introdujo un nivel de Educación General Básica obligatorio constituido por tres ciclos de 3 años de duración cada uno (9 años en total) para niños de 6 a 14 años de edad, y un nivel de Educación Polimodal de 3 años de duración para jóvenes de 15 a 17 años.

En el caso de Brasil, en 1996, se sanciona una nueva “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira” (LDB) que establece el deber del Estado con la educación escolar pública mediante la garantía de la educación básica obligatoria y gratuita de los 4 años hasta los 16 años de edad, organizada de la siguiente forma: educación infantil, enseñanza fundamental (nueve años), enseñanza media (de tres años de duración). Cabe destacar la inclusión del nivel medio en el ámbito de la educación básica y su carácter progresivamente obligatorio en la legislación brasileña.

A continuación, se aborda la reconfiguración del papel del Estado durante la primera década del siglo XXI en reacción a las políticas neoliberales implementadas en la década

previa. En ese sentido, se sancionan tres nuevas leyes educativas en Argentina y se realizan alteraciones e incorporaciones en los marcos regulatorios de la educación brasileira.

En particular, la Ley de Educación Nacional (Argentina, 2006) establece una nueva organización del sistema en cuatro niveles⁸⁸: inicial, primario, medio y superior; asignando a los niveles primario y medio una estructura de doce años de duración, con carácter obligatorio. Dos leyes más rigen sobre el nivel secundario: la ley de financiamiento educativo (2006), que exige un incremento de la inversión en educación hasta alcanzar un 6% del PBI y la ley de educación técnica profesional (2005).

En el país vecino, en el período 2003-2010, la Constitución Federal de 1988 y la LDB de 1996 pasaron por significativas alteraciones, de modo que nuevos principios constitucionales y derechos fundamentales fueron inscriptos en los marcos legales de la educación brasileña. Las enmiendas constitucionales refieren a la extensión de la educación básica obligatoria y gratuita de los cuatro a los diecisiete años, siendo responsabilidad de cada estado brasileño. La premisa de su obligatoriedad, garantizada por medio de la Emenda Constitucional n° 59/2009, acompaña una tendencia regional, además de responder a presiones de distintos organismos, como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF. Se incorpora, en la ley, el acceso público y gratuito a la enseñanza fundamental y media para todos los que no la concluyeron en la edad apropiada. La duración de la educación secundaria es de tres años. Además establece un régimen de colaboración entre estados y municipalidades para garantizar la universalización de la educación obligatoria.

Los marcos regulatorios vigentes implican nuevos derechos en relación a la educación, creando condiciones para que se pueda avanzar, cada vez más, en políticas públicas en pro de su universalización. Sin embargo, es preciso alertar que dicha universalización se materializa en un sistema educativo segmentado, desigual y fragmentado, donde conviven instituciones excluyentes e inclusivas, donde la ampliación del acceso no está acompañada con procesos que garanticen la calidad de la enseñanza para todos.

En ese sentido, este capítulo intenta debatir cómo han sido las transformaciones educativas en las últimas décadas, los avances en el proceso de ampliación de la cobertura del sistema educativo en el nivel secundario y en cuáles aspectos (acceso, permanencia, egreso) se han logrado mayores conquistas. Por último, se busca examinar, preliminarmente, cómo los

⁸⁸ La LEN posibilita que cada jurisdicción ubique el séptimo año de estudios en uno u otro nivel, resultando equivalente ya sea que esté ubicado en el nivel primario o en el nivel secundario. En función de la localización del séptimo año, la duración de la escolaridad secundaria será de cinco o seis años. La estructura que mantiene la Ciudad de Buenos Aires es 7 años de primaria y 5 de secundaria.

establecimientos educativos dependientes de universidades públicas, específicamente, UBA y USP, han enfrentado las transformaciones sociales y las nuevas legislaciones.

2.1. Las transformaciones socio-políticas en las últimas dos décadas.

La década de 1990 fue marcada, particularmente en América Latina, por el proceso de reestructuración del Estado, proceso basado y caracterizado por la globalización del capital, por el advenimiento del capital financiero como gran fuerza motriz de la reproducción capitalista, por el surgimiento de nuevos paradigmas productivos y organizacionales que contribuyeron para una precarización de las condiciones de trabajo y empleo y por la retórica y práctica neoliberales (Harvey, 1989).

Buena parte de las elites empresariales de los países capitalistas pasaron a ver en la adopción del recetario neoliberal la forma de inserción en el mercado externo basada en la reducción de los derechos de los trabajadores, en la apertura comercial y en la reducción del Estado. De esa forma, el tan propalado “Estado Mínimo” sería mínimo para el bienestar social, con la “racionalización” (o sea, el corte) en los gastos de salud, educación y seguridad social para la mayor parte de la población. Pero tal reestructuración no quedó restringida al campo de las políticas económicas, arrastrándose también en dirección al concepto más amplio de ciudadanía construido luego de la Segunda Guerra Mundial. El ciudadano pasa a ser visto por la agenda neoliberal apenas como consumidor, contribuyente y trabajador (en esta orden de importancia). El concepto más amplio de ciudadanía – entendido como un fenómeno concreto – pasó por una fuerte reducción frente al ataque neoconservador y a la precarización de la situación de la clase trabajadora, iniciada en la década de 1980.

El individualismo exacerbado, a su vez, se encajaría en el cuadro general, como condición necesaria, aunque no suficiente, de la reestructuración del capital. La necesidad, por parte de la población, de valores “más sólidos”, de referencias e instituciones básicas contribuyó para la ascensión de un agresivo neoconservadorismo. Así, surgió también un movimiento favorable a la privatización de la sociedad, que comprendió no solamente el proceso de vender empresas del Estado a particulares, sino, en términos más amplios, se refiere también al retiro a la vida privada y, en especial, a “la vida en el hogar” (Kumar, 1997). Las capas más ricas, las que ganaron con el proceso de reestructuración vigente, buscaron el aislamiento y la auto-segregación en barrios privados (Caldeira, 2000; Svampa, 2001).

Este nuevo tipo societario fue acompañado por una serie de cambios en las instituciones que estructuraban la sociedad industrial y enmarcaban la existencia de los sujetos. Para Beck

(1997), se asistió a una descomposición de la sociedad industrial como entramado de experiencias. Según ese autor, las personas han quedado “libres” de las seguridades y de las formas de vida estandarizadas. Así, como la constitución de la sociedad industrial implicó el desencaje de las relaciones sociales del contexto local de interacción y las incorporó a un nuevo entramado relacional (Giddens, 1994), la sociedad postindustrial provoca la descomposición de ese entramado de experiencias, desregulando la existencia de los individuos que están “condenados a ser ellos mismos” (Sennett, 1978). Se trata de la pérdida del sistema de referencias que proporcionaba la sociedad industrial, principalmente para la clase trabajadora, y de la constitución de un sujeto autorreferencial.

La lucha por los derechos que conforman la ciudadanía, a su vez, se desarrolló siempre en los marcos de los Estados-Nación y la manera como se formaron los distintos Estados condicionó la construcción de la ciudadanía en las diversas sociedades (Carvalho, 2008). La identificación entre Estado y ciudadanía también puede llevar al debilitamiento de los derechos ya adquiridos cuando se cuestiona (y se suprime) parte del rol de un Estado más fuerte y presente, en el contexto de la llamada “globalización”.

De acuerdo a O'Donnell (1993), las teorías actuales del Estado a menudo dan por sentado una suposición que se repite en las actuales teorías sobre la democracia⁸⁹: existe un alto grado de homogeneidad en el alcance, tanto territorial como funcional, del Estado y del orden social que éste sustenta.

En América Latina, los países que presentan una homogeneidad relativamente alta (especialmente territorial) son los que tienen una tradición democrática más antigua y sólida: Costa Rica, Chile y Uruguay. Perú constituye el polo opuesto. Bolivia y Ecuador están cerca de la heterogeneidad extrema. Brasil y México, a pesar de las décadas de gobierno autoritario centralizante, también son casos de heterogeneidad alta, tanto territorial como funcional. Argentina, junto con Venezuela y Colombia, se encuentra en algún punto en el medio de esa secuencia (O'Donnell, 1993: 67).

O'Donnell explica que “como una forma política eficaz en un territorio determinado, la democracia está necesariamente vinculada a la ciudadanía, y ésta sólo puede existir dentro de

⁸⁹ Según O'Donnell (1993), la figura del ciudadano igual a todos los demás con abstracción de su posición en la sociedad es falsa en diversos sentidos, pero su lado de verdad es la razón de que la forma menos imperfecta de organización política del Estado Capitalista sea un régimen de democracia política (ni social ni económica). En ellas quienes mandan dicen hacerlo (y suelen ser creídos) porque así los han autorizado ciudadanos (abstractamente) libres e iguales, quienes, además, tienen en principio derecho a protección y reparación frente a acciones arbitrarias del aparato estatal y de otros sujetos sociales. En efecto, si bien por un lado la democracia suele ser un óptimo encubrimiento de la dominación de clase y de la inherente vinculación del Estado con esa dominación, por el otro la existencia de mecanismos y posibilidades que, dan lugar para diversas acciones de las clases dominadas, permiten el logro de intereses y demandas objetivas y subjetivamente importantes para aquellas clases. Asimismo, en ciertas coyunturas, tales mecanismos y posibilidades pueden hacer tambalear esa misma dominación de clase.

la legalidad de un Estado Democrático” (1993: 73). La consolidación de la democracia en gran parte de la región contribuyó a la reducción en la desigualdad, elemento esencial para su construcción de la ciudadanía.

No obstante, O'Donnell (1993) alerta que no deberían desestimarse las grandes y (crecientes) áreas marrones de muchas democracias nuevas, ni tampoco deberíamos suponer que la democracia política y/o el cambio económico tienen una especie de virtud inherente, por cuyo efecto se eliminarían esas áreas. Las diferencias observadas entre los países de la región con respecto a la participación política, a la institucionalidad, al rol del Estado y su eficacia y transparencia, explican, en parte, las diferencias observadas en los avances hacia sociedades menos desiguales.

Además, se sabe que la reducción de la desigualdad no es homogénea en las distintas sociedades.

Los campesinos, los habitantes de los barrios pobres, los indígenas, las mujeres y demás, muchas veces no logran un trato justo de la justicia, o no pueden obtener los servicios de los organismos estatales a los que tiene derecho, o no están libres de la violencia policial, etcétera (O'Donnell, 1993: 74).

Paradójicamente, es en la década de 1990 que la democracia se consolida en la mayoría de los países latinoamericanos, lo que exigió de la sociedad su movilización para la elección de sus gobernantes y la lucha por la ampliación o por lo menos para la preservación de sus derechos, cada vez más amenazados por la hegemonía del ideario neoliberal, revelando una “capacidad de tolerancia” de las masas a la degradación de sus condiciones de vida (Netto, 1995).

A comienzos del siglo XXI, en los países donde la vía democrática pudo asegurar un giro a favor de las masas (Argentina, Bolivia, Brasil, Venezuela, Ecuador, por ejemplo), se observó cierta hegemonía regional de los partidos comprometidos con el mantenimiento de un mínimo de seguridad social. En el caso de Argentina y Brasil, el discurso oficial, a partir de la primera década del siglo presente, se ancló en un proyecto de desarrollo que buscó articular el crecimiento económico con la ampliación del consumo y la creación de nuevos puestos de trabajo.

2.1.2. Argentina - Contexto Socio-político de la década de 1990 a la segunda década del siglo XXI.

Argentina experimentó, en la década de los 90, casi simultáneamente con relación a Brasil, pero de forma más profunda, la adopción del modelo neoliberal, mayoritariamente

prescripto por agencias de financiamiento internacionales. Sintéticamente, tales políticas favorecieron la privatización de las empresas estatales y el “ajuste” del Estado, la liberalización y desregulación del mercado, alza de las tasas de intereses, desempleo elevado, posturas anti-sindicales, corte de gastos sociales, promoción del individualismo y del “imperio del mercado”.

Según Paviglianitti (1993), en Argentina, los representantes del neoliberalismo afirmaban que la asistencia estatal tendría los siguientes efectos perversos: colocaría en peligro el libre funcionamiento del mercado, en el cual los individuos puedan competir libremente; representaría una intromisión en la libertad individual; y contribuiría para minar las bases del sistema económico que ofrece la mayor posibilidad de prosperidad general y de integración social. Consideran también que la mayor amenaza al desarrollo económico y social proviene de las burocracias asistencialistas; en consecuencia, las políticas sociales deberían desligarse de estas y crear sistemas que no entren en conflicto con las relaciones monetarias que deben regir todo el funcionamiento del sistema económico y social.

Los teóricos del neoliberalismo concebían la crisis que atravesaba la sociedad argentina a fines de la década de 1980 como una crisis política y no económica, y la receta sería “limitar el gobierno” y “derrocar la política”. Restablecer el orden no significaba para ellos organizar la sociedad, sino, lo contrario, fragmentarla (Paviglianitti, 1993). Así, políticos y publicistas adoptaron el modelo neoliberal, para poder colocar en práctica el reordenamiento político y social neoconservador:

Desmantelan los servicios públicos de manera de dejar en el vacío las demandas sociales; desmontan la democracia de manera que no se puedan construir sujetos sociales que puedan modificar el orden existente, para que no puedan escapar a la disciplina del mercado; descentralizan la administración de lo público a fin de neutralizar la capacidad de organización, desarticulan las organizaciones sindicales y estudiantiles y, por ende, los aparatos institucionales nacionales que lo sostienen y privatizan no sólo las empresas económicas en manos del Estado sino que también traspasan los servicios públicos a la iniciativa privada los sistemas de educación, salud y vivienda y los sistemas de circulación y comunicación (transporte, carreteras, correo, telecomunicaciones). Reducen la intervención estatal a un asistencialismo “in extremis”, a programas mínimos (Paviglianitti, 1993: 16).

Centran, de esa manera, su discurso y su acción sobre la afirmación del mercado como único regulador eficiente de la economía y de la sociedad; en la privatización de las empresas productivas y de servicios públicos; en la responsabilidad individual por la salud, la educación, la vivienda y la seguridad social; en la concepción de los sistemas electorales como meras formalidades; en la toma de decisiones por decreto justificando su legitimidad

por el hecho de ser gobiernos electos; y en la substitución de la soberanía y voluntad popular por la manipulación de los medios de comunicación.

El mayor intérprete de ese modelo de gobierno neoliberal en Argentina fue Carlos Saúl Menem (1989-1999), que sucedió a Raúl Alfonsín (1983-1989). El primer gobierno de Menem (1989-1995) introdujo una serie de reformas basadas en el ideario neoliberal: con la aprobación de la Ley de Reforma del Estado⁹⁰.

Al mismo tiempo en que el país se endeudaba, se observó la disminución de la competitividad basada en el tipo de cambio y un crecimiento del desempleo, en razón del desmonte de la industria instalada en Argentina, los despidos masivos en las empresas públicas privatizadas, la tercerización de actividades y las sucesivas medidas de flexibilización laboral.

Tras dos presidencias (1989-1999), Menem fue derrotado en su intento de ser reelecto por tercera vez, por una coalición opositora, que supo interpretar las demandas de restaurar la ética en la función pública y respetar el gobierno de la ley (De Riz, 2008: 47). El gobierno de la Alianza por el Trabajo, la Justicia y la Educación (1999-2001) del Presidente Fernando de la Rúa, no abandonó la convertibilidad monetaria, adoptando las medidas de austeridad que profundizaron la recesión que se iniciara en 1998⁹¹.

En diciembre de 2001, una ola de protestas estalló en el país. La represión dejó un saldo de decenas de muertos y heridos, precipitando la renuncia del Presidente de la Rúa, el 20 de diciembre. En un ambiente de crisis económica, social e institucional, se sucedieron cinco presidentes en menos de dos meses. Una salida parlamentaria, con la elección para una presidencia interina del entonces senador Eduardo Duhalde, aseguró la continuidad del régimen democrático en medio del vacío creado por la ausencia de proyectos políticos (De Riz, 2008: 48).

En las elecciones de octubre de 2002, Néstor Kirchner fue consagrado con el 22,4% de los sufragios tras la renuncia de Carlos Menem en concurrir al ballotage. Kirchner siguió con las medidas de reactivación de la economía argentina adoptadas por el gobierno de Duhalde

⁹⁰ Las primeras privatizaciones efectuadas fueron las de la empresa telefónica Entel y la de Aerolíneas Argentinas. Seguidamente, se privatizaron también la red vial, canales televisivos, gran parte de las redes ferroviarias, Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF) y Gas del Estado. Estas medidas lograron una relativa estabilidad de precios, favoreciendo inversiones y el ingreso de capitales internacionales, produciéndose un marcado crecimiento del PBI en su primer mandato.

⁹¹ En un ambiente de crisis y desconfianza de la capacidad del sistema financiero argentino en honrar sus compromisos, el entonces Ministro de Economía, Domingo Cavallo (el mismo del primer gobierno Menem), impuso estrictos límites a los retiros bancarios y a la circulación de efectivo en un intento por frenar la fuga de capitales del sistema financiero. Las consecuencias devastadoras del denominado “corralito” financiero sobre los ahorros de las clases medias y sobre los sectores empobrecidos dependientes de la economía informal, fueron inmediatas (De Riz, 2008: 47).

(2002-2003), lo que favoreció un período de crecimiento elevado, con relativa estabilidad de precios y aumento del empleo.

El modelo de crecimiento adoptado por el gobierno Kirchner se basó en el estímulo al consumo interno en un contexto internacional favorable. Por medio del empleo y de programas de distribución de renta, fue posible disminuir la pobreza⁹².

El creciente intervencionismo en las actividades económicas del Gobierno de Néstor Kirchner (y de su sucesora, Cristina Fernández, 2007-2015) – control de tarifas en los mercados regulados, acuerdos sectoriales de precios, límites a las exportaciones de productos de consumo masivo, incentivos a la inversión, nacionalización de empresas privatizadas – fue una tentativa de superar los desequilibrios macroeconómicos observados, sobretudo la inflación – que pasó, a partir del 2006, a presentar señales de aceleración –, el desabastecimiento energético, la insuficiencia de inversiones en bienes de capital y en infraestructura, escasez de financiamiento externo e interno de largo plazo y deterioro del tipo de cambio real (comprometiendo la competitividad externa del país).

No obstante los problemas existentes, el Gobierno Kirchner representó una ruptura con el discurso y el ideario neoliberal dominante en la década de los 90, al defender un “modelo de crecimiento de matriz diversificada con inclusión⁹³”. Hubo una reactivación de la producción industrial y del mercado interno, políticas de ingresos mínimos y de aumento real de los asalariados, por lo menos hasta 2008. El contexto internacional fue favorable, con el aumento de los precios de las “commodities” agropecuarias, destacándose la soja, que garantizó un flujo de divisas para el país.

El crecimiento del empleo y, en forma más gradual, de los salarios se mantuvo gracias a la reactivación económica, el fuerte impulso estatal a la obra pública y - cuando la tracción de estos motores disminuyó - la asignación de planes sociales, que incluían contraprestaciones laborales y se traducían estadísticamente como empleos (Romero, 2013: 107).

⁹² Según datos oficiales (INDEC), la cantidad de personas que vivían bajo la línea de pobreza pasó del 57 % en mayo de 2002 al 27 % en el segundo semestre de 2006 y la indigencia se redujo del 25% al 9% de los argentinos en ese periodo. El desempleo que había alcanzado su pico en mayo de 2002 (24.5%) cayó al 8.7% en el segundo trimestre de 2006.

⁹³ Según Kessler, *“Si uno mira más allá de las cuestiones negativas, creo que fue un gobierno [de Cristina Kirchner] que amplió la inclusión para el mercado de trabajo vía la disminución del trabajo informal, por leyes como la de empleo doméstico, de empleo rural, o incluso, ya fuera del mercado de trabajo, como el plan Conectar igualdad”*. Recuperado de Revista Zoom, <http://revistazoom.com.ar/la-clase-media-tiene-un-peso-politico-muy-importante-en-la-provincia-de-buenos-aires/>). Último acceso en 10 de octubre de 2017.

Los planes sociales se propusieron atender las situaciones más urgentes. El emprendimiento más singular fue la Asignación Universal por Hijo, establecida en 2009, ya en el Gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. Luego de seis años, el gobierno modificó parcialmente su política de subsidios. Estos se entregaban a los padres de familias de desempleados o con empleos precarios de ingresos mínimos y requerían como contraprestación la escolaridad y vacunación de los hijos. Fue una política de atención universal que se ejecutó de manera no discriminada a través de ANSES (Administración Nacional de la Seguridad Social)⁹⁴.

En 2014, el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner lanzó el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR), para los jóvenes que no trabajan o se desempeñan en la economía informal que deseen iniciar o completar sus estudios en cualquier nivel educativo del ámbito estatal.

Los cambios en las políticas públicas impactaron no sólo en la educación en general, sino también en los procesos de escolarización, en el rol de la escuela como institución, inclusive incidieron en la relación docente-alumnos y el papel que juega la familia en los procesos formativos, pues interpelan la articulación entre individuos e instituciones.

Como se verá más adelante, varios logros fueron alcanzados en el ámbito educativo durante este período, sin embargo, a grandes rasgos, podría decirse que, en la mayoría de los casos, la escuela termina cumpliendo más una acción social que un espacio de transformación de las condiciones desfavorables de los alumnos a través de una propuesta emancipadora. En este sentido, varios observadores señalan que el nivel medio del sistema educativo es uno de los más cuestionados, ya sea por las falencias en su funcionamiento y por las desigualdades sociales y culturales que produce y reproduce (Tenti Fanfani, 2007; Tiramonti y Montes, 2009), como así también por la crisis y pérdida de sentido que se le atribuye.

No obstante, se trata de una situación compleja, en el sentido que la inclusión observada en los últimos años posibilitó tener “*más gente adentro del sistema*”, pero también “*más estratificación interna*” (Kessler, 2017). Según Kessler (2017), “*Tenés más personas*

⁹⁴ De acuerdo a Romero, Hasta entonces los diversos subsidios sólo habían retomado y ampliado el modelo de los noventa – recomendado por el Banco Mundial –, altamente focalizado en la atención de necesidades específicas. La base fue el programa Jefes y Jefas de Hogar, que incluía una contraprestación laboral de definición imprecisa. Este fue reemplazado por otras variantes, como Argentina Trabaja, destinado a promover cooperativas de trabajo, los beneficios otorgados a través de dos vías: los intendentes – en particular los del conurbano bonaerense – o las organizaciones de desocupados. Cabe recordar que, con el objetivo de garantizar la gobernabilidad, Néstor Kirchner buscó apoyos fuera del peronismo, en el campo del llamado progresismo. Los encontró en una corriente de opinión huérfana de referentes desde la crisis de la Alianza y en un conjunto de organizaciones civiles y sociales ajenas a la órbita peronista (2013: 103).

en el sistema educativo con muchas diferencias internas, más personas en el sistema de salud con muchas diferencias internas y más personas que consumen con diferencias internas”.

2.1.3 Brasil: Reforma conservadora de los 90 y políticas inclusivas en el siglo XXI

La década de 1990 marca el inicio de una reforma conservadora del Estado brasileño. Un nuevo conjunto de políticas industriales y de comercio exterior fue implementado por el gobierno federal en 1990, basado en la apertura comercial, en la desregulación del mercado interno (incluso el mercado financiero) y en el establecimiento de nuevas reglas para la economía, además del esfuerzo de relativa estabilización de los precios emprendido luego del llamado Plano Real, implementado en 1994. Conjuntamente a ese redireccionamiento de la política estatal anterior (marcada por el desarrollismo centralizador del período militar 1964-1985), la década de 1990 fue marcada por una prolongada recesión con desempleo e inestabilidad económica. Así, según Mattoso (1995), lo que caracterizaría efectivamente la década de 1990 sería la creciente subordinación de las políticas antiinflacionarias a las múltiples iniciativas neoliberales de desestructuración del Estado, pago de la deuda externa sin contrapartida de reconstrucción de los mecanismos de crecimiento económico y políticas de apertura indiscriminada al exterior, los cuales fatalmente amenazarían las bases estructurales de la industria que se formó a lo largo de muchas décadas.

El proceso de reestructuración económica se combinó con la reforma del Estado, sobretudo a través de su “achicamiento” en el área productiva – con la venta de las empresas estatales a través de un controversial proceso de privatización –, una búsqueda de menor intervención y regulación de las actividades económicas y de las relaciones laborales, una incesante búsqueda de una reforma del sistema de previsión social con la finalidad de colocar en “cero” o disminuir sus déficits y una reforma del sistema educativo en concordancia con las sugerencias de entidades multilaterales, como el Banco Mundial.

A partir de mediados de 1980, la sociedad brasileira reconquistó el camino de la democracia que se consolidó en los años 90, generando nuevas condiciones para un proceso de incremento de los derechos ciudadanos. La propia Constitución promulgada en 1988 recibió el nombre de “Constitución Ciudadana”, en virtud de la amplia gama de derechos garantizados en su texto, aunque entre la existencia formal de esos derechos y su concreción,

existió una gran distancia, principalmente en un contexto de “debilitamiento de los sindicatos de trabajadores”⁹⁵, y de su representatividad (Pochmann, 1996).

En adición, la retórica neoliberal de la necesidad de alcanzar superávits para el pago de la deuda interna y externa y para el control inflacionario justificó ideológicamente las acciones de “reforma” del Estado en el campo de los gastos sociales, o sea, la reducción de los gastos en educación, salud y seguridad social. Se trataba, según los propagandistas de las acciones gubernamentales, de “modernizar” el país, adecuándolo a las exigencias del mercado globalizado y garantizando su inserción en la economía internacional con la atracción de capitales especulativos e inversiones directas.

Se forzó así un consenso en torno de la necesidad de “achicamiento” del Estado, como forma de responder a los desafíos de la nueva economía mundial. Sería esta, según los portavoces oficiales o no del gobierno⁹⁶, la “única salida” para el crecimiento y la estabilidad de la economía brasileira. Las voces discordantes pocas veces encontraron espacio para manifestarse. Pero, ya a finales de la década de 1990, el consenso en torno a las reformas neoliberales comenzaba a resquebrajarse, siendo contestado por movimientos y grupos sociales diversos.

De esta forma, se puede ver que en paralelo con la consolidación del proceso de democratización, los derechos recién conquistados con la nueva Constitución fueron rápidamente restringidos y atacados como elementos anacrónicos e incompatibles con el proceso de modernización e inserción de la economía del país en la llamada “era de la globalización”.

La elección de Luis Inácio “Lula” da Silva, líder del Partido de los Trabajadores (PT), en 2002, puede ser considerada como un cambio de rumbo con relación a las medidas neoliberales adoptadas por los gobiernos anteriores. Al discurso precedente basado en la “modernización”, “estabilidad” e “inclusión internacional” del Brasil se sumaron las preocupaciones por la inclusión social con crecimiento económico.

⁹⁵ La capacidad de movilización y reivindicación de la clase trabajadora fue seriamente abalada a lo largo de la década de 1990 en razón de la amenaza del desempleo, el aumento de la informalidad en el mercado de trabajo y con la reducción de los trabajadores en blanco, el cambio en los padrones de producción, la creciente migración de trabajadores del sector secundario para el terciario, en las cuales la representatividad y organización sindical es más fragmentada y precaria, la apertura indiscriminada del mercado a la competencia externa, la migración de las actividades productivas en dirección a las áreas con mayores incentivos fiscales, mano de obra más barata y menor tradición sindical (Posthuma, 1999).

⁹⁶ Se puede caracterizar como gobiernos neoliberales en Brasil los de Fernando Collor de Mello (1990-1992) y Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), en los cuales las medidas de apertura económica y reducción del tamaño y papel del Estado fueron predominantes.

Según Sorj y Fausto (2011), el primer gobierno del PT – Lula (2003-2010) – mantuvo las líneas generales de la orientación macroeconómica del gobierno anterior (cambio controlado, la estabilidad monetaria y amplia libertad para los flujos de capital internacional). Sin embargo, amplió el alcance y la intensidad de las medidas de inclusión social iniciadas en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, con la adopción de los programas “Hambre Cero”, “Bolsa Familia”, “Primer Empleo”, entre otros, siendo capaz, en un contexto externo favorable, de garantizar altos índices de crecimiento de la economía, bajo desempleo y estabilidad monetaria⁹⁷.

Además, el gobierno Lula reforzó el peso de las empresas estatales y de algunos grupos nacionales privados en las políticas de desarrollo e inserción externa. El consumo de la “nueva clase media” fue favorecido por el empleo y el crédito más barato. Se estima, de esa manera, la incorporación de aproximadamente 40 millones de brasileños al mercado de consumo de bienes durables. En cierta medida, el modelo implementado por el PT tuvo éxito en el combate a la desigualdad y a la pobreza.

Con relación a la educación, la principal medida del período Lula fue, en el campo de la enseñanza superior, el ProUni (Programa Universidad Para Todos), programa de becas de estudio en instituciones privadas. De 2005 a 2009, el ProUni ofreció aproximadamente 600 mil becas a alumnos de bajo ingreso familiar (según datos oficiales).

El porcentual de gastos en educación con relación al PBI llegó a 5,8% en 2010. Era 4,6% en 2006, llegó a 6,6% en 2013, en el Gobierno de la sucesora de Lula, Dilma Rousseff (2011-2016, también del PT)⁹⁸. No obstante, el país sigue presentando altos índices de reprobación y evasión escolar⁹⁹.

Las reformas del gobierno Lula garantizaron una mejora del bienestar “hacia adentro” de las familias. Sin embargo, el incremento en las inversiones en salud, educación, vivienda y saneamiento no fueron suficientes para sanar la deuda social existente en Brasil, como ejemplificaron las masivas protestas de junio de 2013¹⁰⁰.

⁹⁷ Altos índices de crecimiento de la economía (promedio de 4% anuales entre 2003 y 2010), bajo desempleo (en diciembre del 2010 la tasa de desempleo fue de 5,3% de la Población Económicamente Activa contra 10,9% en 2003) y estabilidad monetaria. La tasa de interés presentó una tendencia de baja, cayendo al nivel histórico de 8,75% a. a en 2009 (en 2003 era de 25% a.a.).

⁹⁸ recuperado de <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/04/1612236-gasto-publico-em-ensino-atinge-66-do-pib-mas-crise-ameaca-expansao.shtml>. Último acceso en 10/10/ 2015

⁹⁹ Según el “Monitoramento de Educação para Todos 2010”, UNESCO, último acceso en 10/08/2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189923por.pdf>.

¹⁰⁰ Las demandas por una educación pública y gratuita de calidad, de hospitales equipados y eficientes, de acceso a la vivienda digna y a la infraestructura urbana (movilidad, espacios públicos) se hicieron presentes en las protestas de 2013.

2.2 Cambios en la Educación Secundaria a partir de las reformulaciones legislativas de las últimas dos décadas en Argentina y Brasil

Estas transformaciones han modificado la dinámica de las instituciones educativas y cuestionado su funcionamiento. Diferentes autores (Tenti Fanfani, 2012; Terigi, 2012; Rezende Pinto, 2002; Kuenzer, 1997) coinciden en señalar que el nivel medio es el más afectado por el cambio de contexto y de mandatos al que fue sometido en las últimas décadas. Esta centralidad se puede atribuir a la percepción de que este nivel tiene serias falencias en su funcionamiento, tanto en las desigualdades sociales que produce y reproduce como en la calidad de las experiencias educativas que propone.

Tanto en Argentina como en Brasil las discusiones sobre el nivel secundario se relacionan básicamente con dos puntos clave: a quién se destina y cuáles son sus finalidades. A partir de esas cuestiones surgen otras derivadas, como inclusión vs. exigencia, masificación vs. calidad educativa, formación general o específica, dispositivo o formato escolar, relación con la cultura adolescente, conexión con los múltiples lenguajes actuales (imágenes y comunicación simultánea, etc.).

En América Latina, en la década del 90, se iniciaron reformas educativas que tuvieron como finalidad no sólo la expansión de la enseñanza, sino también la adecuación de la educación pública a los cambios de la lógica de regulación capitalista, caminando en el sentido opuesto al de realizar una reforma “esencial” del sistema educativo, como la propuesta por Mézaros (2005).

Fue enfatizado en esos movimientos de reforma la cuestión de la “eficiencia” del sistema – localización más eficiente de recursos “escasos” -, la privatización en instancias superiores, la menor participación y responsabilidad del Estado en la formulación de los estudiantes, en contrapartida con el estímulo a la participación de la iniciativa privada y de organizaciones no gubernamentales en la formulación de leyes y directrices nacionales, orientando a la uniformización de la educación en cada territorio nacional.

En este proceso de apertura y desregulación del mercado interno de Brasil y Argentina, el poder de las organizaciones multilaterales para intervenir en la política interna de esos países aumentó mucho, siendo condición para la liberación de los recursos financieros que necesitaban. Según Ianni (1996), esas organizaciones públicas y privadas multilaterales y transnacionales (como el FMI y el Banco Mundial) ejercieron verdaderas “misiones civilizatorias”¹⁰¹ para “occidentalizar” los países periféricos (transformar los valores socio-

¹⁰¹ (Las organizaciones multilaterales) ejercen misiones “civilizatorias”, lanzando mano de abultados recursos económicos, en moneda fuerte; asistencia técnica especializada; programas de entrenamiento de estudiantes,

culturales de las distintas sociedades en valores homogéneos basados en la mercadería, dinero, mercado, capital, productividad, lucro).

En ese sentido, en Argentina, la Ley Federal de Educación (1993) y en Brasil, la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (1996), fueron instrumentos para la implantación de las reformas sugeridas por el modelo neoliberal y por las agencias multilaterales. Tales legislaciones, gestadas y promulgadas en un contexto de reforma del Estado, generaron transformaciones significativas para la educación de ambos países, direccionando su oferta, financiamiento, gestión e interfiriendo en lo cotidiano de las clases.

Entre las principales medidas sugeridas por las instituciones multilaterales y adoptadas por los gobiernos nacionales, se observa: la descentralización - en el caso brasileño de la educación primaria, en el caso argentino, del nivel secundario -, lo que no significó, a su vez, una política articulada de colaboración entre las diversas instancias de gobierno; la privatización del sector educacional, inducida por el deterioro de los servicios públicos; la desregulación de la gestión y del control vía sistema de evaluación. Existió, por lo tanto, un movimiento de parte del gobierno central en abrir mano de la ejecución y financiamiento del sistema de educación, particularmente en el nivel primario, delegando la responsabilidad en las provincias y municipios, simultáneamente, garantizando su intervención a través de los mecanismos de establecimiento de contenidos básicos y de medidas de evaluación (Haddad, 1998: 49). Se observa, igualmente, un proceso de expansión de la matrícula en la educación secundaria, manifestado en la masificación¹⁰² y en las legislaciones referidas a la extensión de la obligatoriedad¹⁰³.

investigadores, profesores, periodistas, ingenieros, administradores, técnicos en varias especialidades, informantes, líderes empresarios, líderes sindicales y otros; también la ideología de lo que es mejor, avanzado, moderno, racional, conspicuo, civilizado; todo eso en general en inglés, una especie de lengua franca en que se comunican los que participan de la sociedad global (Ianni, 1996: 72). Es interesante destacar que tanto el Colegio Nacional de Buenos Aires como la “Escola de Aplicação” de la USP continúan ofreciendo francés como parte del currículo obligatorio. En el caso de la escuela paulista, los idiomas ofrecidos son español, inglés y francés. En el Colegio porteño, se ofrece francés, inglés, latín y otros en la opción extracurriculares.

¹⁰² Esta situación se da tanto en los países industrializados, donde el índice de cobertura se ubica en torno al 85%, como en los emergentes, en los que alcanza el 68% (SITEAL, 2010). En ambos casos, el trayecto se organiza preferentemente *en dos ciclos*: el Básico o inferior y el Superior o diversificado.

¹⁰³ La tendencia de los Estados latinoamericanos a concentrarse en la función de prestación se agravó en los países de la región afectados por la interrupción de la institucionalidad democrática durante los períodos militares, muy especialmente durante los 80, debido al desinterés en el conocimiento como factor de desarrollo, a la desconfianza en la educación escolar como factor de socialización y a la escasa posibilidad de expresar demandas. El énfasis en la función de prestación fue acompañado por la progresiva desactivación de múltiples dispositivos previamente configurados para monitorear y apoyar el funcionamiento cotidiano de las instituciones educativas. El resultado fue que en amplios sectores de los sistemas educativos, y más en el nivel medio, se consagraron dos modalidades de funcionamiento que se caracterizaron como anómicas y como de cumplimiento rutinario de actividades, con pérdida del sentido de los fines respectivamente. A partir de allí la mayor parte de los sistemas educativos latinoamericanos ingresaron en un proceso de “desconfiguración”, caracterizado por la pérdida de eficacia de las normas existentes, la persistente incapacidad de modificarlas, la ausencia creciente de

Sin embargo, es posible encontrar grandes diferencias de acceso a la escolarización del nivel medio entre la población de adolescentes de distintos sectores sociales y ámbitos (rural-urbano) en los países latinoamericanos. Como así también diferentes niveles de calidad en los servicios ofrecidos.

Como indica Dubet, “ni la pobreza ni el desempleo son nuevos, pero su entrada en la escuela por intermedio de los alumnos es una novedad que ha desestabilizado profundamente la vida en las aulas y los establecimientos” (2004: 25). Una de las respuestas ante tal masificación fue la profundización en la diversificación de la oferta. Como señalan Dubet y Martuccelli, para el caso francés, “la barrera esencial ya no distingue a quienes van al colegio de los que no van, sino a aquellos cuyas calificaciones conducirán al liceo de enseñanza general y a aquellos que serán orientados a enseñanzas menos prestigiosas” (1998: 5). Los autores sostienen que “masificado, el sistema nuevo entra en un proceso de diversificación continua. Las ramificaciones escolares se multiplican según relaciones jerárquicas extremadamente pronunciadas” (ídem, p. 49). En el caso argentino, siguiendo a Filmus, Miranda y Otero (2004), es posible pensar que la expansión de la cobertura del nivel medio fue acompañada por una heterogeneidad *in crescendo* que se sumó a la previamente existente, brindando a cada sector una oferta educativa diferenciada y nutriendo la tendencia a reproducir las desigualdades sociales. Como indican los autores: “de esta forma, la escuela secundaria no sólo se debilitó en su capacidad de aportar a la movilidad social ascendente sino que perdió, también, su rol en la homogeneización de las oportunidades entre aquellos que tienen la posibilidad de terminarla” (p. 202). En ese sentido, durante el transcurso del siglo XX, surgen las principales tensiones entre el elitismo con que el nivel secundario¹⁰⁴ fue concebido y su proceso de limitada masificación.

Las reformas educativas de las últimas dos décadas (1990-2010) alteraron, tanto en Argentina como en Brasil, aspectos administrativos, financieros, académicos y curriculares de todo el sistema educativo. En el apartado siguiente, se presentarán, las que afectaron, en mayor medida, el nivel secundario.

sistemas y procesos compartidos y, lo que es quizás más grave, por la inexistencia de escenarios de debate e interacción entre diferentes actores sociales, económicos, políticos y específicamente educativos para definir las cuestiones educativas como parte de una agenda de cuestiones públicas. En el contexto de sociedades débiles, esto fue contribuyendo a la fragmentación de la oferta y al debilitamiento de cada uno de los fragmentos. Dicho en otros términos, a la institucionalización de un fenómeno de postmodernización del sector, en el seno de sociedades que ni siquiera habían logrado un ingreso pleno a la modernidad (Braslavsky, 1996: 109).

¹⁰⁴ El colegio secundario o escuela media que se conoce actualmente surgió en Europa, hacia los siglos XVI y XVII, al sistematizarse cursos de tipo preparatorio y humanístico de carácter enciclopédico para el acceso a la Universidad, el cual estaba reservado exclusivamente a jóvenes varones miembros acomodados de las elites, de entre 10 y 17 años de edad (Muller, Ringer y Simon, 1992).

2.2.1. La Reforma de los noventa en el nivel secundario del Sistema Educativo Argentino

Las transformaciones en el nivel medio del sistema educativo se inician con la transferencia de colegios secundarios del Estado Nacional a las provincias (primera reforma descentralizadora de 1978, con base en la Ley n° 17.878) y continúan con la sanción de la Ley Federal de Educación¹⁰⁵ de 1993. Este instrumento legal reemplazó a la Ley 1420 del año 1882, que estructuró el primer desarrollo formal del sistema educación del país. En 1992, se produjo la casi completa provincialización del nivel medio, siendo que las instituciones de gestión nacional fueron transferidas a las provincias y se asimilaron a las estructuras de gestión correspondientes, recibiendo readecuaciones en cada jurisdicción y en 1995, producto de la LFE, comenzó la implementación de la nueva estructura en las jurisdicciones que así lo establecieron; entrando en vigencia el Nivel Polimodal. En 1993, se legisló la obligatoriedad del ciclo inferior de la escuela secundaria, que en la nueva estructura era el Tercer Ciclo de la EGB. Es decir, la ley estableció un régimen de obligatoriedad escolar de diez años, comenzando en la sala de cinco años de nivel inicial y finalizando en segundo año del nivel medio¹⁰⁶.

Algunos autores justifican la transformación a partir de la disconformidad general con el sistema educativo y con el nivel medio, en particular, pues “hacia comienzos de la década de los 90 parecía haberse llegado a un cierto consenso, de acuerdo al cual ninguna de las dos

¹⁰⁵ La sanción de la Ley Federal de Educación fue compleja y llena de polémicas, como muestra el variado material bibliográfico sobre el proceso de sanción y sobre la ley propiamente dicho. Entre 1988 y 1991, siete proyectos de ley general o federal de educación se habían presentado en el Congreso de la Nación, uno presentado por el Senado y los otros seis por la Cámara de Diputados. El proceso de negociaciones y modificaciones, registrado detalladamente en el trabajo de Nosiglia y Marquina (1993), evidencia cuanto esta ley respondió a intereses particulares de determinados sectores políticos en vez de constituirse como una política de Estado, producto del acuerdo de todos los partidos políticos. Para algunos autores, este proceso fue el resultado de la instalación de un proyecto neoconservador (Paviglianiti, 1991), y para otros, años de esfuerzos en la búsqueda de transformaciones consensuadas y programadas (Cantero, 1992).

¹⁰⁶ Una alteración importante fue la inclusión de un capítulo sobre las atribuciones de las autoridades jurisdiccionales, que aumentó la responsabilidad de las provincias por el funcionamiento y por el financiamiento del sistema educativo, principalmente del sector público, en paralelo a una concentración de las decisiones centrales en el Poder Ejecutivo Nacional. Paviglianiti (1995) denuncia que la ley no explicita las bases y formas de actualización de las inversiones en educación, pues la distribución de los recursos se formalizó en un Pacto Federal Educativo, posterior a la sanción de la ley. En el caso de la universidad, se incluye la posibilidad de fuentes complementarias de recursos. Braslavsky explica que la ley prevé el perfil de un “ministerio sin escuelas”, cuyas funciones principales deberán ser el aporte a la implementación y al seguimiento de políticas, la asistencia técnica, la compensación de desigualdades, la información y evaluación, la promoción de la investigación, la representación externa y el reconocimiento y equivalencia de títulos (1996: 10). Según Braslavsky, el Ministerio Nacional asistiría técnicamente a los ministerios provinciales para incrementar sus posibilidades de implementar políticas coherentes con los acuerdos federales. Algunos observadores contemporáneos, entre ellos Nosiglia y Marquina (1993) no compartieron este punto de vista, sosteniendo que el Ministerio de Educación modificó profundamente sus misiones al abandonar su función de organismo prestador directo de una parte del servicio educacional.

funciones¹⁰⁷ (político-propedéutico-social y la profesionalizante) estaría siendo cumplida satisfactoriamente” (Braslavsky, 1996)¹⁰⁸.

A partir de la LFE, la Educación Polimodal pasó a constituirse en un ciclo único, postobligatorio¹⁰⁹, que comprendía los tres últimos años de la escuela secundaria, destinado a adolescentes y jóvenes de 15, 16 y 17 años¹¹⁰.

En cuanto a la organización académica para el nivel polimodal, la LFE y los marcos de referencia¹¹¹ establecen que la carga horaria total sería de 2700 horas reloj, siendo 900 por año. La formación es general y orientada¹¹², pues se contextualizó y profundizó la formación en diferentes campos del conocimiento y del quehacer socio-productivo, mediante el desarrollo de competencias fundamentales.

¹⁰⁷ En el caso de la primera, habría un claro diagnóstico que en sus instituciones se “pasa el tiempo”, produciéndose un efecto de guardería para jóvenes que no pueden ser incorporados por el mercado de trabajo (Cariola, 1992). En cuanto a la formación profesionalizante, habría diagnósticos en relación a que sus egresados no encontrarían mejores destinos ocupacionales ni tendrían ingresos más elevados (Gómez Campo, 1992). Además, tanto la transformación productiva contemporánea como la modernización tecnológica demandarían competencias correspondientes a trabajadores polivalentes más que dominio operativo de un determinado perfil ocupacional. Tal formación exigiría un “equipamiento de verdad” que sería difícil de garantizar en las instituciones del sistema de educación formal.

¹⁰⁸ A fines del siglo pasado, Braslavsky (1996: 106) diagnosticaba algunos problemas del nivel secundario. “Existe consenso que las instituciones de nivel medio deben salir de su endogamia y vincularse cada vez más a las comunidades en las que están insertas y al mundo de la producción y del trabajo”. “En la mayoría de los colegios secundarios de América Latina y desde la emergencia del nivel, a los jóvenes se les exige algo que nunca se exigió a los adultos, como es llevar el estudio y el trabajo en hasta 14 disciplinas simultáneas y desconectadas”.

¹⁰⁹ La LFE en el art. 39 establece que: El Estado Nacional, las provincias y la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires establecerán un sistema de becas para alumnos/as en condiciones socio-económicas desfavorables, que cursen ciclos y/o niveles posteriores a la Educación General Básica y Obligatoria, las que se basarán en el rendimiento académico. Paviglianitti señala que “es conocida y está probado por múltiples investigaciones la relación inversa que existe entre las condiciones socioeconómicas desfavorables y las probabilidades de un alto rendimiento académico; es decir que, en la práctica, de manera encubierta, se establecen criterios meritocráticos para el otorgamiento de becas” (1993: 57).

¹¹⁰ Algunas jurisdicciones e instituciones, haciendo uso de su autonomía - Ciudad Autónoma de Buenos Aires y colegios de nivel medio dependientes de Universidades públicas - no alteraron la estructura de sus sistema educativo, conservando el nivel primario y secundario.

¹¹¹ Marcos legales de referencia a partir de la Ley Federal de Educación: Resolución N° 30/93; Resolución N° 54/96 (A-10 Aportes para un Acuerdo Marco EP); Resolución N° 57/97 (CBC-CBO); Resolución N° 80/98 (A-17 Estructura Curricular Básica EP); Resolución N° 98/99 A-22 "Borrador de Acuerdo Marco para la Evaluación, la Acreditación y la Promoción. EGB, EP y TTP”.

¹¹² Las modalidades u orientaciones posibles son Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones, Producción de Bienes y Servicios, y Comunicación, Arte y Diseño. Se propicia un nuevo modelo de organización y gestión y se promueve una transformación curricular para favorecer la actualización y la regionalización de los contenidos. La organización curricular del nivel Polimodal es por áreas que no se corresponden, necesariamente, con las fronteras disciplinarias. La estructura curricular se componía por los siguientes espacios: Lengua, Matemática, Lenguas Extranjeras, Educación Física, Artística, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Humanidades, Formación Ética y Ciudadana, Tecnología, Espacios específicos según modalidad y Espacios de definición institucional. Debería haber un máximo de treinta espacios distribuidos en no más de diez por año. Se articula con el tercer ciclo de la EGB (obligatorio) y con los trayectos técnicos profesionales, podría estar localizado en establecimientos que ofrezcan el tercer ciclo de la EGB, toda la EGB o donde se localicen los TTPs.

A nivel curricular, la LFE estableció nuevos objetivos para el nivel y derechos a los estudiantes con la intención de inaugurar una democratización del espacio educativo, y otorgarle a los alumnos la posibilidad de participar en las decisiones escolares, a través de los Centros o Consejos de Convivencia. Cuestionándose, también, el régimen disciplinario, al impulsar una revisión de las maneras de resolver los conflictos escolares (mediación, participación, gestión, comunicación, proyecto educativo, negociación, conceptos que aparecen en la léxico escolar a partir de la Ley Federal de Educación).

En el momento de su implementación, las provincias se encontraban en situaciones dispares para enfrentar los cambios estructurales y curriculares que deberían ser aplicados. Algunas provincias lograron avanzar en la creación de edificios para el Tercer Ciclo y el Polimodal, llegando a implementar los TTPs (organizados para complementar la formación para el trabajo en las escuelas técnicas). Otras enfrentaron dificultades para localizar y atender a los alumnos del Tercer Ciclo y del Nivel Polimodal, ya sea por la carencia de profesores, por la insuficiencia de recursos financieros, edilicios y técnicos.

Aunque la Ley Federal de Educación no resolvió el problema del sentido ni el funcionamiento del nivel secundario para alumnos, profesores y sociedad en general, avanzó en cuanto a la introducción de algunos cambios significativos, como, por ejemplo, la extensión de su obligatoriedad, la paulatina incorporación de sectores sociales que estaban tradicionalmente excluidos del nivel medio, la articulación de la primaria con la secundaria, la incorporación de nuevas modalidades en la educación secundaria. Siempre hubo defensores y detractores de estos cambios, para algunos implicó la “primarización” de los primeros años de la escuela secundaria, con un deterioro de la enseñanza y una infantilización de los adolescentes. Para otros, posibilitó abrir el currículo a otras orientaciones, introducir cierta flexibilidad organizativa, además de vincular el mundo educativo al mundo laboral. Más allá del balance, si se considera que la educación secundaria comienza en Argentina a partir de la creación de los colegios nacionales (1863), fueron necesarios casi 130 años para que este nivel tuviera su primera reformulación académica y curricular.

Como pudo ser visto, tanto los orígenes de la LFE, cuanto la aprobación y posterior implementación, estuvo rodeada de analistas en contra y a favor. Para Gallart (2006), fue la primera ley que intentó ordenar todos los niveles del sistema educativo, pero especialmente el secundario, que por primera vez, es abordado jurídicamente de forma integral. No obstante, Ferreyra advierte “El repliegue del Estado, bajo la premisa de mayor descentralización y democratización, concretado mediante la transferencia de los servicios educativos a las

provincias, conformó un mapa heterogéneo e inequitativo, dada la desigual situación en la que se encontraban las provincias” (2012: 299).

En líneas generales, se puede decir que la reforma tuvo una vida relativamente corta, no obstante impactó de manera directa¹¹³ en la escuela secundaria al implementar un cambio en su estructura institucional y en las modalidades que tradicionalmente ofrecía.

En cuanto a las experiencias de los estudiantes, concebido en algunos trabajos como igualitarias y homogéneas, varias investigaciones evidencian lo contrario. “Las experiencias juveniles en la escuela secundaria tienen lugar en un escenario que combina el aumento de la cobertura del nivel secundario con un sistema educativo caracterizado por su fragmentación, por lo que muchos jóvenes atraviesan una experiencia educativa de “baja intensidad” (Kessler, 2002).

Diez años después de aprobada, comenzaron a cuestionarse varios de los postulados de la Ley Federal de Educación, básicamente, por fallas en la implementación, propiciando las condiciones para su replanteo y sustitución.

2.2.2. La Reforma Educativa de los noventa en el nivel secundario del Sistema Educativo en Brasil

Los cambios educativos en Brasil se iniciaron a partir de la sanción, en 1988, de la Constitución Federal (en adelante, CF). A los efectos de que existiese una Ley de Educación coherente con la CF, se inicia un largo proceso de discusión, en el cual diferentes fuerzas y segmentos sociales y económicos se enfrentaron, de alguna forma, en defensa de intereses muchas veces antagónicos (Saviani, 1999; Cury, 1997) hasta la sanción definitiva, en diciembre de 1996, de la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96”.

Según Oliveira (1999), la nueva LDB estaba en el Legislativo desde 1988, con una tramitación nada tranquila, recibiendo substitutos y presiones de diferentes entidades de la sociedad civil. Cuando finalmente fue promulgada, el contexto político acabó por favorecer, en muchos aspectos, intereses de los sectores de la educación privada y de la iglesia católica, entre otros, en detrimento de algunos importantes ideales de aquellos que defendían la escuela pública, laica y democrática. Trajo cambios significativos para la educación brasilera,

¹¹³ Southwell (2011), por ejemplo, sostiene que la virulencia de la reforma afectó notablemente la estructura del sistema, con la excepción de algunas instituciones emblemáticas, que lograron sortear de mejor manera, por su trayectoria y experiencia, los cambios que se impusieron.

direccionando su financiamiento, su oferta, su gestión que, finalmente, interfieren en el aula¹¹⁴.

En cuanto al nivel secundario, la primera y más importante modificación es la referida a su cobertura. El artículo 208 que trata del deber del Estado con la educación, establece “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

Tanto la LDB cuanto la Constitución establecieron que, en un plazo razonable, el nivel secundario debería ser garantizado a todos los brasileros, y declaran que la responsabilidad por su oferta sería básicamente de los estados (provincias), cabiendo a la Unión la función de equiparar las oportunidades regionales del país y garantizar un patrón mínimo de calidad de la enseñanza mediante asistencia técnica y financiera (CF, art. 211 y LDB, art.10). De esta forma, ambas legislaciones señalan cambios substanciales, en las responsabilidades de los entes federados, cuanto al mantenimiento y al desarrollo de la educación en sus diferentes niveles¹¹⁵.

En lo que refiere al financiamiento del nivel medio, la LDB establece que debe ser mantenido por los estados, con la acción complementar de la Nación, buscando asegurar un mínimo de calidad y una equiparación entre las regiones del país. La creación del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Primaria y de Valorización del Magisterio (FUNDEF), es considerada por sus creadores como ejemplo innovador de política social, en tanto articula los tres niveles del gobierno, incentiva la participación de la sociedad en la fiscalización de los recursos y define prioridades para alcanzar los objetivos estratégicos de: “promover a justiça social, promover uma política nacional de equidade, promover a efetiva descentralização e promover a melhoria da qualidade da Educação e a valorização do magistério público” (MEC, 1996). Sin embargo, para algunos autores, constituyó una estrategia para transferir a los municipios responsabilidades hasta entonces de la Unión y de los estados¹¹⁶. No todos los municipios adhirieron al proceso de municipalización, en parte

¹¹⁴ Incluso, se modifican las denominaciones en los diferentes niveles educativos: el antiguo “ensino de primeiro grau” pasó a constituir “ensino fundamental” (nivel primario); el “ensino de segundo grau” fue designado como “ensino médio” (nivel secundario) y el “terceiro grau” como “ensino superior” (nivel superior). Se introduce el término educación infantil para denominar la atención escolar efectuada por guarderías y jardines de infancia.

¹¹⁵ El artículo 21, inciso I, de la LDB establece que: “*A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior, composta pelos cursos sequenciais de graduação, pós-graduação e de extensão*”. Esto representa un avance de importancia fundamental, pues le confiere organicidad a la educación básica, al concebir los diferentes niveles como una etapa, indicando la perspectiva de incorporarla tendencialmente, como un todo, a la educación obligatoria.

¹¹⁶ La creación del FUNDEF acarreo como consecuencia la posibilidad del municipio “ganar” o “perder” parte de su propio presupuesto. Ante la posibilidad de perder recursos, se multiplicaron los artificios para burlar la ley, como creación de alumnos y funcionarios “fantasmas” con el propósito de tener acceso a los recursos. Según Rezende Pinto (2000), los intendentes apremiados por la falta de recursos quedaron altamente sugestionables a los argumentos utilizados por los gobiernos estatales y defendidos por el gobierno federal de que la mejor forma

porque no tenían condiciones de gestionar redes de educación. Aún más, el Fondo fue establecido presuponiendo que los recursos del financiamiento eran suficientes, pero, la oferta de los servicios con un mínimo de calidad, así como su necesaria ampliación, evidenciaron que serían necesarios aportes de mayores recursos por parte del Estado.

En relación a la Organización de la Educación Nacional, el artículo 9 de la LDB manifiesta que la Unión, en colaboración con los estados, el distrito federal y los municipios se encargará de, entre otras cuestiones, elaborar el Plan Nacional de Educación, definiendo las competencias y directrices para la educación infantil, primaria y secundaria, que nortearán los currículos y sus contenidos mínimos, de modo de asegurar una formación básica común¹¹⁷.

De acuerdo a Portela y Adrião (2002: 43), a pesar de la deseable colaboración entre las diferentes esferas de la administración pública, se observó la centralización de los procesos decisivos en la esfera del gobierno federal. Como puede percibirse, el papel de la Unión es alterado, de co-responsable en la tarea de garantizar el nivel fundamental, a evaluador de la enseñanza mantenida por estados y municipios.

Con respecto al proceso de evaluación, el Ministerio de Educación creó el Examen Nacional de Educación Media (en adelante, ENEM) sin una previa discusión con los sistemas de educación, como determina la LDB. De función diagnóstica inicialmente planeada, pasó, gradualmente, a ser utilizado como herramienta para el ingreso en las instituciones superiores, distorsionando su función original (Rezende Pinto, 2002).

Conforme explican Portela y Adrião, existiría una contradicción en el texto de la LDB en relación al proceso de evaluación:

Tal contradição reside na proposição, para ser adotada no nível das escolas, de uma avaliação diagnóstica, processual e qualitativa, ao mesmo tempo que sugere mecanismos padronizados e focados nos resultados de desempenho de suas escolas. No primeiro caso, enfatiza-se sua autonomia, enquanto que no segundo estabelece-se um mecanismo de controle, ainda que à distancia, que neutraliza qualquer viés autonomista presente no discurso oficial (2002: 42).

de recibir de vuelta los recursos retenidos por el fondo sería aceptar a los alumnos de la red estatal. De esa forma fueron inducidos para la municipalización.

¹¹⁷ La Nación tendría como incumbencia exclusiva organizar, mantener y desarrollar órganos e instituciones oficiales del sistema federal de educación; prestar asistencia técnica y financiera a los estados, al distrito federal y a los municipios para el desarrollo de sus sistemas de educación y la atención prioritaria a la escolaridad obligatoria, ejerciendo su función redistributiva y complementaria; recolectar, analizar y difundir informaciones sobre la educación; además de garantizar un proceso nacional de evaluación del rendimiento escolar en los niveles primario, medio y superior, en colaboración con los sistemas de educación, objetivando la definición de prioridades y la mejoría de la calidad de la educación.

El sistema nacional de evaluación fue la opción que el gobierno realizó en el momento de la aprobación de la LDB, manteniendo el control sobre la educación, pero no responsabilizándose por la efectución en cuanto derecho social.

As avaliações nacionais, presentes hoje em todos os níveis de ensino com os “Provões”, ENEM, SAEB/SARESP, são os instrumentos mais visíveis desse sistema. Porque esses instrumentos, supostamente rigorosos do ponto de vista científico, incentivaram os diversos sistemas de ensino a competir entre si, ficando o governo central desresponsabilizado de suas funções de financiamento e assistência técnica. Além disso, as avaliações padronizadas possibilitariam “ranquear” políticas, projetos e atividades educacionais diferenciadas, estabelecendo-se comparações de “mérito” entre Estados, Municípios, escolas, professores e alunos (Arelaro y Valente, 2002: 15).

En relación a los principios educativos y pedagógicos, la LDB apunta como finalidades de la educación básica desarrollar al alumno, asegurarle la formación común indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y ofrecerles medios para progresar en el trabajo y en estudios posteriores¹¹⁸.

En cuanto a la organización académica, el nivel medio debe tener una carga horaria anual mínima es de 800 horas distribuidas por un mínimo de 200 días de efectivo trabajo escolar, con duración mínima de tres años. Se admite la organización en series anuales, períodos semestrales o por ciclos. La evaluación del desempeño del alumno debe ser continua y acumulativa, con prevalencia de los aspectos cualitativos sobre los cuantitativos.

En relación al currículo, la LDB determina que debe tener una base común nacional¹¹⁹ (parámetros curriculares nacionales), que debe ser complementada, en cada sistema de educación y establecimiento escolar, por una parte diversificada ajustada a las condiciones y clientelas locales.

La LDB constituye, también, un marco de referencia para el inicio del proceso de reestructuración de la educación superior, considerando que explícita o implícitamente, trae una nueva forma de acción y de relación entre Estado e instituciones de educación superior, especialmente las públicas. De acuerdo a Catani y Oliveira (2000: 78), el Estado asume un

¹¹⁸ Como finalidades de la enseñanza del nivel medio, el art. 35 de la LDB establece: a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; b) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo; c) o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; d) a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

¹¹⁹ La Resolución N° 3/1998 del Consejo Nacional de Educación instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria, donde se divide la base nacional de los currículos en tres grandes áreas del conocimiento, según detallado en el artículo n°10: “Lenguaje, Códigos y sus Tecnologías”, “Ciencias de la naturaleza, Matemática y sus tecnologías” y “Ciencias humanas y sus tecnologías”. A estas áreas se le agrega Educación Física y Arte como componentes curriculares obligatorios y los conocimientos de filosofía y sociología necesarios para el ejercicio de la ciudadanía.

papel destacado en el control y en la gestión de políticas para el sector, sobre todo por medio de mecanismos de evaluación y de financiamiento, además de una nueva manera de concebir la producción del trabajo académico y el atendimento a las demandas de la sociedad, tomando las señales del mercado como norte para ese proceso de restructuración, aunque la CF establezca dispositivos legales fundamentales que afirman la autonomía universitaria y la naturaleza y organización de las instituciones federales de educación superior.

El artículo 51 de la LDB¹²⁰ establece que las universidades, al discutir sobre los criterios de selección de sus estudiantes, deberán considerar su impacto sobre la orientación del nivel secundario.

En ese sentido, el “vestibular”¹²¹ deja de ser la única forma de ingreso en las instituciones de educación superior. En vez de ser una única prueba fijada en determinado período del año, se abre la posibilidad de procesos selectivos diversificados¹²². Conforme señala Catani y Oliveira (2000: 83), cuando el gobierno crea el ENEM, “objetiva convertê-lo em mecanismo auxiliar a ser utilizado nos processos seletivos, além de permitir uma avaliação do ensino médio e fornecer critério para a contratação dos profissionais pelas empresas”.

El análisis realizado por Almeida (2009) refleja la singularidad del “vestibular” en la sociedad brasileira. En el momento del vestibular, cuando el mérito de los candidatos es supuestamente evaluado en igualdad de condiciones, la conexión entre educación secundaria privada y educación superior pública es expuesta en toda su dramaticidad, ya que grande parte de los alumnos admitidos en las carreras más selectivas de las universidades públicas son aquellos que tuvieron la posibilidad de asistir a escuelas consideradas de alto nivel, la mayoría de ellas privadas.

Esta cisão do sistema de ensino faz com que, no Brasil, as dimensões econômicas da origem social do aluno tenham um peso especial na determinação da sua trajetória

¹²⁰ El art. 51 de la LDB establece que: As instituições de Educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

¹²¹ El “vestibular” es un examen de ingreso a las universidades brasileiras que tiene como propósito seleccionar a los candidatos para las vacantes ofrecidas. Es una prueba que evalúa los conocimientos adquiridos en el nivel primario y secundario. Paulatinamente, está siendo substituido en algunas universidades públicas por el Examen Nacional de Educación Media (ENEM). Los exámenes vestibulares con más aspirantes son aquellos que permiten el ingreso a universidades públicas, como USP, Universidad de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), entre otras.

¹²² En el texto de la LDB, la exigencia del proceso selectivo, en substitución al denominado “vestibular”, aparece en la reglamentación para la transferencia de alumnos (Art. nº 49), en la matrícula por disciplina, en la oferta de vacantes (art. nº 50) y en la necesidad de considerar los efectos de los criterios y normas de selección de estudiantes del nivel secundario (art. nº 71).

escolar, se comparada com outros países onde a universalização e extensão da escolarização baseou-se mais significativamente na provisão da educação pública (Almeida, 2009: 39).

En ese sentido, con el advenimiento del ENEM, y su consolidación como herramienta de ingreso a la enseñanza superior, aumenta la responsabilidad de las escuelas en promocionar una formación de calidad. No obstante, la heterogeneidad del sistema educativo brasileño, con su clivaje público/privado, contribuye a la manutención de la desigualdad de accesos (a la educación, al empleo, a la renta etc.), bajo una apariencia meritocrática¹²³.

Almeida (2009) insiste en la persistencia de una “segmentação a brasileira”:

A segmentação acompanha, num certo sentido, a separação entre ensino privado e ensino público, embora não seja operada da mesma maneira em todos os níveis de ensino (...). Assim, visto a partir da cidade de São Paulo, o acesso ao que se considera uma boa educação está estreitamente conectado à passagem por um segmento do setor privado do sistema de ensino no nível secundário e por um segmento do setor público no nível superior (Almeida, 2009: 38)

Este panorama no es reciente, se inicia a partir de los años setenta, cuando Brasil acompañó la profundización de una división nítida que definió la segregación de los segmentos menos favorecidos como usuarios del sector público del sistema educativo, mientras que la red privada, en el ámbito de la educación básica (preescolares, primaria y secundaria), sigue estando destinada a los hijos de las elites y de los estratos medios.

Desde entonces, la escuela pública experimentó una caída vertiginosa en sus patrones de calidad, que se mantienen aún distantes de aquellos que ofrece el sector privado. Hay por eso un contraste cada vez más evidente que opone la amplia libertad de las clases medias nacionales – usuarias de una red diferenciada de oferta dentro del sistema privado – a la situación de los grupos populares, limitados a la elección en el sector público y circunscripta, además, a criterios de asignación zonal (Aguiar, 2012: 124).

2.3 Nuevos aires educativos en el inicio del siglo XXI

2.3.1 Argentina y las nuevas leyes educativas.

Como fue planteado en la primera parte del presente capítulo, durante la primera década del siglo XXI, se configura un nuevo escenario político-económico a nivel regional.

¹²³ Por ejemplo: “No vestibular de 2008, 70,79% de todos os aprovados no vestibular da USP afirmaram haver cursado todo o ensino médio em escola privada (FUVEST, 2008). Nesse mesmo ano, este era o caso de 60,1% de todos os matriculados na UNICAMP. Para compreender o alcance desses números, é importante ter em mente que ambas as universidades adotam programas de ação afirmativa que visam a fortalecer os candidatos oriundos da escola pública” (Almeida, 2009: 39).

En el caso de Argentina, el gobierno que asume en 2003 se manifiesta preocupado con los derechos humanos, las políticas sociales y educativas. Avanza en la modificación de las principales normas que regulaban el sistema educativo a nivel nacional. El primer cambio implementado fue la sanción, en 2005, de las Leyes de Educación Técnico-Profesional n° 26.068 y de Financiamiento Educativo n° 26.075. Luego, en diciembre de 2006, sanciona la Ley de Educación Nacional n° 26.206 (en adelante, LEN), que reemplazó a la LFE.

La Ley de Financiamiento Educativo incluye, entre sus metas, la necesidad de avanzar en la universalización del nivel medio y, prioriza, en la asignación de recursos para el cumplimiento de otras metas educativas, “los sectores sociales y las zonas geográficas más desfavorecidas” para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo argentino. Aunque dicha ley asigna un significativo 6% del PBI a la educación, los recursos efectivamente empleados estuvieron por debajo del 4% de PBI entre 2004 y 2007, alcanzando el máximo de 5,1% en el 2012¹²⁴. No obstante esta conquista, puede apreciarse en el período el crecimiento de la matrícula en las escuelas de gestión privada y la caída equivalente en las estatales, que fueron circunscribiéndose a quienes, con algunas excepciones, no podían pagar una cuota, en muchos casos mínima (Romero, 2013: 112), además de los resultados obtenidos por el país en evaluaciones internacionales¹²⁵.

Trece años después de sancionada la LFE, el país se encontraba con una transformación educativa muy desigual en cada jurisdicción. Algunas provincias habían modificado totalmente la estructura académica, otras habían elaborado sus propios contenidos curriculares, pocas habían conseguido una alta cobertura en la capacitación de los profesores, otras aún no habían resuelto el problema de la infraestructura física ocasionado por la escolarización obligatoria de una franja etaria ampliada. Esta situación de heterogeneidad dependía de varios factores, entre ellos, se pueden mencionar cuestiones político-partidarias (partidos políticos que adherían a la reforma y otros que se resistían a ella), recursos financieros (algunas provincias destinaron su presupuesto para eliminar las “escuelas de lata” y otras para financiar propuestas de capacitación), la capacidad instalada en cada provincia para implementar y ejecutar acciones de actualización docente, etc.

¹²⁴ Según datos oficiales, el gasto con educación en 2013 llegó a 7,5% del PBI. Sin embargo, los números oficiales son contestados por especialistas en razón de cuestionamientos metodológicos en el cálculo del PBI y de la inflación en la presidencia de Cristina Kirchner. Recuperado de <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>. Acceso en 12/08/2015

¹²⁵ Recuperado de <http://www.anses.gob.ar/blogdeldirector/archives/category/estudiantes> Acceso en 12/08/2015

Simultáneamente, la extensión de la obligatoriedad de la escolarización hasta el último año de la EGB comenzó a impactar en el crecimiento de la matrícula, especialmente en el nivel medio.

La crisis que se inició a fines de los años noventa aceleró y potenció dicho crecimiento, ya que en solo tres años, entre 1999 y 2002, la matrícula creció el diez por ciento para luego sostenerse. Dicho en otras palabras, para muchos jóvenes que no encontraban oportunidades de trabajo, la escuela fue su principal “refugio”, un espacio de integración social que les otorgaba además un sentido de pertenencia. De todos modos – si se estima la población adolescente en edades de cursar la EGB3 o el Polimodal en base al Censo 2001-, la tasa de escolarización llegaba al 78,4% en el primer caso, y al 53,6 en el segundo. Significa que aún quedaban fuera de la EGB unos cuatrocientos treinta y tres mil adolescentes, y casi un millón de jóvenes fuera del polimodal (Filmus y Kaplan, 2012: 35).

Probablemente como consecuencia de la masificación de la escuela media, a principios del siglo XXI, comenzó a discutirse la necesidad de regresar a la vieja escuela secundaria, en aquellas provincias que habían implementado el nivel polimodal. Aunque este retorno fue cuestionado por los académicos del campo de la educación, fue impulsado con cierta convicción por parte de las gestiones jurisdiccionales.

En el marco de la Ley de Educación Nacional de 2006, (...) se inició un proceso de reformulación de la educación secundaria como nivel unificado obligatorio de seis años de duración, retornando a la tendencia de la educación general. Ello fue vivenciado muchas veces como una “recuperación de la secundaria” debido al fuerte cuestionamiento experimentado por los polimodales. Sin embargo, actualmente se está discutiendo las deudas que trae consigo la reinstalación del canon (Southwell, 2011a: 55).

La nueva ley estableció que la Educación Secundaria es obligatoria y la recupera como nivel, al constituirse en una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. Así, extiende a trece años la escolaridad obligatoria en todo el territorio nacional. Se enuncia que el cumplimiento de la obligatoriedad se garantizará a través de “alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”¹²⁶.

¹²⁶ En dicha ley, un grupo de artículos refieren específicamente al nivel medio (artículo n° 29 a n° 32) y enfocan la necesidad de implementar cambios curriculares y de abordar alternativas de acompañamiento de las trayectorias escolares de los jóvenes, como “tutores, coordinadores de curso” así como el desarrollo de espacios extracurriculares vinculados al arte, a la recreación, a la acción solidaria.

En las últimas décadas, las tasas netas de escolarización secundaria aumentaron considerablemente de 42,2% en 1980; 59,3% en 1991; alcanzando el 71,5% en 2001 (Cappellacci y Miranda, 2007) y el 85% en 2011 (DINIECE, 2013). Sin embargo, existen dificultades para sostener la escolaridad, ya que las tasas del denominado “abandono escolar” se incrementan en los últimos tres años de la estructura del nivel (9,64% en el secundario básico y 15,83% en el nivel secundario orientado para el total del país (DINIECE, 2010-2011). En ese sentido, es útil la distinción que plantea Terigi (2007) entre la trayectoria teórica de los estudiantes, aquellos itinerarios en el sistema que siguen una progresión lineal de tiempos marcados por una periodización estándar, frente a la trayectoria real expresada por los modos reales en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización.

A partir de este panorama, existen algunas iniciativas tendientes a modificar y ampliar las posibilidades de inclusión de las escuelas medias. Interesa destacar la experiencia de la Ciudad de Buenos Aires a través de la creación de escuelas de reingreso destinadas a los estudiantes más expuestos al abandono de la escolaridad (Flacso, Grupo Viernes, 2008). También el plan FinES, de finalización de estudios primarios y secundarios¹²⁷, iniciado en 2008, permite a jóvenes y adultos completar su formación a través de instancias presenciales, semipresenciales y a distancia.

Aunque la nueva ley de educación no avanza en la elaboración de nuevos contenidos, el énfasis otorgado a la formación ciudadana es evidente. Se destaca: brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural; y asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.

Desde el punto de vista de las finalidades y objetivos de la educación secundaria¹²⁸, la LEN/2006 enfatiza que todas las modalidades y orientaciones tienen la finalidad de habilitar a

¹²⁷ La implementación del Plan FINEs es producto de la interacción del Estado Nacional con organismos provinciales y municipales, y con organizaciones de la sociedad civil. Según datos oficiales, más de 500.000 personas egresaron del plan. Fuente: www.portal.educacion.fines.gov.ar

¹²⁸ Algunos de los objetivos del nivel secundario son: a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultura; b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio; c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la

los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios del nivel.

No obstante, la expansión de la escolarización en el nivel medio muchas veces fue acompañada por una pérdida de la calidad de la enseñanza pública (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Nuñez y Litichever, 2015). O sea, la democratización en el acceso no representa, necesariamente, la democratización de la calidad de la enseñanza. Como señalan Nuñez y Litichever:

En la actualidad, las representaciones extendidas asumen posiciones que se estructuran en términos de opuestos: entre escuelas públicas y privadas; entre escuelas donde “no se respeta nada” y otras en las que logran un eficaz sostenimiento de las normas; entre las que proveen “salida laboral” y “las que permiten ir a la universidad”, (...) entre “la que van mis amigos” y la que “tiene prestigio” (2015: 22).

Investigaciones más recientes (Nóbile, 2011; Chaves, Fuentes y Vecino, 2016) sobre los procesos de configuración de la fragmentación educativa, muestran que, para algunos sectores, la escuela adquiere un perfil contenedor, brindando principalmente un apoyo emocional. De acuerdo a Chaves, Fuentes y Vecino “Se sostiene el discurso de la inclusión pero entendiendo a la escuela como compensatoria de supuestas carencias del contexto social de los estudiantes y, en este marco, adquiere un sentido particular la tarea de educar” (2016: 27).

Mientras tanto, los trabajos referidos a los sectores medios de Veleda (2006) y de los sectores altos (Ziegler, 2007; Rodríguez Moyano, 2012) sugieren que las elecciones escolares pueden concebirse como una estrategia de “cierre social”, en tanto buscan limitar el acceso de ciertos recursos a un número reducido de elegidos, a fin de preservar o aumentar el status social (Van Zanten, 2009). En ese sentido, Tiramonti y Montes (2009) señalan que una parte de la clase media desarrolla estrategias que les permiten “colonizar” las escuelas públicas más prestigiosas (Tiramonti, 2009), como una manera de asegurarse un “buen entorno” y mejorar las condiciones materiales de educación de sus hijos (Veleda, 2006). Según Ziegler “se combinan las estrategias de las escuelas junto con las elecciones de las familias, conduciendo a una creciente diferenciación social y escolar de los actores y de las instituciones” dando lugar a “clivajes y distancias al interior de las escuelas que procuran la formación de sectores

educación a lo largo de toda la vida, g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología. h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes, j) Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes (Argentina, 2006)

de elite” (2007: 97), ahondándose la estructuración de los fragmentos.

Es importante subrayar que los docentes participan, consciente o inconscientemente, en este espacio cada vez más fragmentado, a través de sus actos y expresiones: “*son buenas personas, pero académicamente no responden; “no son estudiantes, están acá”*”, respuestas de los docentes entrevistados en Chaves y otros (2016). “En muchos casos, la escuela secundaria aparece como la institución en la cual las y los jóvenes - particularmente los varones de sectores pobres - deben asistir para evitar estar en un lugar considerado peligroso, como es conceptualizada muchas veces “la calle”” (Nuñez y Litichever, 2016: 19).

De esta forma, la asistencia (o la evitación) a determinado perfil de escuela evidenciaría el despliegue de estrategias de diferenciación entre los sectores sociales.

Estos ejemplos ilustran cómo objetivos establecidos para el nivel se desdibujan en algunas poblaciones de alumnos. Los docentes que reciben a determinadas poblaciones no buscan, en muchos casos y por diferentes argumentos, “desarrollar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad” (LNE, 2006), ni tampoco generar procesos de orientación vocacional, a fin de preparar el acceso al mundo laboral o a los estudios superiores. Así, “las posibilidades de elegir a qué institución asistir se encuentran desigualmente distribuidas” (Nuñez y Litichever, 2016: 33).

Una serie de condiciones favorables, durante la primera década del siglo XXI, posibilitó avanzar en los procesos de ampliación de la cobertura del sistema educativo: un sostenido crecimiento presupuestario, la mejora en infraestructura y equipamiento, la asignación universal por hijo¹²⁹, leyes aprobadas por unanimidad en el Congreso Nacional. Con todo, es importante señalar que los datos estadísticos que refieren a las condiciones y realidad de la escolarización en el país no son homogéneos entre las diferentes jurisdicciones, sino dispares en la diversidad del territorio nacional ¹³⁰.

¹²⁹ La Asignación Universal por Hijo para Protección Social (Decreto N° 1602/09) es un beneficio que le corresponde percibir a las personas desocupadas, que trabajan en el mercado informal o ganan menos del salario mínimo, vital y móvil, cuyos hijos sean menores de 18 años. A través de esta asignación el Estado busca asegurarse de que los niños y adolescentes asistan a la escuela, se realicen controles periódicos de salud y cumplan con el calendario de vacunación obligatorio, ya que éstos son requisitos indispensables para cobrarla. En noviembre de 2011, se presentó en el Ministerio de Educación el informe “Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUH)”, elaborado por las universidades nacionales de General Sarmiento, La Plata, Misiones, Moreno, Patagonia Austral y Villa María, que evalúa los alcances y efectos logrados con la implantación de la AUH, y recaba información que permita profundizar sus potencialidades (se realizaron 1200 entrevistas en profundidad en las provincias de Córdoba, San Juan, Formosa, Chaco, Misiones, Corrientes y Buenos Aires). El informe dio cuenta del salto cualitativo que representó, en la escolaridad, la implementación de esta medida que implantó un nuevo piso de ciudadanía social.

¹³⁰ Véase Operativos Nacionales de Evaluación, año 2007, los resultados de finalización de secundaria y el porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño (bajo, medio y alto) según región del país (Centro, Noreste, Noroeste, Cuyo y Patagónica. Ferreyra (2012: 152) “La prueba Pisa muestra que los resultados de los estudiantes argentinos sufrieron un fuerte descenso en 2009 con respecto a la evaluación de 2000, en donde

A pesar de que los niveles de cobertura escolar (niveles básico y secundario) están entre los mejores de la región, no todos los que ingresan a la escuela la culminan. Actualmente, se debe destacar que casi la totalidad de niños de 6 años se encuentra en la escuela primaria, pero las estadísticas muestran que a pesar de los esfuerzos e intenciones, a los 14 años sólo poco más de la mitad ha podido cursar su escolaridad en tiempo y forma, mientras que a los 17 años, se encuentran tres grupos casi equivalentes: uno de cada 3 jóvenes está terminando su secundaria, otro se encuentra cursando con rezago la educación secundaria por acumulación de fracasos, y el tercero ya no está en el sistema educativo (Ferreyra, 2012: 151).

2.3.2. Brasil y las alteraciones en la Constitución Federal y en la LDB

Durante el período 2003-2010, la Constitución Federal/1988 y la LDB/1996 pasaron por importantes alteraciones, de modo que nuevos preceptos constitucionales y derechos fundamentales fueron inscriptos en los marcos regulatorios fundamentales de la educación brasilera. Resoluciones, leyes, decretos y enmiendas fueron aprobadas dando cuenta de una hiperactividad en el ámbito legal, principalmente en el nivel secundario.

Aunque el gobierno del Presidente Luis Inácio “Lula” da Silva (2002-2010) conservó algunos de los principales elementos de la reforma de los noventa, como el sistema de evaluación y los lineamientos curriculares centrales, con modificaciones menores en cuanto a la estructura de financiamiento de la gestión anterior, se pueden destacar cambios significativos, como la ampliación de la obligatoriedad escolar y la duración de la enseñanza primaria, y el aumento de los recursos financieros destinados a educación.

El Programa de Mejora y Expansión del Nivel Medio, iniciado en 2000, se mantuvo y buscó la expansión en la cobertura del nivel mediante la redefinición de los contenidos curriculares, la regularización del flujo escolar, la reducción de la tasa de abandono y la mejora de la relación escuela, familia y sociedad. En esa dirección, en los estados de São Paulo y Rio de Janeiro se registran experiencias de extensión de la actividad de las escuelas durante los fines de semana, generando espacios institucionalizados para la socialización de los jóvenes y fortalecimiento de los vínculos de la escuela con la comunidad a los efectos de optimizar los aprendizajes.

habían alcanzado 20 puntos más. De los 38 países participantes en ambas pruebas de lectura, la Argentina fue el segundo país que más descendió en sus resultados, aunque cabe mencionar que entre las últimas dos evaluaciones – 2006 y 2009- se constata una mejora”.

Por ejemplo, la Enmienda Constitucional 53/2006 afectó el financiamiento, la gestión y la cobertura del nivel secundario, entre otros aspectos, al substituir el FUNDEF (1996) por el FUNDEB, “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério”. Esta medida posibilitó ampliar el accionar de dicho Fondo sobre los niveles de educación inicial, media y de jóvenes y adultos. Se extiende la política de financiamiento para toda la educación básica y no sólo para el nivel primario, además de contemplar a todos los profesionales de la educación y no apenas a los profesores (como en el FUNDEF), escuchando las demandas de reconocimiento de otros profesionales que viabilizan los procesos educativos (apoyo pedagógico al profesor y servicios administrativos).

Las enmiendas constitucionales 53/2006 y 59/2009 extienden el papel del Estado frente a la educación básica, anteriormente restringido al nivel primario, al establecer como deber del Estado garantizar la educación básica obligatoria y gratuita de los 4 hasta los 17 años¹³¹.

La nueva redacción del artículo 208, en 2006 amplió, también, el deber del Estado en relación a los denominados “programas complementarios”, pues deben abarcar a toda la educación básica, conforme Pereira da Silva (2011):

Com isso, os governos passam a ter que conceber e organizar as ações relativas ao “material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” com vistas a atender a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Esta é uma alteração importante na medida em que programas e ações nessas áreas tem um papel importante, tanto no que se refere ao desenvolvimento do ensino, quanto, em algumas regiões do país, no sentido de contribuir no acesso e permanência do aluno na escola, como é o caso dos programas de transporte e alimentação escolar (p. 238).

En paralelo a las alteraciones promovidas en el texto constitucional, la LDB/1996 pasó por significativas modificaciones que afectaron la organización de la educación brasileña. Con relación a la democratización del acceso a la educación, se registran avances de la mano de la ley 12.061/2009 (que altera artículos de la LDB), al transformar en obligatoria la atención universal del nivel secundario gratuito a todos los que lo demandan¹³².

De acuerdo a Kuenzer (2010), la ampliación del compromiso del Estado para la atención de todos los interesados, sean jóvenes o adultos, garantiza a los trabajadores

¹³¹ Art. 208 de la Constitución Federal/2006: I. educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (anos) de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos a que a ela não tiveram acesso na idade própria. IV. atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 2009)

¹³² LDB/1996, artículo 8, VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitando o disposto no art. 38 desta Lei (redacción dada por la Ley 12.061/2009)

condiciones de acceso y permanencia. De esta forma, la democratización del acceso gana fuerza constitucional, por lo menos para los niveles primario y secundario.

No obstante los avances legislativos, Kuenzer (2010) aclara que la no definición de metas, indicadores, mecanismos de financiamiento y responsabilidades, a la par de la ausencia de datos que presenten la realidad de forma transparente, inviabilizó la evaluación del Plano Nacional de Educación (2001-2010).

Krawczyk (2014), a su vez, llama la atención que en los últimos diez años, nuevos actores aparecen en la órbita de la educación pública:

O ensino médio brasileiro (...) vem sofrendo influencia de múltiplos atores, num processo complexo e controvertido de definição de políticas e estratégias para melhorar os índices de rendimento das escolas. Há o governo federal, com programas propondo nova abordagem pedagógica e organizacional. Há as secretarias estaduais de Educação, que arcam com o peso maior da oferta de matrículas, com a responsabilidade de responder às demandas e de concretizar ideias, estratégias e ações. E há também os atores privados, ligados ao mundo empresarial (fundações, institutos, ONGs, empresas de consultoria), que não apenas oferecem ajuda material à escola pública, mas atuam também no auxílio à gestão, é até mesmo, influenciam fortemente nas propostas curriculares (Krawczyk, 2014: 24).

Transformar en obligatoria la educación básica, asegurando su oferta gratuita para todos los que a ella no tuvieron acceso en la edad propia (Brasil, 2009), otorgándole, así, a la educación secundaria el status de derecho de todo ciudadano, fue una decisión innovadora. En base al material legislativo analizado, se aprobaron normativas que produjeron tanto una reconfiguración académica y curricular del nivel como el aumento de su financiamiento. Sin embargo, aún no se ha podido evaluar si los avances han logrado una mayor democratización de las instituciones educativas y una mejoría en la calidad de la educación que brindan¹³³.

Las voces de los estudiantes son contundentes respecto a su insatisfacción con las políticas educativas predominantes. En 2015, Brasil vivenció una de las mayores huelgas de “secundaristas” de los últimos cuarenta años¹³⁴. Millares de alumnos, por medio de la auto-organización, reivindicaron el no cierre de instituciones educativas (propuesto por los

¹³³ Aunque estos marcos legislativos inscriben nuevos derechos fundamentales en relación a la educación, no son suficientes; quedan aún desafíos que enfrentar: escolarizar a aquellos adolescentes y jóvenes que en la actualidad no asisten a la escuela, garantizar la conclusión del nivel especialmente a aquellos estudiantes pertenecientes a los sectores sociales que no han sido destinatarios históricos de la Educación Secundaria, garantizar el camino de la inclusión a los recién llegados al nivel medio ofreciendo propuestas de calidad, superar la fragmentación del sistema educativo, entre otras tantas.

¹³⁴ Rêses y Duarte (2017) analizan el movimiento estudiantil en el Estado de Goiás, entre diciembre de 2015 y febrero de 2016, como táctica de lucha frente a las políticas neoliberales de la actualidad, y recuperan el legado de la Reforma Universitaria, de 1918, en la trayectoria histórica del movimiento estudiantil brasileiro.

gobiernos estatales) y mejoras en las condiciones de educabilidad, colocando en la agenda del día a la Educación como derecho democrático y popular.

En septiembre de 2016, fue publicada la “Medida Provisoria nº 746/2016” que trae cambios en el actual modelo de educación secundaria. Entre las principales alteraciones propuestas por el Gobierno Federal, está la adopción del tiempo integral y la flexibilización del currículo¹³⁵. De acuerdo a la propuesta oficial, será posible aplicar una metodología de enseñanza por módulos temáticos elegidos a criterio del alumno y según sus intereses profesionales. La medida fue atacada por varios sectores vinculados a la educación, por la sociedad en general y por un gran número de alumnos secundarios, que reforzaron los movimientos de ocupación de escuelas públicas. Los críticos a la medida sostienen que se realiza un achicamiento en la cantidad de disciplinas obligatorias y produce un vaciamiento de contenidos que contribuyen a la formación crítica del alumno. Además, su carácter de “medida provisoria” fue considerado como un acto autoritario del gobierno federal¹³⁶.

2.4. Instituciones de Nivel Medio dependientes de Universidades Públicas: autonomía universitaria, cambios contextuales.

Las transformaciones que vienen sucediendo en el sistema educativo han afectado de forma diferente al conjunto de instituciones educativas. Es posible distinguir, en Argentina y en Brasil, un sector del sistema público que se diferencia de la mayoría de las otras instituciones en la forma de procesar los cambios contextuales y las reformulaciones educativas, preservando los principios de sus contratos fundacionales: las escuelas vinculadas a las universidades públicas¹³⁷, en las cuales se observa, en rasgos generales, una jornada de estudio intensiva, infraestructura privilegiada (laboratorios, piscina, campo de deportes), profesores con formación de posgrados, opciones extracurriculares, estrategias de acompañamiento, matrícula social heterogénea, entre otras. Estas instituciones reciben diferentes denominaciones: establecimientos de nivel secundario dependientes de

¹³⁵ Entrevista publicada en Portal Brasil (28/09/2016), el secretario de Educación Básica del MEC explica que “será possível, por exemplo, aplicar uma metodologia de ensino por módulos temáticos escolhidos a critério do aluno e segundo seus interesses profissionais. A proposta é manter as disciplinas tradicionais que hoje já são obrigatórias — como Matemática, Português, História, Química, Biologia, Artes e Educação Física — em metade da carga horária, durante os três anos do ensino médio. Na outra metade, o objetivo é que os alunos possam optar por aprofundar conteúdos e temas relacionados a grandes áreas que sejam do interesse deles. São cinco grandes áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional”.

¹³⁶ En 31 de agosto de 2016 el entonces Vice-Presidente, Michel Temer, asumió la presidencia tras la culminación del proceso de ‘impeachment’ de la Presidenta Dilma Rousseff, marcando una “vuelta” a políticas más conservadoras.

¹³⁷ En Argentina existen bajo la órbita de las universidades nacionales, escuelas, institutos o colegios de nivel primario y medio, con diferentes modalidades: técnicos, comerciales, artísticos, bachilleres, escuelas agrícolas, enológicas o de minas, escuelas de magisterio y aerotécnica.

universidades, escuelas de pregrado, colegios universitarios, propuesta académica preuniversitaria, escuelas de aplicación, entre otros.

Tanto en Brasil como en Argentina estas instituciones son consideradas “ilhas de excelência¹³⁸”, “instituciones emblemáticas”, “colegios públicos de elite¹³⁹”, sea por su trayectoria, por el público que atiende, por los recursos que dispone, por su dependencia a universidades públicas.

Como fue trabajado en el primer capítulo, los primeros colegios universitarios en Argentina fueron creados en la segunda mitad del siglo XVII, Colegio de San Ignacio (1661) y Colegio Montserrat (1687), creados ambos por los jesuitas. El primero, actualmente Colegio Nacional de Buenos Aires, se anexa a la Universidad de Buenos Aires en 1911, y el segundo, en 1907, a la Universidad Nacional de Córdoba. Durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX, fueron creados otros colegios universitarios (Buenos Aires, Entre Ríos, Cuyo, Tucumán, Jujuy, Rosario, San Juan, San Luis, Mar del Plata, Universidad de Lomas de Zamora, Catamarca).

En las últimas décadas, fueron creadas varias escuelas secundarias dependientes de universidades públicas, la mayoría con orientación técnica. La Escuela tecnológica Preuniversitaria Ingeniero Carlos Giúdice (1992) por parte de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Lomas de Zamora. Y otras, más recientes, en varias provincias: Instituto Técnico de Aguilares (2008) dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán; el Colegio Nacional Agrotécnico “Ingeniero Julio César Martínez” (2010) dependiente de la Universidad Nacional de Chilecito; la Escuela de Educación Técnico Profesional en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria (2010) de la Universidad de Buenos Aires y la Escuela Nacional “Adolfo Pérez Esquivel” (2003) dependiente de la Universidad Nacional del Centro

¹³⁸ La mayoría de las escuelas y colegios de aplicación obtuvo notas en el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) bien por encima del promedio de los municipios en los cuales están localizados. “A Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP) obteve nota 5,73 no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). A nota da capital paulista é 5 (Revista Nova Escola, marzo 2012). Recuperado de <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1664666-presenca-de-escolas-publicas-entre-as-melhores-do-enem-cresce-novamente.shtml?cmpid=bnfolha> El IDEB es calculado y divulgado periódicamente por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir de los datos sobre aprobación escolar, obtenidos en el Censo Escolar, y medidas de desempeño en las evaluaciones del INEP, el Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para las unidades de la federación y para el país, y la Prova Brasil, para los municipios.

¹³⁹ Cuando indagado sobre las experiencias de los alumnos que asisten al Colegio Nacional, el ex-rector, Horacio Sanguinetti, respondía: "Procuramos educar a nuestros alumnos en el nivel más alto posible. Somos conscientes de que aquí se forma parte importante de la inteligencia argentina". El ex-rector agregaba: "Los alumnos saben que hay ciertas reglas: no se ofende a nadie, no se rompe nada, no se pierde tiempo. Y la verdad es que a todos se los ve muy cómodos, tienen un gran sentido de pertenencia con el colegio" (Clarín, 2005).

de la Provincia de Buenos Aires. En 2013, se crea la Escuela Secundaria de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

En el año 2014, el Ministerio de Educación (ME) aprueba el "Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias en universidades nacionales", proponiendo un nuevo mandato social al orientar su localización en barrios donde persiste la desigualdad social, con el fin de garantizar las mejores condiciones pedagógicas, didácticas y materiales a los jóvenes de estas zonas. Para esta acción estratégica, el Ministerio de Educación convoca a las Universidades Nacionales a generar propuestas fundamentadas en los mandatos de la educación obligatoria, estableciendo formas de intervención para superar el fracaso escolar y la incorporación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos a una experiencia escolar rica, potente y de calidad.

De acuerdo a Southwell (2011a: 77), darle “lugar a nuevas formas de inclusión puede ayudar a resolver algunas injusticias y a pensar mecanismos e instituciones que eviten cristalizarlas y las conviertan en una alteridad absoluta”. En el marco de este proyecto, en el año 2014, se crean escuelas técnicas dependientes de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ); Universidad de San Martín (UNSaM); Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAv); Universidad de General Sarmiento (UNGS) y de la Universidad de Buenos Aires (Villa Lugano)¹⁴⁰, localizadas en zonas históricamente desprovistas de propuestas educativas de calidad. En febrero de 2018, se crea la primera escuela universitaria de la región noroeste bonaerense, en la Universidad Nacional del Noroeste (UNNOBA), provincia de Buenos Aires.

La creación de estas instituciones puede ser considerada una estrategia estatal de democratización del acceso de sectores más desfavorecidos a una educación de excelencia, precisamente resignificando el sentido de una escolarización secundaria que trascienda la contención y que posibilite pensar en futuros estudios superiores o inserción laboral más calificada.

El siguiente gráfico sistematiza la cantidad de escuelas y colegios bajo la órbita de universidades públicas en Argentina y sus orientaciones.

¹⁴⁰ Las tres primeras experiencias (Unsam, Undav, UNQ) están ubicadas en el conurbano bonaerense, en la zona de influencia de las universidades que dependen y están dirigidas a los sectores más vulnerables (Página 12, 4 de abril, 2014)

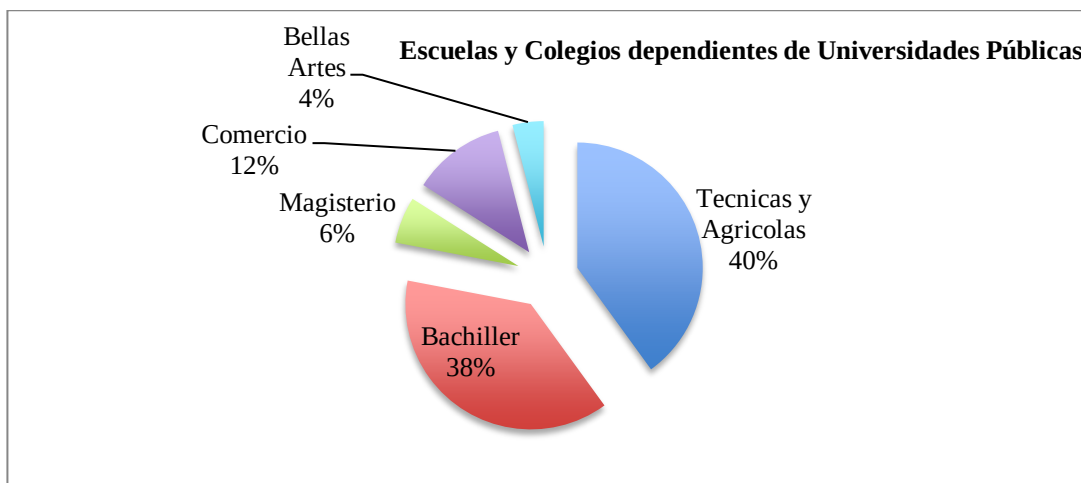


Gráfico 1: Argentina. Escuelas y Colegios dependientes de Universidades Públicas según modalidad. Elaboración propia a partir de información disponible en las páginas web institucionales.

En el caso de Brasil, existen, bajo la órbita de las universidades federales y estaduais, núcleos de educación infantil, escuelas y colegios de aplicación, que atienden los niveles infantil, primario, secundario y de educación de jóvenes y adultos.

Como fue presentado en el capítulo anterior, los “colégios de aplicação” adoptaron como objetivos: la educación de los adolescentes (aunque también niños y adultos), el entrenamiento (campo de práctica docente obligatoria) para los profesores y la experimentación e investigación pedagógica. En ese sentido, asumen, como la universidad, el compromiso de la enseñanza, la investigación y la extensión (al poder actuar en la formación de profesores de la red municipal y provincial).

Los colegios de aplicación dependientes de universidades federales integran el sistema federal de enseñanza. En el caso de los colegios dependientes de universidades estaduais (provinciales), constituyen un segmento específico del sector público en la educación superior brasilera, estando fuera del ámbito de actuación del Ministerio de Educación y Deporte, siendo mantenidas y fiscalizadas por sus respectivos estados/provincias. Es decir, la relación de éstas con los órganos federales se da esporádicamente, mediante pleitos de apoyo financiero adicional.

En líneas generales, la vinculación de los colegios con las universidades (16 federales y apenas dos estaduais) ha garantizado condiciones para la mejora del proceso de aprendizaje de los alumnos, además de salarios sobre el promedio nacional y un régimen de dedicación exclusiva que atrae a los docentes (40 horas semanales, en la mayoría de los casos). Esta carga horaria permite a los docentes que sea desarrollada una trayectoria académica, pues el

tiempo es dividido entre las clases, la investigación y el acompañamiento de los pasantes-residentes. El ingreso profesional a dichas instituciones es mediante concurso público.

Como fue mencionado anteriormente, entre 1946 y 1995, se crearon la mayoría de los colegios en las Universidades Federales de Rio de Janeiro, Bahía (cerrado en 1976), Minas Gerais, Pará, Viçosa, Maranhão, Rio Grande do Sul, Sergipe, Santa Catarina, São Paulo, Juiz de Fora, Goiás, Uberlandia, Acre y Roraima (en orden de creación). En 1960, se crea el Colegio en la Universidad Estadual de Londrina y en el presente siglo, la Universidad Federal Fluminense pasa a contar también con un colegio de aplicación.

En 1973¹⁴¹ fue creado el “Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo” (USP¹⁴²). En 1985, dicho colegio implantó el curso secundario, ofreciendo la oportunidad de continuación de los estudios para los alumnos del nivel primario. Para acomodar mejor a este nuevo contingente estudiantil, las dependencias de la escuela fueron ampliadas con la construcción de un nuevo edificio en la década de 1990. En los años posteriores, ocurrieron reformas para adecuar el espacio escolar a la realización de actividades educativas

A efectos de organización, en el año 1995, se crea el Consejo de Dirigentes de las Escuelas Básicas de las Instituciones Federales de Educación Superior (CONDICAp), actualmente, constituido por diecisiete (17) escuelas, fundadas bajo dependencia de Instituciones Federales de Educación Superior (IFES). Pocos colegios se han creado en la segunda mitad del siglo XX y apenas uno en el presente siglo: Colegio de Aplicación de la Universidad Federal do Acre (1981); Colegio de Aplicación de la Universidad de Roraima (1995) y Colegio Universitario Geraldo Reis de la Universidad Federal de Fluminense (2006).

En el siguiente gráfico se sistematizan las escuelas y colegios de aplicación dependientes de universidades federales y estatales en Brasil, como el nivel educativo ofrecido.

¹⁴¹ Como fue observado en el capítulo 1, sus orígenes son anteriores.

¹⁴² La USP congrega 37 facultades; siete centros o institutos especializados; cuatro hospitales y centros de servicios; museos de arte contemporánea, de zoología, de arqueología y etnología, además del museo paulista; laboratorio de física y de química, y un centro deportivo con cuatro piscinas y 26 canchas polideportivas, además de 23 órganos centrales de dirección en sus seis *campi*.

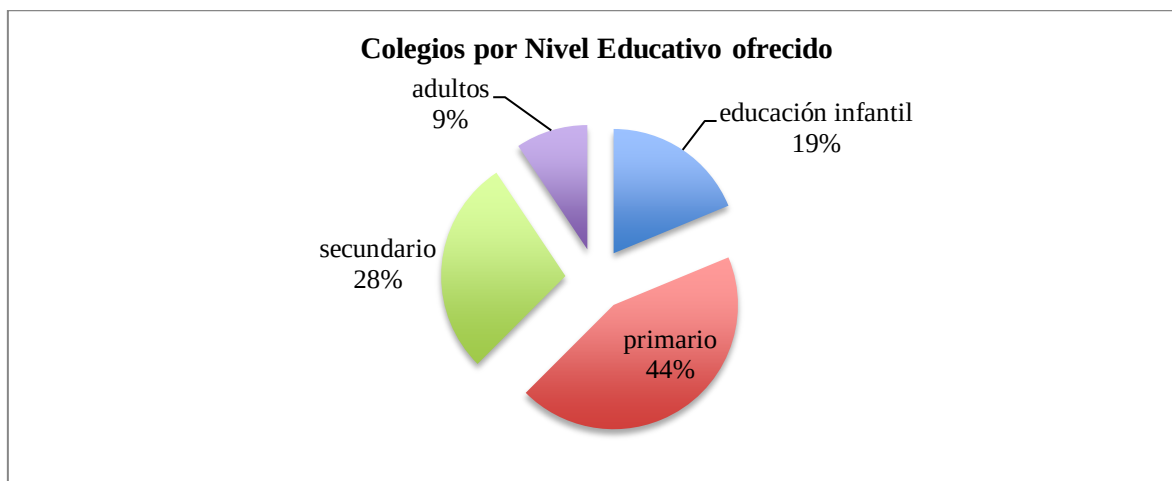


Gráfico 2: Brasil. Escuelas y Colegios dependientes de Universidades Federales y Estaduales según nivel educativo atendido. Una institución puede ofrecer más de un nivel. Elaboración propia a partir de información disponible en las páginas web institucionales.

2.5. Modalidades de Ingreso en los Colegios Secundarios Universitarios

El universo de colegios secundarios dependientes de universidades públicas de ambos países, comparten, también, como rasgo común, disponer de mecanismos de selección que regulan la cantidad de aspirantes/ingresantes. En algunos casos, a través de la aprobación de un examen muy exigente, en otros a través del sorteo¹⁴³, en otros por ser hijos de funcionarios de la institución o inclusive por residir en las proximidades. En ambos países, los mecanismos de ingreso son motivo de debate, sea en el ámbito académico o entre los gestores de las instituciones educativas.

La modalidad de ingreso por examen constituye una característica que contribuye a consolidar una imagen de la institución como “diferente” y coloca a los aprobados, en carácter de elegidos – como afirma Bourdieu sobre la modalidad de examen del “concours” en el caso del nivel superior en Francia¹⁴⁴.

¹⁴³ El pedagogo brasileiro Ruben Alves (2003) en su texto “La utopía del fin del vestibular” provoca a la sociedad brasileira en relación a la legitimidad del vestibular para el ingreso a la universidad. Propone que los exámenes de acceso a la Universidad sean substituidos por un sorteo. El profesor argumentaba: “o fim deste tipo de provas tinha várias vantagens. Libertaria as escolas para verdadeiramente educar, em vez de estarem escravizadas ao treino para os exames. Acabaria com a indústria dos “cursos preparatórios” ou das explicações, ela própria reprodutora da desigualdade. E era um mecanismo socialmente mais justo no acesso ao ensino superior, estando demonstrado até à exaustão que continua a haver uma relação direta entre origem social e resultados escolares. O sorteio daria assim oportunidade para que também os pobres acessem à Universidade, num Brasil marcado por uma barreira de classe no acesso a este nível de ensino (Folha Online, 2003). Recuperado de <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u608.shtml>

¹⁴⁴ No hay más que pensar en la modalidad de examen del “concours”, que a partir de un continuum de diferencias infinitesimales produce continuidades duraderas y brutales entre los candidatos. De acuerdo con el “principio del todo o nada”, se institucionaliza una diferencia esencial entre el último candidato aprobado y el primero suspenso, que separa la competencia oficialmente reconocida y garantizada del simple capital cultural, siempre sujeto a la carga de su demostración. En este caso, uno puede ver claramente la magia creadora ligada a

Respecto al sistema educativo francés, Bourdieu sostiene:

Se ha demostrado que el sistema escolar sólo puede contribuir a la reproducción de la estructura social - y, más precisamente, de la estructura de distribución del capital cultural - destinando a los niños a una eliminación tanto más probable cuanto provengan de familias más desprovistas de capital cultural, en la medida en que esos niños (y sus familias) tengan mayores posibilidades de presentar disposiciones que los vuelvan proclives a la autoeliminación (como la indiferencia o la resistencia contra las instigaciones escolares) si están situados en una posición más desfavorecida en la estructura de distribución del capital cultural (Bourdieu, 2011: 40).

Por su parte, Dubet¹⁴⁵ (citado en Bolívar, 2005) sostiene que:

una de las paradojas de la escuela democrática de masas tiene que ver con el hecho de que al tiempo que es democrática, continua siendo competitiva y meritocrática. Cuanto más afirma la igualdad de los individuos, más obligada está de clasificarlos, distinguirlos y seleccionarlos (...). Esta doble naturaleza, democrática y meritocrática, debe considerarse como una tensión, como una contradicción inherente a la escuela democrática de masas (Dubet, 2000: 388).

Así, la escuela democrática, con el principio de igualdad de oportunidades, se articula en torno a las reglas de la igualdad y el mérito: talento, esfuerzo, rendimiento. De este modo, parece estar “abierta” a todos, eliminando cualquier tipo de obstáculo en la igualdad de acceso. Sin embargo, al afirmar que todos pueden triunfar, hace responsable a cada uno de las desigualdades, aun cuando persista la injusticia estructural del sistema (Duru-Bellat, 2003).

En 2012, el rector de la Escuela Superior de Comercio, dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba, propuso el reemplazo del examen de admisión por un mecanismo de sorteo, que permitiría “extender la posibilidad de ingreso a diversos estamentos sociales”¹⁴⁶. En la página web del Colegio Sábató, de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, explicita que se opta por la modalidad de ingreso a través del sorteo:

en tanto se busca garantizar la igualdad de posibilidades a todos los ciudadanos, cualquiera sea su pertenencia socio-económica, trayectoria educativa previa y otras variables que históricamente marcaron las diferentes ofertas educativas y, en consecuencia, las diferentes posibilidades de desarrollo en la diversidad social (Colegio Sábató).

este poder institucionalizado, un poder de inducir a las personas a ver y a creer algo o, en una palabra, a reconocer algo. (Bourdieu, 2000:145).

¹⁴⁵ Dubet, F. (2000). L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse. *L'Année Sociologique*, 50, (2), 383-408.

¹⁴⁶ El sistema de admisión vigente consiste en la asignación de 256 plazas anuales para los alumnos con las mejores calificaciones en un examen escrito de Lengua y Matemática. El rector considera que este sistema no es equitativo: “Entre el 75 y el 80 por ciento de quienes logran ingresar se preparan en academias particulares entre abril y diciembre, que les cobran entre 500 y 700 pesos por mes, y a medida de que se aproxima la fecha de examen los costos suben”. Por lo tanto, “los alumnos que provengan de familias que tuvieron estas posibilidades, se encuentran en ventajas comparativas considerables respecto de quienes no las tuvieron” (Página 12, online, 2012) Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-192554-2012-04-24.html>

En relación a los procesos selectivos de estos colegios, es preciso no sólo disponer de información sobre la existencia de tales colegios, sino, en el caso de que el ingreso sea a través de examen, disponer de tiempo para la preparación y/o dinero para la realización de cursos preparatorios (pagar una academia), y una vez, seleccionado, “la predisposición, socialmente condicionada, a adaptarse a modelos, reglas y a valores que gobiernan la institución, que hacen que uno se sienta en “su lugar” o “desplazado” en la institución y lo que se percibe como tal, determina, aun en el caso de que se parta de aptitudes iguales, un porcentaje de éxito educativo desigual” (Bourdieu y Passeron, 2009: 28).

En el caso de Argentina, las modalidades de ingreso a las escuelas secundarias dependientes de universidades son, básicamente, cursos de ingreso y exámenes¹⁴⁷ (la gran mayoría, diecinueve instituciones), prioridad para egresados de escuelas primarias de la Universidad (siete instituciones), sorteo (seis instituciones), según promedio de la escuela primaria¹⁴⁸ (cinco instituciones), mérito a partir del curso de adaptación (cuatro instituciones), prioridad para hermanos en la institución (tres instituciones), prioridad para hijos de docentes de la institución (una institución), cercanía al radio de vivienda del alumno (una institución), sin información (dos instituciones).

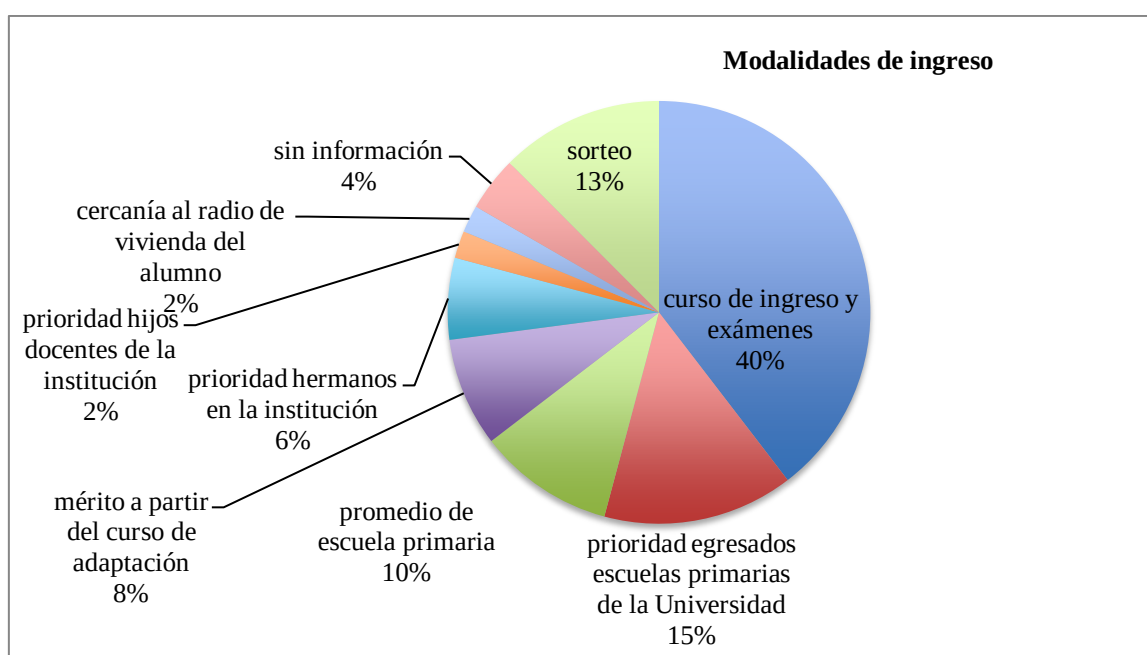


Gráfico 3: Argentina. Modalidades de ingreso en Escuelas Secundarias dependientes de Universidades Públicas. Elaboración propia a partir de información disponible en las páginas web institucionales.

¹⁴⁷ Cursos de ingreso y exámenes, con variaciones en su interior: por orden de llegada, pago de preinscripción, cupo por sexo, curso de nivelación y evaluación psicopedagógica, orden de mérito en el curso de ingreso nivelatorio.

¹⁴⁸ Promedio de 4º, 5º, 6º de la primaria y curso de nivelación, promedio de 1º y 2º semestre de 6º año, orden de mérito según promedio de notas de 4º, 5º y 6º y curso de nivelación.

La propuesta académica del Proyecto de Nuevas Escuelas Secundarias reformula algunos aspectos más criticados del formato tradicional de los colegios universitarios. Por ejemplo, instala un nuevo horizonte en relación a los procesos selectivos, al liberar la contienda por una vacante mediante el ingreso irrestricto. Para el caso de sobredemanda, se utiliza en forma progresiva el criterio de radio de cercanía y finalmente el sorteo. A su vez se garantizará un cupo para alumnos con trayectorias escolares interrumpidas. A los efectos de que los nuevos estudiantes construyan trayectorias escolares exitosas recomienda la implementación, a nivel institucional, de procesos de personalización, flexibilización del currículo, extensión de la jornada escolar¹⁴⁹, fortalece la orientación técnica y crea articulaciones con el nivel superior.

El establecimiento del criterio de ingreso irrestricto desafía, particularmente, el origen selectivo de los históricos establecimientos secundarios de la UBA. De esta forma, el Ministerio de Educación trata de garantizar el ingreso y reingreso de todos los jóvenes que vivan en situación de vulnerabilidad, buscando superar el supuesto destino de exclusión educativa y social. Aunque el Reglamento de los establecimientos secundarios dependientes de la Universidad de Buenos Aires (2008) establece como forma de ingreso a primer año la realización y aprobación del Curso de Ingreso establecido por el Consejo Superior a tal efecto¹⁵⁰, en el caso de la Escuela de Educación Técnica de la UBA (2015), no hay examen de ingreso. La forma de ingreso es a través de sorteo, asignando cupos a las escuelas para que no provengan todos los alumnos de un mismo establecimiento, entre otras características¹⁵¹.

¹⁴⁹ Por ejemplo, la Escuela de la Universidad de Avellaneda tiene una orientación técnica y otorga el título de Maestro Mayor de Obras, con una duración de tres años de Ciclo Básico más cuatro años del Ciclo Orientado. Las cursadas son de jornada extendida (mañana y tarde) y el edificio cuenta con un comedor para los estudiantes. Cabe destacar que se trata de un proyecto de inclusión social que surge de un convenio entre el Ministerio de Educación de la Nación, el Municipio de Avellaneda y la Universidad. Una propuesta de educación pública y gratuita para los jóvenes de la comunidad que forma parte del Programa de Nuevas Escuelas Secundarias Dependientes de Universidades Nacionales, siendo la UNDAV, junto a las Universidades Nacionales de San Martín y de Quilmes, las primeras universidades en iniciar el Ciclo Lectivo 2014. Recuperado de <http://undav.edu.ar/index.php?idcateg=30&id=6413> último acceso 28/03/2017.

¹⁵⁰ Como establece el Reglamento de los establecimientos secundarios dependientes de la UBA (Resolución n° 4767/2008 del Consejo Superior) en su art. 13: Son estudiantes de los establecimientos secundarios de la Universidad aquellos que habiendo cumplido los requisitos de ingreso y hayan efectivizado su inscripción a través de sus padres, tutores o representantes legales.

¹⁵¹ En el momento de su creación, se anunció que vendría configurada por un nuevo formato: duración de seis años, dos de formación general y cuatro de orientaciones; será de jornada completa (los alumnos almorzarán en el colegio); habrá trabajo de seguimiento del alumno, con tutorías específicas en lo académico y acompañamiento en lo social; durante la tarde están planificadas actividades de laboratorios y extracurriculares – arte, deporte, etc. Este proyecto requiere para su concreción de una jornada mínima de 30 hs reloj por semana, horario extendido del equipo directivo y profesores designados en una gran mayoría con concentración horaria o cargos para generar una escuela de puertas abiertas. Barbieri, rector de la UBA, agregó que la apuesta del nuevo

Si bien la selección por mérito es el instrumento que predomina en las instituciones para seleccionar a los alumnos ingresantes, aires nuevos parecen “instalarse” en las instituciones recientemente creadas. Van Zanten (2008), en el texto *¿El fin de la meritocracia?* analiza el caso francés, aunque su desarrollo puede ser extendido a otros contextos nacionales. La autora sostiene que “la meritocracia no ha sido nunca un régimen ideal y ha contribuido al sostenimiento de fuertes desigualdades educativas entre las clases sociales”, la situación de crisis actual puede aportar tanto elementos negativos como positivos; todo dependerá de la respuesta que sea capaz de dar la escuela –quien generalmente aparece pasiva– ya que el sistema político parece renunciar a toda tentativa de reforma, ya sea por miedo a enfrentarse a las empresas, a las familias de clase media y alta, o a los jóvenes de las clases bajas e inmigrantes, inclusive a los profesores.

Se supone que, en el caso de Argentina, la diversificación de los requisitos de ingreso y/o la implementación de estrategias de acompañamiento posibilitará a los alumnos realizar una transición gradual entre primaria y secundaria de forma de garantizar experiencias personales positivas que aumenten las posibilidades de permanecer en el sistema escolar. Terigi (2007) recupera estudios que señalan que para los niños y adolescentes pertenecientes a sectores cultural y económicamente postergados (en consecuencia, con menor tradición escolar), el pasaje al nivel medio supone un importante cambio simbólico y social, siendo que en la mayoría de los casos no disponen de los recursos materiales y simbólicos apropiados.

Una vez en marcha estas nuevas escuelas será interesante analizar cómo avanzan en la inclusión de grupos que llegan por primera vez al nivel medio garantizando una educación de calidad, examinar cómo será facilitada la transición entre los niveles, la selección y capacitación de los profesores, la exigencia académica a alumnos que tienen menos tradición escolar, la valoración de los diplomas obtenidos en estos colegios, entre otros aspectos. Se espera, no obstante, que la implementación de los nuevos formatos acompañe el proceso de inclusión y masificación del nivel medio con propuestas de calidad académica y construcción de trayectorias educativas apropiadas.

En Brasil, la mayoría de los colegios dependientes de universidades públicas tienen como mecanismos de ingreso el sorteo abierto a la comunidad, en algunos casos, garantizan

colegio es mantener el nivel de los colegios dependientes de la UBA mediante una inversión mucho más intensiva en tiempo y recursos pedagógicos. De esta forma, se espera que las particularidades de la institución y su localización puedan contribuir a “... superar los obstáculos que plantean las escuelas “tradicionales” para la inclusión de estos grupos sociales recién llegados a la educación secundaria” (Ziegler, S., 2014). Junto con la Escuela Agropecuaria (Facultad de Agronomía de la UBA), la Escuela de Educación Técnica estaría localizada fuera del centro porteño. Esta última se localiza en el barrio de Lugano, pues es, particularmente, la zona sur la más necesitada de apoyo para la enseñanza secundaria.

cupos a hijos de funcionarios o servidores de la universidad. En el caso del proceso selectivo, en base a pruebas, se evalúan las competencias de lengua portuguesa y matemática. Algunos colegios tienen reserva de vacantes para alumnos con discapacidad. Ciertos colegios solicitan el pago de una tasa de inscripción para participar del sorteo (varía entre 20 a 100 reales)¹⁵².

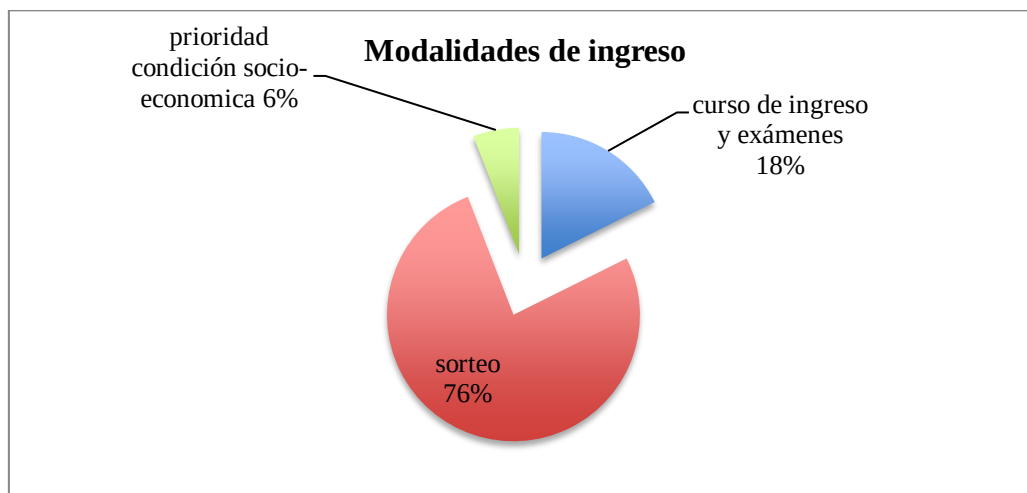


Gráfico: 4 Brasil. Modalidades de ingreso en Escuelas Secundarias dependientes de Universidades Públicas. Elaboración propia a partir de información disponible en las páginas web institucionales.

2.6 – Algunas consideraciones preliminares

A diferencia de Brasil donde los procesos de selección para ocupar vacantes o cargos públicos son habituales, en Argentina es poco frecuente el uso de exámenes o procesos selectivos para acceder a cargos en determinadas instituciones públicas.

Por ejemplo, el acceso a las carreras de grado en la Universidad de São Paulo, como en la mayoría de las universidades federales brasileras, requiere la aprobación del “vestibular”, transformándose en un filtro bastante excluyente para la mayor parte de los alumnos aspirantes. Como sucede en la mayoría de los cargos en las instituciones públicas, en todos los niveles¹⁵³, se accede por concurso. Es destacable, por ejemplo, que en Brasil hay periódicos dedicados exclusivamente a concursos públicos, así como instituciones tradicionales que se dedican a la formación de los aspirantes a esos concursos.

¹⁵² Aunque han existido varios reclamos al Ministerio Público sobre la cobranza de esta tasa, el último parecer ministerial manifiesta que el Consejo Nacional de Educación puede aprobar la legalidad del cobro de la tasa de inscripción, siempre que las convocatorias de los procesos selectivos establezcan claramente formas de exención de la tasa para los candidatos que, comprobadamente, no tengan los recursos necesarios para su pago.

¹⁵³ Desde aprendiz de marinero para la admisión a las Escuelas de aprendices de la Marina de Brasil hasta para acceder al Superior Tribunal de Justicia. Recuperado de <https://www.concursosnobrasil.com.br/concursos/>

No obstante, el acceso a los estudios primarios y secundarios en la “Escola de Aplicação” y en otras instituciones similares se realizan por sorteo, lo que garantiza el acceso a sectores de la población menos acomodados¹⁵⁴. En ese sentido, cumplen, de manera parcial, con el compromiso de inclusión por medio de la educación, considerando que la práctica de concurso o de examen de ingreso, en sociedades marcadas por la desigualdad, contribuye para la manutención de esa misma desigualdad (encubierta, muchas veces, por la idea de la meritocracia).

En Argentina, la práctica del concurso o de exámenes para acceso a cargos públicos es menos difundida, con excepción de ciertos cargos, como profesores en las universidades públicas¹⁵⁵, residencia medica, carreras de servicio exterior y del poder judicial¹⁵⁶. La Universidad de Buenos Aires, como muchas otras universidades públicas del país, tiene el acceso libre a las carreras de graduación.

Sin embargo, en algunas instituciones secundarias dependientes de universidades públicas, como el Colegio Nacional de Buenos Aires, objeto del presente trabajo, se requiere la aprobación de examen de acceso¹⁵⁷, lo que rompe con la lógica de acceso libre e irrestricto a la institución a la cual el Colegio está subordinado.

Cómo el sistema de ingreso influencia la relación de la institución con el resto del sistema educativo (nivel primario y estudios superiores) y con la sociedad es una cuestión que será examinada en los capítulos siguientes.

¹⁵⁴ El acceso a los estudios primarios y secundarios en la escuela USP se realiza por sorteo, aunque no se trata de un sorteo absolutamente abierto sino que respeta las categorías señaladas (1/3 de vacantes abierto a la sociedad, 1/3 de vacantes para funcionarios y profesores de la Facultad de Educación de la USP, 1/3 de vacantes para funcionarios y profesores de la USP en general). En este caso, si bien el sorteo da lugar a la selección por azar, la misma se produce dentro de un grupo de familias que optan por la escolarización en un colegio público diferente al resto, es decir, la composición de la matrícula en la “Escola de Aplicação” se produce, en parte, por el capital informacional disponible en las familias.

¹⁵⁵ No obstante, en los cargos universitarios, a pesar de prevista, la práctica de los concursos no se aplica fuertemente.

¹⁵⁶ Según Ziegler (2016: 9), más allá de estos ejemplos escasos, los exámenes no son un mecanismo extendido en tanto medio formal instaurado para seleccionar o promover a los sujetos para determinadas posiciones. Asimismo, en algunas oportunidades los exámenes que tienen una presencia muy exigua en nuestro sistema resultan más bien instancias de convalidación de quienes ya ocupan determinadas posiciones en las instituciones. En estos casos, operan como un instrumento que no produce una selección efectiva, sino una convalidación formal para la ocupación de determinados cargos o funciones

¹⁵⁷ Como destaca Méndez (2013: 80) el ingreso en el Colegio Nacional “es una circunstancia liminar en la vida personal de los estudiantes, un verdadero momento de pasaje, y se convierte, desde su implementación, en un punto central del sistema de representaciones de los sujetos que fueron (y van) a ese colegio, una prueba tangible de su capacidad de “realizar un esfuerzo muy grande” y de volver a hacerlo en el futuro.

Capítulo 3. El Nacional de Buenos Aires y la “Aplicação” da Universidade de São Paulo

El objetivo del presente capítulo es analizar dos colegios universitarios, el Colegio Nacional de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y la “Escola de Aplicação” de la Universidad de São Paulo (Brasil), contemplando que son formatos escolares, en cierta forma, parcialmente protegidos de las transformaciones sociales y económicas de las sociedades en la que están insertas¹⁵⁸.

Como fue observado en el capítulo anterior, durante las últimas dos décadas, varias reformas y transformaciones alteraron la dinámica del nivel secundario en Argentina y Brasil. Estas marchas y contramarchas afectaron principalmente al sector público en las diferentes jurisdicciones y dependencias (nacional, provincial, municipal, universitario), modalidades y orientaciones (bachilleres, técnicas, artísticas, comerciales) del nivel en ambos países. No obstante, existen “excepciones dentro del sistema educativo público”, que sea por el diferencial real - recursos físicos (infraestructura, equipamientos) y recursos humanos (selección de estudiantes, reclutamiento de profesores, estrategias de personalización, equipo de conducción) - y/o por el diferencial simbólico - distinción, tradición, exigencia, proyecto pedagógico-curricular -, han preservado su prestigio institucional.

Se analizará, entonces, un sector de la enseñanza media pública considerado, por lo menos a primera vista, como de “élite”: los colegios universitarios¹⁵⁹. Son instituciones que, en general, tienen sus principales rasgos conservados a lo largo del tiempo. Las reformas educativas de la década de los noventa o las más recientes (siglo XXI) no afectaron estructuralmente su programa institucional. Estas instituciones mantuvieron cierto prestigio en las sociedades en que actúan, en gran medida por su relación con importantes

¹⁵⁸ Como fue presentado en el capítulo anterior, en la Argentina hay cincuenta colegios secundarios que dependen de universidades nacionales, en tanto que en Brasil son dieciocho colegios de aplicación, dieciséis dependientes de universidades federales y dos estaduais/provinciales (Universidade Estadual de São Paulo y Universidade Estadual de Londrina).

¹⁵⁹ La presencia de escuelas públicas entre aquellas con los mejores promedios de Brasil en la prueba ENEM avanzó nuevamente durante 2015, aunque aún es minoritaria, según datos publicados por la Folha de São Paulo (05/08/2015). “A elite das escolas públicas é formada por uma maioria de colégios federais, que geralmente têm cursos técnicos ou são ligados a universidade e fazem seleção de alunos”. Em números absolutos, foram 147 instituições públicas que ficaram entre as 1.564 na elite do país. Desse grupo de escolas públicas que ficou no topo, 67% são escolas federais e 31% são estaduais. A maior parte das escolas estaduais também é formada por escolas técnicas. Por exemplo, en el Ranking del ENEM 2014, la Escola de Aplicação de la USP, siendo estadual, alcanzó una media de 562,9, quedando posicionada en el ranking de Escolas de Aplicação do Brasil, no âmbito estadual, (dato propio) en el tercer lugar, luego de la Escola de Aplicação do Recife (FCAP-UPE), promedio 644,8 y la Escola de Aplicação Professor Chaves, de Nazaré da Mata, 576,9. El ranking nacional es liderado por Objetivo Colegio Integrado, colegio privado de la capital paulista, con 743,0, en el tope de la evaluación nacional por sexto año consecutivo. Recuperado de <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1664666-presenca-de-escolas-publicas-entre-as-melhores-do-enem-cresce-novamente.shtml?cmpid=bnfolha>

Universidades nacionales y con la tradición con la cual se relacionan¹⁶⁰.

Tanto en el caso argentino como en el brasileiro, las instituciones seleccionadas dependen de universidades públicas y el carácter autónomo de éstas (con reconocimiento constitucional)¹⁶¹ las ha preservado de varias de las reformas del nivel medio emprendidas por iniciativas nacionales o provinciales. No obstante, como señala Unzué “Estando ambos sistemas compuestos por universidades declaradamente autónomas, el peso de la tradición de esa idea pareció bastante diferente en uno y otro caso a lo largo del siglo XX” (2013: 9).

Así, el concepto de “autonomía universitaria” se expresa de forma diferente en cada caso. La “Escola de Aplicação” (Aplicação) es regulada por normativas elaboradas por la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo, en lo que se refiere a organización académica y curricular, y por la Universidad de São Paulo (USP) en lo referente al reclutamiento del cuerpo de docentes, aspectos financieros y administrativos. El Colegio Nacional (Colegio) es regulado por el Reglamento General de Establecimientos de enseñanza secundaria de la Universidad de Buenos Aires, su presupuesto forma parte de la partida del Presupuesto General de la Administración Pública Nacional otorgada a la Universidad de Buenos Aires, tiene una organización curricular distinta de la estipulada por la Ley Nacional de Educación 26.206 para el nivel medio de educación.

Es posible identificar que en el caso argentino, la autonomía de la universidad le posibilitó la no modificación de la estructura académica curricular del nivel secundario, como ejemplo del relativo aislamiento de las políticas públicas (según lo presentado en el capítulo 2), sin embargo, en otros aspectos “ha significado en su historia reciente, una cierta desatención por parte del Estado, con consecuencias presupuestarias negativas en prolongados períodos de tiempo, y consecuentemente, con una histórica degradación de la condición de profesor e investigador, parcialmente revertida en los últimos años” (Unzué, 2013: 48).

La universidad brasileña mantiene una relación diferente con el Estado y sus políticas. Por ejemplo, la creación, modificación y aprobación de los planes de estudios del nivel secundario de los “Colégios de Aplicação”, luego de ser revisados por la congregación de cada casa de estudios, debe ser sometida a análisis y aprobación de la Secretaria de Educación

¹⁶⁰ Según Almeida (2009: 178), esas escuelas son “mediadoras no sólo de las posiciones que los padres les legan a sus hijos, sino también entre el pasado y el presente, operando como instancias que transportan una tradición”.

¹⁶¹ En la Constitución Argentina/1994, el art. 75 establece: Sancionar leyes de organización y de base de la educación que (...) garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales. Su presupuesto forma parte de la partida del Presupuesto General de la Administración Pública Nacional otorgada a la Universidad de Buenos Aires. En la Constitución Federal/1988 (Brasil), el art. 207 establece: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

correspondiente o del Ministerio de Educación y Deporte. Es decir, “una tradición de autonomía más limitada, lo que constituye una debilidad en ciertos casos, también presenta una contracara al facilitar la implementación de las políticas estatales hacia el sector” (Unzué, 2013: 47).

De esa manera, se infiere que la autonomía de las instituciones de nivel medio dependientes de universidades públicas es mayor en Argentina que en Brasil. La importancia de la tradición de la autonomía universitaria en la Argentina es suficientemente relevante como para que “las instituciones puedan sustraerse de la aplicación de las normativas, o de los aspectos de las normativas con los que no estén de acuerdo” (Unzué, 2013: 34). En ese sentido, tales instituciones fueron, en cierta medida, exentas de las alteraciones académicos-curriculares producto de las leyes que rigen el nivel medio, lo que es, sin duda, un elemento que las diferencian de las demás instituciones de enseñanza pública argentinas.

En Brasil, por otro lado, las instituciones dependientes de universidades federales y estatales deben reajustar sus estructuras académicas y curriculares en consonancia con los planteamientos de la LDB (1996), lo que le confiere menor grado de autonomía frente a las mudanzas propuestas al sistema educativo y mayor inestabilidad de los planes de estudio.

En relación al contrato fundacional¹⁶², de un lado se encuentra una institución pensada, desde su origen, cómo de carácter experimental (la “Escola de Aplicação”), de acceso, en principio más democrático (sorteo), pero cuya heterogeneidad genera consecuencias en el nivel de desempeño exigido a los alumnos por parte de los profesores de la institución, provocando disconformidad tanto de alumnos como de profesores. Del otro lado, un colegio (Nacional de Buenos Aires) que se destaca por su tradición, exigencia académica, prestigio, cuyo ingreso se da por un sistema de exámenes exigente (y, en cierta medida, excluyente).

Cabe destacar, aún, que mientras el Colegio es considerado, hasta hoy, como un centro de formación de personalidades destacadas e ilustres en diferentes áreas (ciencia, política, artes) - la idea de la “meritocracia” en el ingreso al Nacional puede contribuir para la manutención de esa imagen -, no puede decirse lo mismo de la “Escola”, a pesar de ésta disponer de mejores recursos físicos y humanos en comparación con gran parte de las escuelas del sistema educativo público brasileño. La percepción diferenciada por parte de los alumnos, profesores y otros integrantes de la institución del rol que cada institución cumple

¹⁶² De acuerdo a Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992), cada institución se construye a partir de un primer contrato o contrato fundacional, que le asigna un sentido a aquella parcela del campo social (la institución). El contrato fundacional se establece entre la sociedad y la escuela, pues en este se especifica el mandato del que la escuela es portadora. En tanto, portadora de un mandato social, la responsabilidad de la escuela es movilizar recursos para poder cumplirlo. El Estado es el encargado de verificar el cumplimiento de dicho mandato, es decir es su garante.

en sus sociedades pudo ser observada en las entrevistas realizadas para el presente trabajo, como será presentado en los capítulos siguientes. A continuación, se presentarán los primeros pasos para el ingreso a las instituciones y el trabajo de análisis documental.

3.1 Colegio Nacional de la Universidad de Buenos Aires

Actualmente, se puede considerar al Colegio Nacional de Buenos Aires como una institución numerosa. Según los Censos de Estudiantes de la UBA, la matrícula en el colegio se ha mantenido estable desde el año 1992, 2.328 estudiantes; año 1996, 2.173 estudiantes; año 2000, 2.129 estudiantes, año 2004, 2.100 estudiantes, año 2011, 2.114 estudiantes.

Respecto a la dimensión pedagógico-didáctica¹⁶³, el régimen académico¹⁶⁴ del Colegio funciona de acuerdo al Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria de la Universidad de Buenos Aires (en adelante, el Reglamento), que declara que estos constituyen centros de excelencia respecto de la oferta académica, la organización curricular, los laboratorios para la experimentación, las estrategias docentes, las propuestas de evaluación de los aprendizajes y las ofertas extracurriculares (art. 5). Asimismo, la enseñanza ofrecida revestirá carácter experimental y de comprobación pedagógica (art. 6). De acuerdo al art. 10, “el carácter experimental que se define para estos establecimientos, exige de sus profesores competencias académicas y pedagógicas de excelencia”. De acuerdo a Zorzoli:

Conformar un ámbito específico para la investigación, experimentación y práctica pedagógica de los profesores y al mismo tiempo formar a los mejores estudiantes se entrelazan por supuesto, pero reclaman de nuestro colegio un esfuerzo por parte de todos que hoy no se da. En esta trama es que debemos pensar y proyectar el papel de nuestro colegio y en este sentido éste tiene una potencialidad casi infinita. ¿Cuántos proyectos, propuestas innovadoras, trabajos interdisciplinarios, articulaciones podrían llevarse adelante bajo este paraguas? Solo el colectivo de este colegio tiene la fuerza para responder (Zorzoli, 2010: 6).

¹⁶³ En la web institucional, aparecen los documentos que regulan el funcionamiento del Colegio. A los fines de este trabajo se han consultado: el Reglamento General de los Establecimientos de Enseñanza Secundaria de la Universidad de Buenos Aires, el Proyecto de Rectoría del CNBA del prof. Gustavo Zorzoli, Reglamento Interno del Consejo de Escuela Resolutivo, Proyectos Alumnos Libres 2015, Régimen de Promoción y Calificación del CNBA, Plan de Estudios 2013, Perfiles de los ingresantes 2014, Censo Estudiantes UBA 1992-2011, Censo Docentes UBA 2011, entre otros.

¹⁶⁴ Se entiende por régimen académico al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los estudiantes y sobre las exigencias a las que éstos deben responder, en el marco de una determinada organización institucional de la prestación educativa (Camilloni, 1991).

Los planes de estudios, elaborados y modificados por el Consejo de Escuela Resolutivo¹⁶⁵, son aprobados por el Consejo Superior de la Universidad, teniendo en cuenta el carácter experimental de la enseñanza y la excelencia de la educación que se persigue. Esta particularidad, producto del goce de la autonomía universitaria, le posibilitan tener una organización curricular distinta de la estipulada por la Ley de Educación Nacional n° 26.206.

En el año 2013, cuando varios colegios de la Ciudad estaban tomados por iniciativas de reforma, el rector del Colegio Nacional Gustavo Zorzoli manifestaba:

Nosotros dependemos de la Universidad de Buenos Aires y somos autónomos. Pero los chicos del colegio plantean la solidaridad con otras escuelas. Yo no puedo hacer nada si la Ciudad o la Nación deciden implementar un plan de estudios diferente” (Zorzoli, Clarín, 19 de septiembre de 2013: 5).

Continuando con la dimensión didáctica, el Reglamento (art.9) propone que la enseñanza es teórica y práctica, fomentando el rol activo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En ese sentido, además de las clases en el horario asignado, trabajos prácticos de diferentes asignaturas son implementados en el contra turno. De esta manera, la carga horaria total se asemeja a los colegios de tiempo integral. En primero y segundo año, los estudiantes tienen una carga horaria semanal de 38 horas cátedras; en el tercero, cuarto y quinto años de 39 horas semanales. Lo prolongado del horario escolar, entre tareas curriculares y extracurriculares, a turno o contra turno, provoca que los estudiantes permanezcan gran parte del día en el colegio o alrededores, contribuyendo a reforzar el sentido de pertenencia. Por otro lado, durante el contra turno, pueden realizar numerosas actividades de extensión, entre las cuales se hallan ajedrez, piano, enseñanza de historia del cine, clases de idiomas (alemán, francés, japonés), navegación a vela, aikido, cerámica, tango, ensamble de música, coro, etc.

En cuanto a la dimensión organizacional, el Reglamento establece (art.27) que cada establecimiento propone su estructura orgánica funcional (secretarías, departamentos, áreas, coordinaciones), que será elevada por el Rector del establecimiento al Rector de esta Universidad para su consideración y aprobación. En el Nacional, se optó por la organización departamental, distribuida en: Biología, Castellano y Literatura, Ciencias Sociales, Educación Física, Física, Francés, Geografía, Historia, Historia del Arte, Informática, Inglés, Latín, Matemática, Música, Plástica, Psicología y Filosofía, y Química¹⁶⁶. La departamentalización

¹⁶⁵ El Reglamento General de los Establecimientos de enseñanza secundaria de la Universidad de Buenos Aires/2008 instituye, en su artículo n°11, la creación del Consejo de Escuela Resolutivo. Mediante la resolución 1503/2010 se establece el Reglamento Interno del Consejo de Escuela Resolutivo.

¹⁶⁶ En primer año, las únicas asignaturas que tienen una carga semanal de cinco horas cátedras son castellano y literatura y matemática; informática y latín 4 horas semanales; francés, geografía, historia y plástica tienen tres

adoptada como organización del cuerpo docente es la garantía del derecho de libertad de cátedra, que goza y defiende como principio cada departamento y cada profesor.

Como objetivos de los establecimientos de nivel secundario de la UBA, el Reglamento establece: a. diseñar e implementar una oferta educativa para los egresados del nivel primario; b. brindar una formación científica, actualizada y relevante de los diferentes temas de la ciencia, la técnica y la cultura significativos; c. promover la formación básica y necesaria para la articulación con los estudios superiores; d. favorecer el compromiso con la sociedad, sus características, sus necesidades y sus desafíos; e. contribuir a la formación del espíritu crítico de los estudiantes; y f. atender al desarrollo de competencias necesarias para el ejercicio responsable de la ciudadanía en el marco de una sociedad democrática. En cierta medida, el plan de estudios responde a una formación clásica. La interdisciplinariedad, por la que abogan algunos de los objetivos educativos de la legislación más reciente, no es identificada en esta institución (como manifiestan los testimonios de los docentes, en el capítulo 6).

Se destaca la enseñanza de latín, que es dado desde primero hasta cuarto año, siendo que en primer año tiene una carga horaria de cuatro horas y en el resto de los años de tres horas semanales. En relación a los idiomas, los estudiantes que ingresan a primer año sin conocimiento del idioma inglés cursan en cuarto y quinto año la asignatura “inglés”. Los estudiantes que ingresan a primer año con conocimientos previos del idioma inglés cursan en cuarto y quinto año la asignatura “francés”.

Las asignaturas Introducción Experimental a la Física, Economía Política, Historia del Arte y Derecho son dadas desde segundo año, conformando un diferencial en relación al currículo de otras instituciones de nivel medio. Se destaca que Informática se ofrece apenas en primer año, desaparece del plan de estudios en segundo año, no siendo ofrecida en los años

horas; música e inglés dos horas. Informática es ofrecida apenas en primer año.. En segundo año, únicamente castellano y literatura tienen una carga semanal de cinco horas cátedras; educación física, historia y matemática tienen cuatro horas semanales; francés, geografía, inglés y plástica tienen tres horas semanales; música mantiene las dos horas semanales, y se introducen dos nuevas asignaturas: educación para la salud e introducción experimental a la física también con dos horas semanales cada una. En tercer año, la mayoría de las asignaturas tiene una carga semanal de tres horas, exceptuando castellano y literatura y educación física que poseen cuatro horas, plástica y música de dos horas. Desaparece educación para la salud. En cuarto año, la mayoría de las asignaturas tienen tres horas semanales. Siendo que matemática, química, educación física y castellano y literatura tienen cuatro horas semanales. Son introducidas las asignaturas de derecho y filosofía con una carga horaria de tres y dos horas, respectivamente. En quinto año, se incorporan como asignaturas economía política e historia del arte con una carga de dos horas y psicología con tres horas semanales. Castellano y Literatura recuperan las cinco horas semanales. Filosofía continúa con dos horas semanales. Educación física mantiene desde primer año sus cuatro horas semanales. El resto de las asignaturas tienen una carga horaria de tres horas. Latín es un asignatura que es dada desde primero hasta cuarto año; siendo que en primer año tiene una carga horaria de cuatro horas y en el resto de los años de tres horas semanales. Música y plástica son ofrecidas apenas en los tres primeros años.

posteriores. El sexto año, que es opcional, registra equivalencias con el Ciclo Básico Común de la UBA.

En cuanto al régimen de evaluación, la calificación resulta del promedio de las exposiciones o comprobaciones orales y escritas de los alumnos y la calificación obtenida en el trabajo práctico correspondiente. Se entregan tres calificaciones por año lectivo. Los alumnos que obtengan un promedio anual igual o mayor que cuatro (4) y menor que siete (7) o aquellos que tengan promedio siete (7) pero hayan aplazado el último término lectivo deben rendir examen regular de la asignatura en el período de diciembre. Los exámenes regulares son orales, escritos o ambos, versando sobre los puntos del programa estudiados en clase durante el curso lectivo. Los alumnos que adeuden después de los exámenes de febrero-marzo dos (2) o más asignaturas, pierden su condición de regular. Los exámenes libres consisten en una evaluación escrita eliminatoria y otra oral, requiriendo la calificación de cuatro (4) para ser aprobado¹⁶⁷.

Las exigencias evaluativas aproximan mucho más al Nacional a los formatos de evaluación universitarios que al resto de los colegios secundarios, contribuyendo a que sus estudiantes construyan herramientas para enfrentar sus estudios posteriores. Según el Censo 2011, el 26,9% de los estudiantes del Nacional que han superado el 1º año aprobó las asignaturas en forma directa. Los varones requirieron de instancias complementarias (turno de exámenes en diciembre o febrero-marzo) en una proporción mayor que las mujeres en todos los años de estudio (Censo, 2011: 453). En lo relativo a las áreas curriculares, se constata que el área de “lengua y literatura” es aquella en la que los estudiantes requirieron, en el año en el que recuperaron más asignaturas, de más instancias complementarias de evaluación, abarcando al 31,2%, seguida por “matemática y economía” con el 21,3%. En Zorzoli (2010) se observa que entre los años 2005 y 2010, la cantidad de alumnos libres creció 156%, y sobre todo, entre 2009 (188 alumnos libres) y 2010 (228 alumnos libres) la cantidad de alumnos creció 75%¹⁶⁸. La situación de los alumnos libres generó un gran debate al interior del Colegio¹⁶⁹. La última normativa publicada del Consejo de Escuela Resolutivo/2016 establece que los alumnos libres de 1º a 3º año podrán recursar una o más asignaturas pendientes como alumnos regulares por materia.

¹⁶⁷ Régimen de promoción y calificación de los alumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires, resolución 7663/2013.

¹⁶⁸ Cantidad de alumnos libres por año: 89, en 2005; 130 en 2008; 188 en 2009; 228 en 2010 (Zorzoli, 2010: 13)

¹⁶⁹ El subsecretario de Educación Media de la UBA, Mariano Echenique, explica el conflicto planteado en las escuelas de la UBA respecto a la decisión del Consejo Superior de la Universidad de enviar, para su debate en los colegios, los proyectos sobre alumnos libres. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-271329-2015-04-25.html>

A pesar de su condición de “institución de enseñanza pública”, el Colegio se regula por el Reglamento en cuanto al régimen de admisión. Este declara que el ingreso a primer año en los establecimientos de nivel secundario requiere la realización y aprobación del curso de ingreso establecido por el Consejo Superior a tal efecto (art.12). Dicho curso tiene un año de duración y se realiza de forma paralela al séptimo grado del nivel primario, luego del cual ingresan un poco más de 400 estudiantes divididos en 3 turnos (mañana, tarde y noche), siendo la deserción de un 10% a lo largo de los 5 años de cursada¹⁷⁰. Actualmente, el curso de ingreso se ha unificado para tres instituciones dependientes de la UBA (Colegio Nacional, Comercio “Carlos Pellegrini” e ILSE)

La obligatoriedad del examen para todos se estableció en 1957 y, treinta años después (1987), se estableció como obligatorio el curso preparatorio. Diferentes modalidades de ingreso antecedieron al examen obligatorio. De acuerdo a Méndez, “en el Colegio de Juvenilia (1863-1868) coexistieron distintas legalidades para el acceso según la procedencia en términos residenciales y de influencia familiar, de cada alumno”¹⁷¹ (Méndez, 2013: 79).

El curso de ingreso origina variadas opiniones. Por ejemplo:

El curso de ingreso funciona como un estricto mecanismo de selección, que establece una base sólida para la conformación de un grupo homogéneo, que se consolida a medida que los estudiantes asimilan los valores institucionales de responsabilidad, autocontrol, competencia, individualismo y solidaridad con los pares. Si bien, la competencia y el individualismo parecen oponerse directamente al valor de la solidaridad, aparecen como dos caras de la misma moneda y los primeros no son excluyentes del segundo. La solidaridad con el grupo, o entre pares está dada por un sentimiento de pertenencia propio de espíritu de cuerpo, la identificación de un “nosotros”. De este modo, la solidaridad se presenta como un mecanismo de cohesión del grupo, mientras que la competencia y la individualización son rasgos específicos de la dinámica de esta institución (Lancestrèmere y Betella, 2012:10).

¹⁷⁰ Actualmente, el curso de ingreso tiene una duración de treinta y tres semanas, y una carga horaria de seis horas cátedras semanales. Los aspirantes deberán acreditar el 80% de asistencia en cada una de las disciplinas. Las asignaturas que serán evaluadas son matemática, lengua, historia, y geografía. Los aspirantes deberán rendir un mínimo de diez evaluaciones escritas, individuales y presenciales (CNBA, online, 2017)

¹⁷¹ En primer lugar se contaban los estudiantes de las provincias, que llegaban al Colegio tras haber demostrado un buen desempeño escolar y haber sido sorteados para hacerse merecedores de una beca otorgada por el Estado que cubría el arancel y mantenimiento en el CNBA, donde vivían como pupilos. El reglamento de 1863, firmado por Mitre, señala que entrarían becados “cuarenta niños pobres de las provincias”, que vivirían internados en el Colegio. Esa modalidad funcionó hasta 1876. En segundo lugar, entraban cien internos “por cuenta de sus padres o tutores”, que abonaban trescientos cincuenta pesos por mes, y los externos “que admita el local”, que debían pagar cien pesos mensuales. Los estudiantes ingresaban si podían demostrar que sabían leer, escribir y resolver las cuatro operaciones básicas de la aritmética, sea cual fuera la institución (escolar, familiar) en la que habían aprendido esas habilidades. La matrícula fue paga hasta 1921, del mismo modo que las “cuotas de derecho de enseñanza”, que lo fueron hasta al menos 1947. Por último, los “recomendados” ingresaban mediante la presentación de una carta de referencia de algún personaje con influencias de alguna índole; en general, se los reunía en la primera comisión. “Los profesores se ponían muy contentos cuando se les adjudicaba”, señaló un ex-alumno que egresó en 1953. Los estudiantes formaban “el cupo del rector”. En esa época eran mayormente hijos de profesores (Méndez, 2013: 80).

El curso [de ingreso] se asienta exclusivamente en el mérito, el esfuerzo y la responsabilidad [...]. El aspirante encuentra [allí] los valores que regirán su formación, en caso de superar las pruebas. Ante todo, el valor del trabajo y el talento intelectual, en igualdad de condiciones sin importar sexo, orientación sexual, religión, origen étnico, nacional o situación económica (Agustin Zbar, citado en Méndez, 2013: 79).

De acuerdo a Méndez (2013: 80), la instancia de examen es una circunstancia privilegiada para observar las continuidades y los desajustes causados por un cambio rotundo entre dos modos de vida y dos sistemas de valores en algunas ocasiones muy distantes entre sí: el previo y el posterior a la conversión de un alumno de la escuela primaria en uno del CNBA. En ese sentido, el curso de ingreso y el examen, podrían ser concebidos como partes de un rito de iniciación, donde se establece un contrato educativo entre los estudiantes y la institución, siendo que el colegio propone una serie de valores que considera centrales y que deberían ser incorporados por los estudiantes. Uso intensivo del tiempo, capacidad para saber estudiar, autocontrol, circulación restringida por el espacio institucional, entre otros, son los valores y comportamientos promovidos durante el curso de ingreso que establecen un corte con las pautas del nivel primario¹⁷².

Respecto a la dimensión comunitaria, en Zorzoli (2010) se explica:

desde hace unos años el colegio ha organizado encuentros en los que los alumnos de los últimos años ayudan a los aspirantes que así lo requieren y que, en general, no tienen otros medios para resolver ciertas dificultades relacionadas con carencias formativas, implementado a través del programa de Voluntariado y con el apoyo docente del Curso de ingreso.

Pasado los años, esta experiencia fue consolidada y en la actualidad, desde el Departamento de Extensión, son ofrecidos diferentes espacios de acompañamiento a los estudiantes: tutorías, clases de apoyo a los asistentes del curso de ingreso, espacios de consulta de estudiantes avanzados voluntarios para fortalecer la preparación de aquellos que la requieran.

El Colegio Nacional ha registrado una serie de cambios que implican transformaciones en los modos de efectivizar la escolarización de los jóvenes durante su paso por la escuela secundaria, y que se inicia en el séptimo grado de la primaria, aún en el momento que los

¹⁷² Muriel Darmon (2013) en “Clases Preparatorias: la fabricación de una juventud dominante”, relata la intensidad del cotidiano de los estudiantes de las clases preparatorias y como se los moldea para adaptarse a la vida institucional, instándolos a colocar la propia vida en paréntesis y desarrollar la capacidad de resistencia a la dureza institucional. Sumado al curso de ingreso, los aspirantes despliegan otras estrategias, asistencia a clases en academias privadas, profesores particulares, estudios con familiares o amigos que ya conocen la institución, para poder aumentar las posibilidades de transformarse en estudiantes. Así, los padres movilizan recursos culturales, económicos – pero también tiempo – en el acompañamiento de los hijos durante la preparación, la puesta en práctica y el acompañamiento de la elección, como sostiene Van Zanten (2008).

aspirantes a estudiantes están en el curso de ingreso, mediante las clases de apoyo al curso de ingreso (Rector, 2015).

Se podría considerar que estos espacios constituyen instancias próximas a los procesos de “personalización”¹⁷³, en tanto posibilitan la escolarización efectiva de los jóvenes en “contextos signados por condiciones de desigualdad” (Ziegler y Nóbile, 2012: 2). Las autoras alude que la labor de acompañamiento comprende tanto dimensiones de corte cognitivo, como también el conjunto de los compromisos y tareas más amplias que competen al logro de una escolaridad de acuerdo a lo que la escuela demanda (asistencia, constricción al estudio, establecimiento de relaciones vinculares con los pares y los profesores, etc.).

Aunque no se examinó la cantidad de estudiantes según los diferentes sectores sociales, se puede conjeturar que la implementación de clases de apoyo al curso de ingreso podría ser interpretada como una estrategia para avanzar en la democratización “igualadora” (Merle, 2000). Entendida como el aumento de las tasas de participación por grupos de edades en todos los grupos sociales y la reducción de las disparidades existentes entre ellos en el acceso a las diferentes ramas. No obstante, los datos de los Censos (1992-2011) muestran variaciones en la composición de la matrícula que identifican una presencia cada vez mayor de estudiantes procedentes de escuelas primarias privadas, dando cuenta de una democratización “segregativa” (Merle, 2000), concebida cuando el incremento de las tasas de participación acentúa las disparidades en el reclutamiento social entre ramas¹⁷⁴.

El primer censo de la década del 90¹⁷⁵, año 1992, registra un total de 2.328 estudiantes en el Colegio. En ese momento, el 59,6% procedían de colegios primarios públicos (ya sea

¹⁷³ Ziegler y Nóbile presentan la idea de personalización refiriéndose a la instauración de un vínculo pedagógico entre profesores y estudiantes en pos de favorecer la escolaridad que se concreta bajo formas muy diversas como: clases de apoyo, tutorías, actividades personalizadas, pero más que la presencia de los dispositivos mencionados lo que otorga entidad y valor a la personalización deviene del vínculo entablado entre profesores y estudiantes que se caracteriza por la disponibilidad y compromiso entre unos y otros (2012: 2). Los procesos de personalización que caracterizamos han sido identificados en medios sumamente disímiles. Por una parte, en el entorno de escuelas que procuran la formación de sectores de elites, especialmente en un conjunto de instituciones que se proclaman como establecimientos que demandan elevadas exigencias académicas a sus estudiantes y reciben estudiantes de sectores medio-altos y altos (Ziegler y Nóbile, 2012: 3).

¹⁷⁴ Como motivo de los 150 años del Colegio, fueron entrevistados, por el periódico La Nación, varios egresados. Uno de ellos, el historiador y egresado Fernando Devoto, resume que la fortaleza y singularidad del CNBA residiría en cinco puntos: "El examen de ingreso que produce una selección de los más entrenados; el nivel de exigencia de los docentes que provoca que termine aproximadamente la mitad de los que ingresan; el ambiente de origen de las familias que contiene dos dimensiones enriquecedoras: un alto número de hijos de profesionales y una elevada heterogeneidad social; los buenos profesores; el ser una institución pública, laica y gratuita, socialmente abierta e intelectualmente bastante meritocrática". (La Nación, 2013 Recuperado de <http://www.cnba.uba.ar/novedades/yo-fui-al-colegio-la-nacion>)

¹⁷⁵ Alicia Mendez va más atrás y destaca las variaciones en la composición de la matrícula a partir de los años 50 del siglo pasado. En los años cincuenta, una clara mayoría (el 65%) llegaba al CNBA desde escuelas primarias públicas. En menor medida había chicos que procedían de escuelas laicas muy restrictivas de acuerdo con el monto de su cuota mensual (como la Escuela Argentina Modelo y escuelas bilingües incorporadas a la enseñanza

dependencia nacional, provincial y municipal) y el 40,2% de colegios privados. En el año 2004, se observa que la proporción público-privado se invierte, siendo que casi el 60% de los estudiantes proceden de escuelas privadas y el 40% de escuelas públicas. En el último censo publicado (2011), 55,7% de los alumnos cursaron sus estudios primarios en escuelas privadas y el 44,3% en escuelas de gestión pública (UBA, Censo Estudiantes, 2011:453)¹⁷⁶. El “Perfiles de ingresantes 2014”¹⁷⁷ (en adelante, el Perfil) actualiza estos datos y profundiza en algunos aspectos referidos de los ingresantes al CNBA.

Por ejemplo, se relevan las condiciones de habitabilidad: se observa que más del 90% dispone de una habitación destinada sólo para dormir, mientras que un 3% expresó que duerme en un ambiente de la casa que asimismo cumple otra función. Es decir, la mayoría de los ingresantes vive en viviendas bien constituidas, sin hacinamiento. En relación al tipo de vivienda, el 50% de los encuestados respondió que su casa está constituida por 3 o 4 ambientes (sin contar cocina y baño), en tanto que un 1,3% vive en una casa conformada por un ambiente (CNBA, 2014:10). Otro dato importante relevado refiere al tiempo invertido en llegar al colegio: 8 de cada 10 viaja menos de una hora y un 13% excede la hora de viaje (el 87,4% vive en Ciudad de Buenos Aires, el 3,7% en zona norte del Gran Buenos Aires, 5,7 % en zona sur del G.B.A., un 0,9 % en zona oeste y 2,2% no sabía¹⁷⁸). Como señala Méndez:

En el CNBA, lo segregativo del reclutamiento de los alumnos no está asentado en los barrios donde viven, tal como afirman los actores y como se desprende del estudio de las pautas residenciales que presenté. A ese colegio asistieron históricamente personas de todos los barrios, en especial de aquellos habitados por primeras o segundas generaciones de no argentinos. Si bien hacia 1980 ya era visible la tendencia entre el alumnado a

oficial). En los setenta, la presencia de la escuela pública se redujo al 50%, pero creció la de las escuelas que normalmente acogen niños que pertenecen a familias tradicionales o con un alto poder adquisitivo (otra vez la Escuela Argentina Modelo, pero también el Tarbut, una escuela hebraísta de Olivos con una cuota muy alta; el Buenos Aires High English School de Belgrano; el Instituto Bayard de Palermo Chico). Hacia los noventa, a ese cuadro de opciones polarizadas, que integraba a alumnos de escuelas públicas con los de instituciones privadas muy segregativas, fue recortándose los extremos y ensanchándose el centro (Méndez, 2013: 256).

¹⁷⁶ Entre 2003 y 2013, se observó significativo aumento de la matrícula de la educación privada en todos los niveles de enseñanza y en todas las provincias argentinas. En cuanto a la escuela secundaria pública, si bien se advierte un incremento total de 225.689 alumnos desde 2003 (+8.9%), la escuela secundaria privada avanzó en el mismo período un 16.8% incorporando 158.240 alumnos adicionales (Narodowsky y Moschetti, 2014: 5). O sea, el Nacional es una excepción a esa tendencia, una vez que mantiene un mayor número de alumnos provenientes del sector privado, los cuales se incorporan a una institución pública.

¹⁷⁷ Perfiles de los/as ingresantes al Colegio Nacional de Buenos Aires, 2014. Una caracterización multidimensional de los ingresantes al CNBA 2014. Es un trabajo de investigación solicitado por el Rector Gustavo Zorzoli al Instituto de Investigaciones en Humanidades Dr. Gerardo H. Pages, coordinado por Juan Carlos Imbrogno. El trabajo se propuso enfocar a los ingresantes como sujetos sociales, con una historia escolar y familiar previa, que viven y aportan características socio económicas, familiares, étnicas, culturales y sexuales diversas.

¹⁷⁸ Datos del Censo de Estudiantes 2004, evidencian que no ha variado en demasía el lugar de residencia. Siendo que el 84,4% residía en ciudad de Buenos Aires, el 5% en el Gran Buenos Aires Norte y el 6,6% en el Gran Buenos Aires Sur (Censo, 2004: 461).

proceder preferentemente de las zonas más valoradas por sus comodidades y servicios, como Palermo, Belgrano y Caballito, es posible encontrar, en las muestras de quienes egresaron hasta 2005, casos de alumnos procedentes de barrios del segundo cordón bonaerense (Méndez, 2013: 296).

Aunque desde sus orígenes la institución recibió estudiantes de todos los barrios y provincias, aquellos que pagaban la cuota y aquellos becados, es posible afirmar que históricamente sus aulas fueron frecuentadas por alumnos de familias “tradicionales” bien posicionadas social y económicamente (Losada, 2009). Varios de sus egresados participaron del mundo de la política, de las ciencias, de la intelectualidad y estuvieron vinculados a la dirigencia nacional¹⁷⁹. No obstante, los censos de los últimos años evidencian que ha habido variaciones. Los estudiantes actuales proceden en su mayoría de sectores medios, han realizado sus estudios primarios en instituciones públicas o privadas. Inclusive, hay alumnos (pocos) que pertenecen a familias de barrios de perfiles medios y medios bajos, como lo indica el estudio “Perfiles de los ingresantes 2014”. De esta situación se podría inferir que a pesar de los esfuerzos institucionales, de las familias y de los propios estudiantes para ingresar y permanecer en el Colegio, aún este no ha logrado integrar al sector de la sociedad que más lo requiere como estrategia de democratización o movilidad social. En algunos casos, la falta de capital informacional actúa como obstáculo para que las familias de sectores bajos y medios bajos lo busquen en el momento de la elección escolar. En otros, el proceso de autoeliminación, en base a la confianza en el desempeño, provoca que los posibles estudiantes no lo consideren como una opción educativa posible para su trayectoria escolar.

En relación a la dimensión administrativa, el Colegio, declarado patrimonio histórico en 2016, cuenta con la cuarta biblioteca en tamaño de la ciudad de Buenos Aires (dato significativo porque dicha ciudad aloja la Biblioteca Nacional y la Biblioteca del Congreso), un observatorio astronómico, una pileta de natación, un micro-cine, una estación de radioaficionados, aulas, gabinetes y ateliers¹⁸⁰. Dispone, además, de su propio campo de

¹⁷⁹ Esto puede relacionarse con las ideas bourdianas, de pensar que la propensión a la inversión escolar, uno de los factores del éxito escolar (junto con el capital cultural), depende no solamente del éxito actual o esperado (las posibilidades de éxito prometidas a la categoría en su conjunto, dado su capital cultural) sino también del grado en el cual la reproducción de la posición de esta clase de agentes depende – en el pasado tanto como en el porvenir- del capital escolar como forma socialmente certificada y garantizada del capital cultural (Bourdieu, 2011: 125).

¹⁸⁰ En el libro *Juvenilia*, Miguel Cané relata de manera sumamente detallada rasgos del edificio donde transitó su vida estudiantil, ubicado en lo que actualmente es el paseo histórico de la “Manzana de las Luces”. Florencio Escardó, en *La Casa Nueva*, recuerda la transición entre el viejo y el nuevo edificio, inaugurado en 1938 por el Presidente Roberto M. Ortiz (Brandariz, 2010: 33). “El edificio actual empezó por el cuerpo monumental de la calle Bolívar mientras aulas, dependencias y laboratorios permanecían en la vieja construcción. Ambas se conectaban por medio de un pasadizo de madera que solía incentivar la audacia aventurera de los alumnos” (Brandariz, 2010:29).

deportes ubicado en Puerto Madero (en Juana Manso y Trinidad Guevara), que todavía conserva, a pesar de los reiterados intentos del poder público de venderlo. El deporte es obligatorio, una vez aprobado el examen de natación, el alumno puede elegir el deporte a ser cursado. Se ofrece fútbol, handball, hockey, atletismo, danza deportiva, natación, judo, etc. Los estudiantes tienen cuatro horas semanales de educación física durante los cinco años lectivos.

Respecto a la dimensión organizativa, el Reglamento (art. 22 al 30) manifiesta que la conducción de los establecimientos de la universidad está a cargo de un Equipo de Conducción conformado por el Rector y los Vicerrectores. Así como la designación del Rector del establecimiento está a cargo del Consejo Superior a propuesta del Rector de la Universidad ¹⁸¹, el nombramiento de los vicerrectores es realizado por el Rector del establecimiento secundario. En cuanto a los requisitos para ser Rector ¹⁸², es necesario ser o haber sido profesor regular de la Universidad de Buenos Aires o Profesor Titular de los establecimientos secundarios de la Universidad de Buenos Aires y acreditar experiencia y conocimientos en las áreas de educación secundaria (art. 24). Las atribuciones del Rector están establecidas en el artículo 29¹⁸³ del Reglamento.

Según lo establecido en los artículos 27 y 28 del reglamento, las personas que ocuparán los cargos en las secretarías, departamentos, áreas y coordinaciones serán designadas por el Rector del establecimiento en consulta con el Consejo de Escuela Resolutivo, exceptuando los casos que integra la Carrera Docente.

¹⁸¹ En el Reglamento, el art. 23: El Rector de los establecimientos secundarios de la Universidad es designado por el Consejo Superior a propuesta del Rector de la Universidad de Buenos Aires en consulta con los establecimientos de enseñanza secundaria quienes podrán presentar una terna de candidatos, con carácter no vinculante. Cada candidato presentará un proyecto de gestión institucional, teniendo su mandato una duración de 4 años luego de lo cual podrá ser reelecto sólo una vez. El rector Gustavo Zorzoli presentó su proyecto de Gestión Institucional en noviembre de 2010. Fue reelecto en 2014, culminando su gestión en 2018.

¹⁸² En el Reglamento, el art. 26: Para ser Vicerrector del establecimiento es requisito ser Profesor Titular del establecimiento y acreditar experiencia y conocimientos en las áreas de educación secundaria.

¹⁸³ En el Reglamento, el art. 29: Son atribuciones del Rector del establecimiento: a. velar por el cumplimiento del Estatuto Universitario; b. elegir a los Vicerrectores de cada turno; c. cumplir y hacer cumplir este reglamento y toda la normativa que se derive de él; d. representar al establecimiento en sus relaciones interuniversitarias y extrauniversitarias; e. ejercer el control disciplinario dentro del establecimiento; f. diseñar la planificación institucional y académica del establecimiento conjuntamente con el Equipo de Conducción de acuerdo a los lineamientos del proyecto pedagógico institucional elaborado por el Consejo de Escuela Resolutivo; g. garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje persiguiendo los objetivos generales planteados en el presente reglamento; h. realizar todas las tareas que considere necesarias para el cumplimiento de la atribución anteriormente mencionada, tales como: recolectar información, elaborar propuestas, impulsar innovaciones y evaluar el funcionamiento del establecimiento; i. convocar al Consejo Académico así como solicitarle informes sobre los problemas y proyectos que considere relevantes; j. presidir las reuniones del Consejo de Escuela Resolutivo y del Consejo Académico; k. nombrar y remover, previo sumario, los empleados del establecimiento cuyo nombramiento y remoción no corresponda al Consejo Superior; l. firmar títulos y certificados de estudio.

Respecto a las instancias de participación, en cada establecimiento de enseñanza secundaria de la universidad funciona un Consejo de Escuela Resolutivo, un Consejo Académico Asesor y un Consejo de Convivencia¹⁸⁴ (art. 31). Estos órganos están integrados por los distintos sectores que componen la comunidad educativa del establecimiento y tienen por objeto promover la información y el intercambio para la toma de decisiones respecto de cuestiones académicas, administrativas y de convivencia (art. 32).

Concretamente, al Consejo de Escuela Resolutivo (CER), cuerpo colegiado¹⁸⁵, le compete, entre otras atribuciones, elaborar los lineamientos del proyecto pedagógico institucional y la normativa que regula el funcionamiento del establecimiento, como también velar por su cumplimiento; mantener relaciones sistemáticas con los padres y con el Centro de Estudiantes; evaluar sus actividades y elaborar un informe anual que será elevado por el Rector del establecimiento al Consejo Superior; velar por la aplicación de los Reglamentos de Concurso, de Carrera Docente y por el estatuto no docente; proponer una nómina de candidatos al Consejo Superior de profesores regulares, eméritos o consultos de la Universidad para integrar el Consejo Académico (art.33). La posibilidad de voz y voto de estudiantes, graduados y docentes en las decisiones institucionales refleja ecos de la lucha por la participación estudiantil iniciada, hace cien años, en Córdoba, en el marco de la Reforma Universitaria.

Además de estas instancias formales de participación y gestión institucional, se destaca el nivel de movilización y participación política que caracteriza históricamente a los estudiantes del colegio, reflejo, también, del protagonismo estudiantil inaugurado en la Reforma Universitaria del 18. El Colegio (...) “posee un centro de estudiantes de relevante tradición y trayectoria en la formación de las dirigencias políticas y de las personalidades más destacadas de la historia argentina” (Méndez, 2013: 15) y generalmente, lo que allí sucede tiene repercusión a nivel nacional¹⁸⁶. Otero, en su estudio sobre la participación estudiantil en

¹⁸⁴ El Consejo de Convivencia está integrado por tres representantes de los profesores, tres de los estudiantes, uno de la Dirección de Orientación al Estudiante y el Regente y el Sub regente de turno Recuperado de http://www.cnba.uba.ar/sites/default/files/resolucion_no0007872014.pdf

¹⁸⁵ El Consejo de Escuela Resolutivo está presidido por el Rector y conformado por ocho representantes de los docentes (6 profesores y 2 preceptores/auxiliares docentes), cuatro representantes de los estudiantes, dos representantes de los graduados y un representante de los no docentes, con voz pero sin voto (art.34). Participan también del Consejo, con voz pero sin voto, un miembro del Consejo de Convivencia y un Miembro de la Asesoría Pedagógica o Servicio de Orientación al estudiante (art. 35)

¹⁸⁶ En septiembre de 2013, varios colegios¹⁸⁶ de la ciudad de Buenos Aires fueron tomados en rechazo a la reforma curricular propuesta por el Ministerio de Educación. El Presidente del Centro de Estudiantes del Nacional de Buenos Aires declaró en su momento: “Estamos tomando los colegios para enfrentar la reforma educativa que el macrismo y el kirchnerismo impulsan en la Ciudad. La reforma pretende rearmar el polimodal a escala de la capital, cerrando orientaciones y degradando los títulos. Los estudiantes con las tomas queremos pararle la mano (Clarín, 19 de septiembre de 2013: 5)

el Nacional, resalta que “las agrupaciones político-partidarias del colegio no son homogéneas y ello conlleva discusiones, divisiones y fuertes debates entre los propios jóvenes; de hecho, algunos son refractarios a las leyes que promueven la participación, teniendo en cuenta las tradiciones, organizaciones y funcionamientos internos a la hora de ejercer la política” (2014:7).

Algunas cuestiones más intangibles contribuyen a concebir el CNBA como una escuela “pública de elite”, como la conformación del espíritu de grupo. El Colegio tiene en su página web un espacio destacado de la Asociación de Ex Alumnos, donde se informan encuentros, actividades, visita de los ex alumnos a la institución en ocasión de la semana de orientación vocacional, transmitiéndose la idea de que las huellas que dejan estas instituciones son perdurables en la vida personal y profesional de sus egresados.

Por otro lado, el lenguaje de los estudiantes (entendido como el uso y valor de la palabra), es considerado como uno de los principales recursos adquiridos en el colegio, no sólo a nivel cognitivo sino también político. La utilización de un determinado “lenguaje” actúa como una forma de reforzar la endogamia, una forma de hablar que todos los actores reconocen como una de las principales marcas que la institución deja en los sujetos. Así, como sostiene Bourdieu (2010), se observa la presencia de esquemas prácticos de percepción subjetivados y subjetivantes, a través de actitudes, palabras y comportamientos (señalados por docentes y directivos)¹⁸⁷.

Otro ejemplo sería el discurso celebratorio¹⁸⁸ en numerosas publicaciones que hacen referencia a esta institución. En estas publicaciones – aproximadamente cien –, de carácter histórico, biográfico o documental conviven “ficciones” de relatos de experiencias de vida de ex-estudiantes, profesores o autoridades, teniendo referencias ancladas en un pasado real y/o imaginario¹⁸⁹. Por ejemplo, en su libro, *Son Memorias*, Halperín Donghi relata en el capítulo “Los años del colegio: ingreso en el mundo”:

¹⁸⁷ Como ejemplo anecdótico de esa búsqueda de un lenguaje exclusivo, cito un diálogo publicado por un alumno del Colegio Nacional, 10 de agosto de 2016, en la página de Facebook de la Asociación de Ex alumnos del CNBA.

- *Hola guapa, te invito a una copa.*

- *Copa, copum, copae.*

- *¿Qué haces?*

- *Declinar tu invitación.*

¹⁸⁸ Mientras más célebre es una escuela, más se la celebra y más libros y artículos atrae. A fines del siglo XIX, por ejemplo, la “École Normale Supérieure” y la “Polytechnique”, ya centenarias, son objeto de un gran número de obras, escritas en su mayor parte por responsables de la institución, directores o bibliotecarios que hacen la historiografía de la escuela en forma hagiográfica (Bourdieu, 2013: 321).

¹⁸⁹ Hay, no obstante, investigaciones recientes que examinan, desde diferentes perspectivas y actores, las singularidades del Colegio Nacional, como Méndez (2013), Garaño & Pertot (2002), Otero (2014), Acuña (2012), Lancestrèmere y Betella (2012), Ziegler (2012), y la novela de Marcelo Kohan (2007).

El título de este capítulo corre el riesgo de sugerir una noción anacrónica de lo que suponía en 1939 ingresar en el Colegio Nacional de Buenos Aires; en efecto, éste todavía no era hasta el punto en que lo es hoy el Colegio por antonomasia, proclamado tal por la mayúscula inicial que puede reconocerse aún en el tono de voz con que suele mencionarse a ese solitario monumento sobreviviente en medio de las ruinas de un aparato educativo cuyo recuerdo inspira sentimientos que combinan el orgullo con la melancolía. Aunque la glorificada imagen hoy vigente de la institución en la que acababa de ingresar estaba anticipada en la que desde ella se buscaba inculcar acerca del lugar que había sido el suyo en la vida nacional aún antes de que existiera la nación, en la que la grandeza era un rasgo que nunca había faltado a sus sucesivos directores, y era de suponer que tampoco a los antiguos profesores cuyas fotografías decoraban los vastos corredores del edificio, casi desde el primer día de nuestra presencia en ella comenzamos a enterarnos de la existencia de una versión alternativa a la canónica propuesta por esa impecable historia oficial (...) (Halperin Donghi, 2008).

A partir de la participación y “rendimiento/éxito” de sus bachilleres en diferentes espacios, premios, distinciones, concursos, becas y olimpiadas¹⁹⁰, es posible confirmar que el Nacional de Buenos Aires constituye desde sus orígenes un centro de exigencia académica y excelencia¹⁹¹.

...es el que ha formado la mayor proporción de hombres eminentes. Es un hecho de fácil comprobación que los ex-estudiantes se destacan. Comparativamente, tiene porcentaje más elevado de laureados y de individualidades sobresalientes en cualquier campo de la inteligencia organizada (Sanguinetti, 1963: 36).

3.2 La “Escola de Aplicação” de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo

Como fue presentado en el primer capítulo, la “Escola de Aplicação” (EA) surge oficialmente en junio de 1956, teniendo sus orígenes en el “Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo” (CRPE-SP), a través de un convenio entre el entonces Ministerio de Educación y Cultura brasileño y la Rectoría de la Universidad de São Paulo (USP). En

¹⁹⁰ En el colegio han estudiado dos Premios Nobel argentinos: Carlos Saavedra Lamas (Bachiller 1896) y Bernardo Houssay (Bachiller 1900), bachilleres que han obtenidos importantísimas distinciones nacionales e internacionales por su participación en competencias, concursos, premios y becas (Olimpiada internacional de informática de Bielorrusia 1990, Olimpiada Iberoamericana de Matemática de Valladolid 1990, Premio Borges de Poesía 1991, Becas del Instituto Científico Weizmann, 1991 y 1992, Premio Herralde de novela, 2007), entre otros.

¹⁹¹ “Lo cierto, es que más allá de los diferentes rectores que pasaron por la institución, de las intervenciones, de la modificación de los programas y planes de estudio, en este recorrido se fue consolidando explícitamente un tipo y una idea de colegio elitista” (Acuña, 2012: 28). “(...) Todos estos factores internos y externos al CNBA contribuyen a forjar esa legitimidad. Son como las piezas de un reloj que convergen en un mismo objetivo: hacer de la meritocracia un rasgo distintivo de la institución que le permite mantener una tradición a lo largo del tiempo ante posibles impugnaciones igualitaristas” (idem: 79).

1985, la Escuela implantó el curso secundario¹⁹², ofreciendo la posibilidad de continuar los estudios a los estudiantes del nivel primario. Para acomodar mejor a este nuevo contingente, las dependencias de la escuela fueron ampliadas con la construcción de un nuevo edificio en la década de 1990. En la actualidad, la EA está vinculada a la Facultad de Educación, dependiente de la Universidade de São Paulo y posee Reglamento Propio aprobado por la Congregación de la Facultad de Educación de la USP.

En términos cuantitativos, es posible describir a la EA como una institución mediana. Según el Plan Escolar 2013, estaban matriculados en la escuela 736 estudiantes que asistían a la escuela en los dos turnos. En cuanto al nivel primario, había 299 estudiantes distribuidos en once clases de primero a quinto año (fundamental 1) y 251 estudiantes distribuidos en ocho clases de sexto a noveno año (fundamental 2). De tarde estudian los grupos de primero a cuarto año de primaria y de quinto a noveno año. En nivel secundario estaban matriculados 186 estudiantes, distribuidos en 6 clases de primero a tercer año. La variación de la matrícula es relativamente baja, pues en el año 2015, asistían un total de 722 estudiantes, siendo 544 de Educación Fundamental (1, 2 y 3) y 178 en Educación Media.

Respecto a las dimensiones de la gestión institucional, es posible identificar que durante el período comprendido entre los años 1996-2001, la EA pasó por grandes transformaciones en la mayoría de sus dimensiones – pedagógico didáctica, administrativa, organizativa y comunitaria.

En relación al régimen académico, con el objetivo de adecuar la escuela a las orientaciones de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) se modifica la estructura y funcionamiento de la educación, concretamente se institucionaliza la enseñanza por ciclos con progresión y pasa a denominarse “Escola de Aplicação de Ensino Fundamental e Médio” de la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo. En 1997, aproximadamente la mitad del cuerpo docente fue renovado, cambiando también la dirección. Según Rosa (2005), estos hechos son indicios de los cambios trascendentales por los cuales la escuela estaba (y continuó) pasando. Uno de ellos fueron las discusiones en torno a sus objetivos pedagógicos, orientado a la construcción de un nuevo reglamento, finalmente aprobado en 1998. En este contexto de profundas discusiones, el cotidiano pasó a ser marcado por un clima inestable y contradictorio, donde se mezclaba el entusiasmo y la

¹⁹² Hasta la LDB de la década de 1990, en Brasil la educación primaria, o “primeiro grau”, estaba conformado por las series 1ª a 4ª. El ginasio correspondía desde la 5ª serie hasta el 8º año de la educación primaria. El colegial, o “segundo grau”, estaba conformado por 1º, 2º y 3º año. A partir de la LDB, la nomenclatura correcta es la siguiente: Ensino fundamental 1, de 1º año a 5º año; Ensino Fundamental II, de 6º a 9ª año. El nivel secundario pasó a ser denominado de “Ensino Médio”.

creatividad con la inseguridad y la nostalgia, propio de momentos de alteraciones. Se buscaba una “identidad” pero se temía perder algo muy valioso presente en las conversaciones diarias con personas que estaban en la escuela desde hacía más tiempo. En el año 2000, algunos ex–estudiantes intentaron formar una asociación de Ex Alumnos, con el objetivo de ayudar a mantener e inclusive mejorar la calidad de educación de la EA que tuvieron en el pasado. Otra alteración importante fue realizada en la administración de la EA¹⁹³.

En la página web de la “Aplicação” se encuentran disponibles los documentos educativos y curriculares vigentes que regulan su vida institucional¹⁹⁴. Desde su creación, ya ocurrieron seis alteraciones en el Reglamento Interno (1979, 1981, 1984¹⁹⁵, 1987¹⁹⁶, 1998 y 2006).

Por ejemplo, en el Reglamento de 1979, hubo alteraciones significativas en los criterios de admisión de los estudiantes del primer grado. Hasta ese momento, los estudiantes realizaban exámenes psico-pedagógicos para entrar en la escuela. Rosa (2005) destaca que en las entrevistas a seis ex–estudiantes que ingresaron antes de 1979. Ellos recuerdan que había un proceso de selección para acceder al primer año del primario: primero un examen de ingreso (“vestibulinho”) y luego el sorteo. “Una vez aprobados en el “vestibulinho”, los aprobados eran sorteados. Relacionado o no con la forma de ingreso, los entrevistados describen una cierta homogeneidad del grupo que se caracterizaba por el predominio de

¹⁹³ En el Reglamento de 1979, la EA aparece organizada por la Dirección de la Escuela, la Coordinación Técnica, el Consejo de Escuela, la Secretaría y la Biblioteca. Esa organización se altera en 1987, siendo que la Escuela pasa a ser administrada por el Consejo Director y por el Director de la EA, el Núcleo de Apoyo Técnico-Pedagógico (antes Coordinación Técnica) y por la Sala de Lectura (que constituye el centro de lectura y de consulta de estudiantes, docentes y demás servidores de la escuela). El Consejo de Escuela, constituido por docentes y técnicos de la EA, como un órgano colaborador de la Dirección y de la Coordinación Técnica, deja de existir y da lugar al Consejo Director, que tenía un carácter deliberativo, pasando a contar con la participación de un representante de los padres, un de estudiantes de la EA, un de estudiantes de la Facultad de Educación y uno de los funcionarios de la escuela, todos elegidos por sus respectivos pares, semejante a la configuración del actual Consejo de Escuela.

¹⁹⁴ Documentos institucionales: 1) Reglamento interno EAFEUSP 2006, parecer CEE 441/05, 2) Reglamento interno del Consejo de Escola da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2011), 3) Consideraciones sobre propuesta preliminar de intervenciones en la EAFEUSP para Plan Director; 4) Carta abierta a la Comunidad – presentación de la candidatura de Director y Vice-director– 2012; 5) Matriz curricular Educación Secundaria 2013, 6) Plan de metas 2011-2014, 7) Plan escolar 2013, 8) Proyecto pedagógico; 9) Proyectos institucionales (programa de prevención contra el uso indebido de drogas –EAPREVE, Trabajo de Campo (Estudio del medio), Historia y Cultura de los pueblos de origen africana (Negritud), Orientación sexual.

¹⁹⁵ El currículo pleno integra los reglamentos de 1979, 1981 y 1984, en los cuales es importante destacar, en la división de tareas, la presencia de Educación Moral y Cívica y Organización Social y Política de Brasil, dentro de los Estudios Sociales y la Enseñanza Religiosa, formando parte del núcleo común de las disciplinas

¹⁹⁶ A partir de 1987, el currículo pleno continúa apareciendo en el reglamento escolar, sin embargo el detalle de las disciplinas pasa a ser hecho en el Plan Escolar. En los últimos planes, no aparecen más disciplinas como Educación Moral y Cívica, Organización Social y Política de Brasil (OSPB)¹⁹⁶, y Enseñanza Religiosa. Las disciplinas de Educación Moral y Cívica y OSPB fueron implementadas durante el gobierno militar, y, con el proceso de democratización de la década de 1980, fueron gradualmente eliminadas de currículo de la enseñanza primaria.

estudiantes de clase media, hijos de profesores de la USP y pocos estudiantes negros”. Según ellos, la abolición del “vestibulinho” generó que ingresaran en la escuela personas con un perfil diferente de los que estaban allí, que tenían en general “mejor capacidad para dominar el conocimiento” (Rosa, 2005: 69).

Con la alteración del Reglamento (1979), se instituyó el sorteo público de los ingresantes, divididos en categorías: funcionarios, docentes y administrativos de la FEUSP (20 vacantes), funcionarios, docentes y administrativos de la USP (20 vacantes) y otras personas fuera de esas categorías (20 vacantes), no habiendo más pruebas para el primer grado. Se mantuvieron en el reglamento las pruebas de selección para vacantes que ocurrieran en los grupos de segundo a octavo grado, apenas en el inicio del año.

El Reglamento vigente, aprobado en 2006, establece respecto a la modalidad de ingreso:

Artigo 45. As vagas para matrícula inicial no primeiro ano do Ensino Fundamental serão distribuídas por sorteio, pelas categorias abaixo, com as restrições especificadas: 1/3 (um terço) das vagas para os inscritos que sejam filhos de servidores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, docentes ou não; 1/3 (um terço) das vagas para inscritos que sejam filhos de servidores de Institutos ou Repartições da Universidade de São Paulo, docentes ou não, 1/3 (um terço) das vagas para inscritos não abrangidos nos incisos I e II.

Artigo 48. As vagas para matrícula inicial no Ensino Médio serão, automaticamente, reservadas aos alunos concluintes do Ensino Fundamental da EA.

Aunque las vacantes para la matrícula inicial en el nivel secundario son, automáticamente reservadas a los estudiantes egresados del nivel primario de la EA, frente a la existencia de vacantes sobrantes, por transferencia a otras escuelas o repitencia, son disponibilizadas y sorteadas las vacantes, de acuerdo con la categoría del alumno egresado. Para matricularse en el primer año del nivel secundario el alumno debe haber concluido la escuela primaria o estudios equivalentes. En los años siguientes el alumno debe presentar comprobante de su escolaridad anterior.

El Plan Escolar (2013) expresa que cada año aproximadamente 1.000 (mil) familias intentan matricular sus hijos en la EA. “A procura é muito grande. Cada final de semestre são divulgadas, se houver, as vagas remanescentes para todos os anos escolares. O processo de inscrição e sorteio ocorre sempre em agosto de cada ano” (Plano Escolar, 2013: 20). Como resultado de ese método de ingreso:

O corpo discente da EA é bem heterogêneo quanto à origem cultural e condições socioeconômicas. A composição das classes procura manter a heterogeneidade, inclusive desde o ponto de vista do desempenho escolar dos alunos. Os alunos provenientes de famílias de baixa renda recebem assistência escolar de Universidade de São Paulo, com verba anual específica por meio de bolsas de alimentação, lanche, uniforme, material escolar e custeio de atividades didáticas, concedidas de acordo com triagem socioeconômica realizada pela Superintendência de Assistência Social da Universidade. Em 2013, 200 alunos receberam alguma bolsa de assistência escolar, o que lhes assegura plena participação nas atividades da escola. Foram concedidas 115 bolsas de material escolar, 129 bolsas de atividades didáticas (alimentação, hospedagem e ingressos em saídas de estudo e estudos do meio), 137 bolsas de alimentação para refeição no Restaurante SAS, 160 bolsas para lanche na cantina escolar e 106 bolsas de uniforme escolar (3 camisetas para cada aluno) (Plano Escolar, 2013: 20).

Los estudiantes de la EA residen en diferentes barrios del Municipio de São Paulo y en otros municipios del área metropolitana paulista, proviniendo de realidades socioeconómicas y orígenes culturales diversos. Estos factores determinan una gran heterogeneidad entre los estudiantes, que es mantenida en la composición de las clases. Esta característica “propicia a realização de um projeto de escola pública para todos, um verdadeiro exemplo de integração social e cultural” (Galvão, 1999: 3). Según Rosa (2005), estas características convierten a la EA en una institución próxima a la realidad de otras escuelas públicas de la ciudad de São Paulo en lo que respecta a la heterogeneidad socioeconómica y cultural de los estudiantes. Por lo tanto, el estudio de dicha institución contribuye a la construcción de algunas referencias pedagógicas en el ámbito de la enseñanza pública más general¹⁹⁷.

Respecto a los reglamentos, las sucesivas alteraciones inician un proceso de democratización en la gestión. En ese sentido, a partir de 1987, se crea como instancia de participación de padres y estudiantes la “Asamblea de clase”, la cual, conjuntamente con profesores y la orientación, discute y evalúa bimestralmente el proceso educativo de los estudiantes.

En 2005, la EA inicia la discusión del último reglamento, que fue aprobado por la Congregación y en 2006, recibió la homologación del Consejo de Educación del estado de São Paulo.

Como mandato fundacional, el art. nº 1 del Reglamento Interno (2006), dispone que la “Escola de Aplicação” es una unidad de la estructura de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, y constituye instancia complementaria para la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria. La “Aplicação” es caracterizada por la excelencia

¹⁹⁷ Como es observado en su Reglamento interno y reiterado en su Plan Escolar 2013, la EA presenta como uno de sus objetivos la producción de conocimiento que sirvan de parámetros para otras escuelas públicas, y por eso, es una escuela orientada, en su cotidiano, para la investigación en Educación, a través de las prácticas de profesores, orientadores y directores y grupos de investigadores internos y externos a la escuela.

educacional¹⁹⁸ y busca ejercer el papel de centro de innovación y de difusión de experiencias pedagógicas, por ello, en calidad de “Escola de Aplicação”, ofrece acciones de enseñanza, investigación y extensión en la Universidad de São Paulo, recibiendo pasantes, becarios de diferentes proyectos de la USP. Durante el primer semestre del 2015, la directora comenta que recibió cerca de 250 inscripciones de pasantes de la USP, destacando que “A experiência de ter os estagiários é importante tanto para a formação deles, quanto para o auxílio aos professores”.

Tanto el Reglamento de 1999, como el actual, aprobado en 2006, coinciden en varios de sus objetivos, como los de “oferecer subsídios à Faculdade de Educação da USP ou outras agencias públicas de formação do educador; divulgar experiências e contribuições resultantes de suas ações, prioritariamente para a rede pública de ensino; oferecer oportunidades de estágio a alunos da Faculdade de educação e a outras unidades da Universidade de São Paulo; sediar e executar pesquisas de interesse próprio ou da Faculdade de Educação, de seus cursos e docentes, que visem ao aperfeiçoamento do processo educativo e de formação docente”.

Sin embargo, se identifica que uno de los objetivos principales de la EA, referido a la formación de los estudiantes de nivel secundario, fue reformulado significativamente, pues se elimina la idea de continuar estudios superiores. Así:

Proporcionar escolaridade de Ensino Fundamental e Médio, assegurando ao educando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Reglamento Interno, 1999:2)

Assegurar aos educandos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e /ou usufruto do trabalho (Reglamento Interno, 2006: 4).

Si bien la LDB/96 apunta en su artículo N° 22, que la educación básica tiene por finalidades desarrollar al alumno, asegurarle la formación común indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y ofrecerles medios para progresar en el trabajo y en estudios posteriores, los objetivos planteados en el Reglamento de la EA, no incluyen, de forma explícita, la finalidad de “progresar en estudios posteriores”. En ese sentido, la idea de educar para la ciudadanía, a primera vista democrática, puede ocultar una limitación en cuanto al alcance de la educación, que sería preparar o estimular para la continuidad de los estudios. En ese sentido, se delega a las familias la responsabilidad de enfrentar los costos de un “cursinho”

¹⁹⁸ Recuperado de <http://www4.fe.usp.br/escola-de-aplicacao-da-usp-1o-lugar-no-ideb-2015> (último acceso 5 de mayo de 2017)

para poder preparar el ingreso a una universidad.

No formato hoje em vigor, o grupo dos alunos destinados ao ensino superior é definido a partir de duas condições: a conclusão do curso secundário e a aprovação no vestibular. O vestibular brasileiro é proposto como “exame de admissão”, por cada universidade e é acessível a todos aqueles que possam e queiram arcar com as despesas não desprezíveis de inscrição, exigidas como condição para se submeter às provas. Em 2008, a taxa de inscrição ao vestibular da USP, por exemplo, era igual a um quarto do salário mínimo em vigor, apesar de tratar-se de uma universidade pública que oferece uma escolarização gratuita. Como resposta à pressão de grupos mobilizados em torno da ampliação do acesso dos grupos populares à universidade pública, certos estudantes, mediante a comprovação de uma situação econômica particular, podem, já há alguns anos, ser isentos desta taxa; no entanto, a imensa maioria segue sendo obrigada a pagá-la (Almeida, 2009: 42).

Esta cuestión no es menor, considerando la importancia tradicional del diploma universitario en las estrategias reproductoras de las clases medias y superiores brasileras, transforma, como sostiene Almeida:

o vestibular num importante organizador da escolarização oferecida por algumas escolas secundárias, contribuindo, assim, para a perpetuação de um ensino secundário tradicionalmente constituído como propedêutico, isto é, como um espaço reservado à preparação para a entrada na universidade. Embora as escolas secundárias não fixem seus objetivos igualmente no que diz respeito ao vestibular, a pressão propedêutica colocada sobre o ensino médio faz com que ele tenha que responder às demandas bastante específicas dos programas dos exames das universidades (2009: 43).

Respecto a la Gestión Institucional, en el Reglamento Interno de 1999, se expresaba que:

A gestão da EA subordina-se à Congregação da Faculdade de Educação da USP, ao Diretor da Faculdade de Educação da USP e ao Conselho Técnico Administrativo da FEUSP e é exercido pelo Diretor da EA, devidamente habilitado, escolhido pela Congregação da FEUSP, mediante consulta aos funcionários e educadores da EA, aos docentes da FEUSP e às famílias que têm filhos matriculados na EA.

El actual Reglamento, homologado en 2006, indica que será un equipo de gestión, conformado por Director y Vice-director, cuyo mandato dura dos años, siendo permitida la reconducción por un período más. Incluye la necesidad de inscripción del Director y Vice-director en plataformas. Una vez habilitados¹⁹⁹ (en términos académico-profesionales), son

¹⁹⁹ Reglamento Interno (2006). Artigo 15. O diretor da Escola de aplicação será escolhido pela Congregação da FEUSP entre docentes da FEUSP e educadores da Escola de Aplicação da FEUSP, mediante consulta aos funcionários e educadores da Escola de Aplicação da FEUSP, aos docentes da FEUSP e às famílias que têm filhos matriculados na Escola de Aplicação. § 1o – O Diretor e o Vice-Diretor devem candidatar-se por chapa, com explicitação de proposta, definindo, desde a candidatura, o nome do candidato a Diretor e o nome do candidato a Vice-Diretor. Las candidaturas para la dirección de la escuela deben ser acompañadas de la presentación de una Carta de Intenciones de los candidatos. Hasta 2001, el documento era presentado de forma

elegidos por la Congregación de la Facultad de Educación, mediante consulta a los funcionarios y profesores de la EA, a los docentes de la FEUSP y a las familias que tienen sus hijos matriculados en la institución. Se subraya, entonces, que en el nuevo Reglamento (2006) tanto los procesos de candidatura como la elección propiamente dicha del equipo de gestión son abiertos a consulta de la comunidad educativa, entendida en toda su amplitud. Las plataformas de los candidatos (disponibles, en el momento del trabajo de campo, en función de la proximidad de la elección de la nueva gestión en la EA) revela la preocupación por “la tímida” divulgación de sus experiencias y contribución a otras escuelas de la misma naturaleza; la necesidad de una educación que contemple la formación para la ciudadanía, para el mercado de trabajo y para la continuidad de los estudios superiores, además de orientar acerca de los procesos selectivos y de las diferentes posibilidades de ingreso en el nivel superior. A modo de ilustración, se transcribe la carta presentada por uno de los candidatos a la gestión de la escuela durante el período 2012–2014²⁰⁰.

Respecto a la dimensión administrativa, el art. 5° del reglamento (2006) manifiesta que se realiza a través de las siguientes instancias: Consejo de Escuela, Dirección, Asistencia Técnica de Dirección y Secretaria. Existe un Equipo de Apoyo a la Vida Escolar, compuesto por dos secretarías, tres técnicos para asuntos administrativos, seis técnicos de apoyo educativo, un técnico de laboratorio, un técnico de informática, una bibliotecaria y un técnico de información y documentación. En el Plan Escolar 2013, se especifica que el equipo técnico-pedagógico está formado por el Director, Vice-director, orientadores pedagógico-educacionales y coordinadores de área. Por el reglamento, los profesores coordinadores de área también hacen parte del equipo.

Es interesante destacar que desde 1997, pos-LDB, existe una preocupación en respetar el principio de la gestión democrática, que se efectiviza en varias instancias de participación y convoca, en la mayoría de los casos, a todos los actores institucionales: profesores,

individual. A partir de 2003, con la propuesta de candidaturas en plataforma, el documento debe ser presentado por el dúo que compone la plataforma.

²⁰⁰ Carta aberta à Comunidade (2012). Nesta carta, apresentamos nossa candidatura aos cargos de Diretor e Vice-Diretor da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com base em nossa convicção de que a gestão da EA deve se firmar na parceria e no diálogo franco e respeitoso entre todos os setores da comunidade escolar. Propomo-nos a ancorar as tomadas de decisão e a proposição de ações institucionais pedagógico-administrativas tendo como referência a aprendizagem dos alunos e o fortalecimento do profissionalismo em nossas relações. Conscientes de nossa responsabilidade e compromisso de, ao mesmo tempo, dar continuidade a propostas e encaminhamentos da gestão anterior e promover movimentos de mudança e avanço, destacamos, em nossa agenda inicial de trabalho, as seguintes ações: fortalecer o Conselho de Escola como instância deliberativa máxima da EA; aprimorar e consolidar os projetos de recuperação e de reorganização dos tempos didáticos; redefinir as atribuições relacionadas ao trabalho de coordenação pedagógica entre diferentes profissionais da Escola; qualificar as atribuições dos diferentes segmentos de profissionais da EA, tanto do corpo acadêmico quanto funcional.

funcionarios, alumnos, familiares, dirección y cuerpo docente de la FEUSP, cuerpo de alumnos de la FEUSP.

Por ejemplo, el Consejo de Clase es un colegiado responsable por el acompañamiento y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada año escolar, tal consejo está compuesto por: un miembro de la dirección (o de la Orientación pedagógica), un docente de cada uno de los tres departamentos de la FEUSP, un representante del Equipo Técnico pedagógico de la EA, tres representantes de los docentes de la EA, tres representantes de los responsables de alumnos, tres representantes de los estudiantes, un representante de los funcionarios de la EA y un representante de los alumnos de la FEUSP. Todos elegidos por sus pares, a excepción de estos últimos que son indicados por el Centro Académico Paulo Freire de la FEUSP.

Además, del Consejo de Clase, existen tres instancias de participación y deliberación, la Asociación de Padres y Maestros, el Gremio Escolar y el Consejo de Escuela (propuestos por el Plan Escolar 2013).

Durante una de las visitas a la EA (septiembre 2014), en el patio cubierto (espacio de alta circulación de estudiantes), el gremio escolar difundía, en las carteleras, las propuestas para organizar los días perdidos por la huelga docente²⁰¹. En la siguiente visita, se exhibía información elaborada por los alumnos sobre campañas anti-dengue simultáneamente a la publicación de los calendarios de recuperación, organizados por la secretaría. Se observa que, aunque de forma incipiente, los alumnos “toman los espacios” para convocar a reuniones, exponer decisiones tomadas, plantear pautas de trabajo en cada instancia de participación.

Además del Reglamento (2006), otro instrumento relevante en la gestión es el Plan Escolar, es un documento que describe la estructura de la EA, presenta el Proyecto Político y las metas de gestión, por ejemplo, para el año 2013. El Plan 2013 fue elaborado a partir de los Planes Escolares anteriores, del Reglamento Escolar, de los planes de estudio elaborados por los profesores en 2013 y del producto de las reuniones pedagógicas entre profesores, orientación pedagógico-educacional y dirección. Sus proposiciones derivan, inclusive, de las discusiones ocurridas en el Consejo de Escuela, en las Reuniones de Clase y en los Ciclos de Evaluación, involucrando toda la comunidad escolar. Tiene carácter complementario en relación al Reglamento Escolar. Particularmente, el Plan 2013 anuncia que el Consejo de

²⁰¹ Concretamente, el día 23 de septiembre, un día después que la paralización de 4 meses se levantara. Como producto de la paralización, en la “Escola de Aplicação” se perdieron 11 días de clases. Por decisión de la comunidad escolar, la EA no adhirió plenamente a la paralización. Sino que ante cada convocatoria de acto o manifestación, los profesores y maestros decidían si participarían o no de la movilización. De esta forma, apenas fue necesario reponer 11 días de clases (mes de junio 03, 07 y 10; mes de agosto: 04, 06, 14, 20, 28 y 29; mes de septiembre 02 y 09). Los estudiantes, a través del gremio, propusieron alternativas para la reposición de los días. En el Consejo de Clases realizado durante los días 25 y 26 de septiembre de 2014, se decidió sobre cuál es la mejor forma de recuperar estos días.

Escuela instaurará tres comisiones (revisión del reglamento escolar, revisión de la evaluación del rendimiento escolar, y educación secundaria semi-integral), cuyos trabajos involucran a toda la comunidad en un proceso de discusión y cambios tanto de la organización administrativa cuanto pedagógica de la escuela para los próximos años. Se constata, entonces, que en la EA existen espacios de deliberación de asuntos institucionales donde participan todos los involucrados en la comunidad educativa.

En cuanto a la conformación del cuerpo docente, la selección de los profesores es realizada conforme las normas establecidas por la Universidad de São Paulo para la materia. A los profesores en ejercicio se le aplican los derechos, deberes y régimen disciplinar procedentes de las normas generales organizadoras de la Universidad de São Paulo, atendiendo las peculiaridades de la EA. Los profesores son contratados en jornadas de 40 horas semanales u otra, por propuesta justificada por el Director de la EA, a ser aprobada por el Consejo Técnico Académico de la USP, garantizada la distribución entre los trabajos de docencia, perfeccionamiento profesional, investigación, preparación de aulas y atención a los estudiantes. Rosa (2005) manifiesta que entre los educadores de la EA, la formación continua es una constante, inclusive está previsto en su jornada de trabajo, con acompañamiento de la dirección. Muchos de ellos realizan o realizaron investigaciones de maestría y doctorado. Varios educadores de la EA actúan como docentes en cursos de formación continua para profesores de la red pública. Otra cuestión importante es que el equipo de profesores, así como en el Colegio Nacional de Buenos Aires, se mantiene bastante estable (una excepción dentro del sistema de enseñanza público brasileiro, en general). La mayoría permanece en la escuela por más de diez años.

Actualmente, el equipo de trabajo de la EA está integrado por 58 profesores, un director y un vicedirector, tres orientadores educacionales y 21 funcionarios que ejercen funciones de apoyo técnico y administrativo. La plantilla de funcionarios está constituida por un equipo de apoyo administrativo, compuesto por secretarias, técnicos y auxiliares administrativos, recepcionistas; y un equipo educativo, conformado por analista de sistemas, bibliotecario, técnico de documentación e información, técnico de informática, técnicos de apoyo educativo y técnico de laboratorio. Según relata Rosa (2005), en los horarios opuestos a las clases, los profesores realizan reuniones pedagógicas (generales y por área), aulas de recuperación y proyectos. Es decir, existen condiciones institucionales para el trabajo en equipo entre profesores y para acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Respecto a su localización, la EA se sitúa atrás de la Facultad de Educación, en el Campus de São Paulo, en la ciudad universitaria localizada en el barrio de Butantã. En tanto,

los estudiantes de la “Aplicação” poseen credencial de identificación de la Universidad de São Paulo, disponen de los mismos derechos que cualquier alumno de la graduación o posgraduación en la utilización de la infraestructura de la universidad²⁰². En las entrevistas a ex-estudiantes, presentadas por Rosa (2005:97), se manifiesta que la proximidad geográfica con la USP aparece, en algunas ocasiones, implícitamente, en otras de forma más evidente, como un factor importante que empujaba a los estudiantes de esta escuela hacia la universidad. Por ejemplo, el poder usufructuar del Centro de Prácticas Deportivas de la USP, en horario escolar o fuera de este, posibilitaba utilizar un espacio de la universidad y también entrar en contacto con estudiantes universitarios. Durante la implementación del nivel secundario, en los espacios de la Facultad de Educación tenían algunas clases de laboratorio. Recuerdan, también, que los diferentes ambientes próximos a la escuela permitían a los estudiantes faltar a clases, para frecuentar el bosque, el museo del crimen (junto a la Academia de Policía que está en el portón de la USP), pasear en el ómnibus circular, almorzar en el “bandejão”, etc.

En referencia al espacio físico, la EA ocupa tres bloques con 27 salas de clases. El área externa es extensa, compuesta de jardines y una huerta, hay bancos distribuidos en varios lugares, un parque con juegos de madera. Además de un espacio polideportivo, un pequeño campo de fútbol, un patio cubierto y otro descubierto. En el Bloque A funcionan actualmente cinco salas de clases, sala de artes visuales, sala de arte musical, sala de profesores del área de artes, salón de educación física, seis baños (uno adaptado para sillas de ruedas) y un depósito. En el Bloque B funcionan cinco salas de clases, cuatro baños, cuatro salas de profesores, sala de café, un bar, una cocina/comedor adaptada para actividades pedagógicas, sala del “gremio estudiantil” y sala para la Asociación de Padres y Maestros. En el Bloque C, se localizan las salas de Dirección, de Vice-dirección, de Equipo Técnico Pedagógico, Secretaria, Sala de Reprografía, sala de reuniones, biblioteca y sala de lectura, doce baños y trece salas de clases. En este edificio, se encuentran los cinco laboratorios: Química, Física, Biología, Ciencias e Informática y la sala de recursos audiovisuales.

En el nivel secundario²⁰³, las clases son dadas en salas ambientes, esto es, salas de las propias disciplinas, entre las cuales los estudiantes se deben desplazar. Armarios de acero de

²⁰² La infraestructura universitaria se conforma por: Restaurante central que comidas gratuitas para estudiantes con dificultades financieras, para el resto de los estudiantes el precio es subsidiado; Centro de Prácticas Deportivas de la USP; espacios y canchas cedidos por la Escuela de Educación Física y Deporte (EEEUSP); Hospital Universitario; Recepción de Becas de Asistencia financiera concedidas vía cruce socio-económico de la Superintendencia de Asistencia Social (SAS- USP).

²⁰³ En la investigación de Rosa (2005), la mayoría de los entrevistados identificaba al Fundamental I con una enseñanza más tradicional en la forma, contenido y relación profesor-alumno. Lo tradicional es descripto por la existencia de una organización que dicen ser más “militar”, con filas para subir y andar por la escuela, presentaciones orales, memorización de contenidos por repetición continua. Si bien es posible percibir

uso individual están distribuidos en el Bloque C para uso de los estudiantes del secundario. Entre el bloque A y B existe un anfiteatro con 242 lugares que posee sala de sonido, área de circulación, dos vestuarios y los archivos del centro de Memoria de la Escuela. En los testimonios de los ex–estudiantes entrevistados por Rosa se destaca que el aula de las clases es el lugar menos recordado, donde en principio permanecían más tiempo. Comentan que las salas eran grandes, algunas con mala acústica, mencionan una pared que dividía la sala en dos ambientes (separando los estudiantes más conversadores de los otros), de las grandes ventanas que daban al río o al patio. Por otro lado, recuerdan los laboratorios que cumplían el papel de sala de clases para algunas disciplinas por ser espacios diferenciados en la forma y organización y por exigir un desplazamiento físico, ir al laboratorio significaba un acontecimiento extraordinario, aunque rutinario (Rosa, 2005: 101).

Las informaciones brindadas por los ex–estudiantes permiten hacer una reconstitución del espacio físico y pedagógico anterior a las reformas. La escuela pasó de estar en un edificio único a la construcción actual de tres edificios. Para los estudiantes, había mini-clubes que sucedían en el período de la tarde, en otros espacios que no eran los de las aulas de clases, estas actividades aunque no eran obligatorias, fueron recordadas como espacios de gran interés de los estudiantes (Rosa, 2005: 105).

Desde el año 2013, el foco de análisis en las reuniones pedagógicas ha sido el trabajo con la diversidad, pues la gran heterogeneidad existente en la escuela ha provocado problemas en las relaciones interpersonales, siendo motivo de conflictos la elección sexual, la obesidad, la religión, la cuestión social. A partir del diagnóstico institucional se está trabajando intensivamente con el tema de la discriminación²⁰⁴.

En el Reglamento vigente (2006), se establece que la carga horaria mínima será de 800 horas, distribuidas por un mínimo de 200 días de trabajo escolar efectivo. Según la matriz curricular, las clases se inician a las 7h20 horas y finalizan a las 13h, es decir, una carga

diferencias entre las profesoras del primario y algunos estudiantes dicen que la escuela siempre fue constructivista, pero las descripciones más significativas refuerzan la visión de una enseñanza más tradicional en el primario. En el Fundamental II, perciben el inicio de una enseñanza que llaman de más “constructivista” y con un enfoque “humanista”, que se extiende al nivel secundario. Esta enseñanza es descripta tanto por la forma con que las clases ocurrían cuanto por los valores que estaban presentes tanto en las clases como en la organización y por la posibilidad de participación de otras instancias escolares. Sobre las clases, los estudiantes resaltan la posibilidad de opinar, de ser instigado a debatir las ideas, aun durante las clases expositivas que eran las que predominaban. Hacían muchos trabajos en grupo que, en general, no se restringían al espacio de la sala, el uso de metodologías que estimulasen el entendimiento lógico y procedimental de lo que estaba siendo enseñado tanto en materias del área de exactas como de las humanas. Mencionan la valorización de la lectura en distintas disciplinas, comentando sobre la intensidad de la enseñanza de gramática en el colegio (Rosa, 2005: 113).

²⁰⁴ Entrevista con la coordinadora de investigación, febrero 2014.

horaria diaria de 5h40 minutos. La duración de la clase es 50 minutos. Anualmente, un total de 1.133 horas.

En el Plan Escolar 2013, el apartado Proyecto Político Pedagógico explicita que el nivel secundario comprende los tres últimos años de la educación básica, 1º, 2º y 3º año, indicando que el conocimiento está dividido en tres grandes áreas²⁰⁵:

área I: lenguajes, incluyendo las disciplinas de artes (música, teatro y artes visuales), educación física (danza, gimnasia, lucha y deportes), lengua portuguesa y lenguas extranjeras (inglés, francés y español)

área II: matemática y ciencias de la naturaleza (biología, física y química),

área III: ciencias humanas, incluyendo las disciplinas de historia, geografía, filosofía y sociología.

Durante los tres años del nivel medio, las materias Lengua Portuguesa y Literatura y Matemática tienen una duración de 4 horas semanales, el resto de las materias 2 horas semanales cada. Los estudiantes pueden optar por idioma inglés, francés o español.

Existe también la implementación de un proyecto interdisciplinar, con carga horaria de 2 horas semanales, que involucra todas las áreas del conocimiento en un trabajo integrado.

En cuanto a los procedimientos de acompañamiento de los estudiantes y evaluación de los estudiantes, funciona el sistema de progresión seriado, es decir, el alumno que obtenga desempeño global no satisfactorio según el Consejo de Clase puede repetir en cualquier año, a diferencia del nivel primario, donde la retención se da en el último año de cada ciclo (primero, segundo o tercero ciclo). La asistencia es condición para la promoción, quedando retenido el alumno que tuviera, al finalizar cada año, asistencia menor que el 75% del total de las clases de una o más disciplinas, conforme análisis y decisión del Consejo de Clases.

En el Plan Escolar 2013 se exhibe el desempeño de los estudiantes de educación básica de la EA durante el período 2004-2012, incluyendo aprobación, reprobación y abandono. En el cuadro siguiente, se presentan los resultados del nivel secundario, donde se destaca que a excepción de algunos períodos lectivos (2006, 2007 y 2011), el porcentaje de aprobados es muy alto y la tasa de abandono, es bajísima.

²⁰⁵ La matriz curricular de la EA está orientada por la Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 y la Resolución nº 03/98 del Consejo Nacional de Educación.

Tasa de Aprobación / Reprobación / Abandono del nivel secundario (%)			
Año	Aprobación	Reprobación	Abandono
2004	97,33	2,67	-
2005	95,72	2,14	2,14
2006	85,23	14,20	0,57
2007	89,01	9,89	1,1
2008	88,3	10,6	1,1
2009	93,05	6,95	-
2010	91,98	5,70	2,32
2011	88,33	11,66	1,66
2012	95,53	4,47	1,12

Tabla 2: Tasas de Desempeño Escolar, nivel secundario de la Escola de Aplicação. Elaboración propia a partir del Plan Escolar de 2013 de la EA.

En el año 2015, la Aplicação alcanzó el primer lugar en el índice IDEB entre las escuelas públicas de la capital para el nivel primario. Con este resultado, se amplían las posibilidades de movilización de la sociedad en favor de la educación, una vez que el índice es comparable nacionalmente y expresa en valores resultados más importantes de la educación: aprendizaje y flujo. Para la directora de la Escola (entrevista, 2015), conquistar el primer lugar²⁰⁶ tiene una importancia enorme para toda la comunidad escolar: *“Nós já possuímos um índice histórico baixo de reprovações e mesmo com toda a dificuldade para a reposição de professores, esse prêmio nos mostra que nossos alunos estão recebendo uma boa formação”*.

A los efectos de favorecer que los estudiantes desarrollen sus estudios de forma productiva, aprendan a estudiar y valorizar cada oportunidad ofrecida, se implementan diferentes estrategias: “Projeto de Recuperação”, “Plantões de Dúvidas Semanais”, “Orientação de Estudos, “Aulas de Recuperação Disciplinar” y otras actividades desarrolladas en la Facultad de Educação por profesores, pasantes y otros agentes designados por el Director de la EAFEUSP.

La recuperación es realizada en el transcurso de cada período lectivo, con programación específica y se efectúa en el contraturno de las clases regulares. A partir de las dificultades identificadas en los estudiantes se proponen diferentes estrategias, por ejemplo: rehacer tareas, retomar contenidos y reevaluación, realizar actividades extras, posibilitar un tiempo mayor para los estudiantes con dificultades, presentar actividades con menor grado de

²⁰⁶ A Escola de Aplicação (2012) alcançou as maiores notas da cidade no Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (Ideb): 7,3 no 5º ano do Ensino Fundamental e 5,8 no 9º ano. Recuperado de <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2012/09/escola-de-aplicacao-e-a-melhor-de-sao-paulo/>

dificultad. Existen, de esta forma, actividades de recuperación paralela y continua, organizadas en dos modalidades disciplinar y orientación de estudios, ofrecidas en el contra turno (Plan Escolar 2013).

De este forma, se comprueba que varias acciones son ofrecidas, en el contraturno, para que los estudiantes remedien sus dificultades y ocurra un efectivo aprendizaje.

Respecto a evaluación, los datos presentados por Rosa (2005: 121), en el período que desarrolla su investigación, la evaluación era tradicional y bastante rígida, lo que difiere bastante de la descripción actual de las aulas y actividades que apuntan a una metodología menos tradicional. Había pruebas bimestrales y anuales, el registro era numérico y la media, entre cero y diez, era siete. También en relación con la evaluación aparecen las clasificaciones constructivistas y tradicional, que son interesantes para percibir que el entendimiento de esas líneas pedagógicas tienen divergencias y contradicciones entre si.

Acorde a lo estipulado en la Constitución Federal de 1988 y otros documentos oficiales²⁰⁷, el Plan Escolar vigente incluye una propuesta de inclusión a estudiantes con necesidades educativas especiales. En el año 2013, 13 estudiantes con necesidades educativas especiales estaban matriculados en la EA, estando 4 en el nivel secundario. A los efectos de una atención especializada, existe un espacio de tutorías de dos horas a contra turno escolar para ayudar a los estudiantes en la realización de las tareas pedidas por los profesores en las aulas, organizar las agendas y establecer rutinas de estudios. También se efectúan entradas programadas en las salas de clases, que tienen como objetivo colaborar con los profesores en el ofrecimiento y acompañamiento de actividades inclusivas pensadas para la heterogeneidad de las clases y de diversas formas de evaluar el proceso educativo de los estudiantes. El equipo de profesionales de educación inclusiva está conformado por una psicóloga escolar, una pedagoga con formación en letras (Lenguaje Brasileño de Señas - LIBRAS), y una enfermera.

El régimen disciplinar de la EA está explicitado en el Manual de Convivencia, que es parte integrante del reglamento, define el comportamiento disciplinar y la infracción. Desobediencia, insubordinación, falta de respeto, comportamiento inconveniente o agresivo (moral o físico), falta de cuidado con el material escolar y patrimonio común son motivos de aplicación de las diferentes sanciones: advertencia verbal, advertencia escrita, reparación de daños, prestación de servicios a la comunidad, restricción de derechos.

El aprendizaje de valores y actitudes en la EA es resaltado en diferentes documentos,

²⁰⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, entre otros.

siendo lo que diferencia a la institución de otras escuelas. En su investigación Rosa (2005:119) señala que los entrevistados destacan como valores y actitudes aprendidos: el incentivo a la creatividad, a la responsabilidad y solidaridad, además de una formación humanista y política, tanto por medio de los temas y dinámicas de las aulas, como por la existencia de espacios de acción estudiantil y de la comunidad en varias instancias como: en el gremio y en la Asociación Escolar Lar. Otro valor resaltado por la mayoría de los estudiantes es ser crítico.

Algunas cuestiones simbólicas distinguen a la institución en relación al resto del sistema de enseñanza pública. Por ejemplo, constituir un espacio de formación, innovación e investigación pedagógica. A partir de un corpus de publicaciones que versan sobre la “Escola de Aplicação” de la Facultad de Educación/USP, se conforma un discurso celebratorio. Algunos de los trabajos se detienen en la historia institucional (Fazenda, 1987; Zaia, 2003), otros analizan la enseñanza de alguna disciplina en particular (Alencar, 2007; Pipinis, 2008; Souza, 2013), un grupo menor examina la relación entre las vivencias actuales de los estudiantes (Falcão Costa, 2002) ²⁰⁸ o recupera la historia a través de entrevistas a ex-estudiantes (Rosa, 2005), por mencionar algunos ²⁰⁹. De esta forma, se evidencia que la institución constituye un espacio de práctica docente y extensión para los estudiantes de los cursos de licenciatura y un espacio de investigación (en trayectos de pos graduación) de los propios profesores. De esta forma, se puede indicar que la EA continúa cumpliendo su objetivo de espacio de experimentación e investigación pedagógica.

3.3 Convergencias y divergencias

Antes de pasar al estudio de caso de las instituciones, se propone una comparación de los rasgos que caracterizan a los colegios con el objetivo de despejar las cuestiones que pautan la segunda parte de esta tesis.

De manera general, tanto la Escola de Aplicação como el Colegio Nacional dependen de universidades públicas, por lo tanto gozan de autonomía universitaria –que varía de grado, en función de la historia de cada una y su vínculo con el Estado–, poseen mandatos institucionales e infraestructura diferenciados en relación al resto de las instituciones educativas pertenecientes al sector público, cuentan con un equipo de docentes altamente

²⁰⁸ Ver, por ejemplo, el estudio de Falcão Costa (2002) realizado con estudiantes de tercer año de nivel secundario de la EA que tiene como hipótesis que las transformaciones provocadas por los avances tecnológicos y por la globalización de la economía en las últimas décadas repercuten en la construcción de la subjetividad del joven y convierten en más complejo el momento de la decisión vocacional.

²⁰⁹ Algunos autores Fazenda (1987), Zaia (2003), Bispo (2005, 2011), Rosa (2005); Marques da Silva (2005); Gordo (2010), Carvalho (2016).

titulado (graduación y posgraduación) y estable, el proceso selectivo posee reglas distintas al ingreso a la mayor parte de las instituciones del sector público, entre otros aspectos.

Se observa que los debates que circulan en el nivel superior respecto a la democratización universitaria acompañan, también, el cotidiano de las instituciones de nivel secundario de las Universidades²¹⁰. Si bien son varios los sentidos que se despliegan cuando se habla de democratización, en este trabajo se identifican básicamente dos.

En el proceso de elección del rector, los establecimientos secundarios de la Universidad de Buenos Aires pueden presentar una terna de candidatos, con carácter no vinculante, para ser luego elegido y designado por el Consejo Superior a propuesta del Rector de la Universidad de Buenos Aires. En el caso de la EA, el director de la EAFEUSP es elegido por la “Congregação de la FEUSP”, mediante previa consulta a funcionarios, educadores, docentes de la FEUSP y las familias que tienen hijos matriculados en la Escuela. En las dos instituciones, el rector debe presentar una propuesta de gestión. Se destaca que, ambas instituciones, poseen mecanismos para progresar hacia un tipo de política más basada en reglas, más consensual y más participativa, como sostiene Whitehead (2011:47).

En cuanto a la participación, se observa un progresivo aumento de la consulta a los padres, alumnos, docentes y funcionarios antes de tomar decisiones institucionales, como así también una variedad de instancias que convocan a la deliberación y participación de todos los actores institucionales. Como se verá más en el estudio de caso, por ejemplo, la forma de recuperación de los días de clase perdidos en razón de una huelga se decidió por medio de consulta abierta a los alumnos en la EA.

Los cambios de estatutos (aumentando la participación de la comunidad escolar en la EA), las alteraciones en el proyecto de alumnos libres (atendiendo las demandas de los alumnos del CNBA), las clases de apoyo del curso de ingreso ofrecidas por los alumnos-voluntarios en el Nacional a los aspirantes a primer año, las tutorías académicas²¹¹, las estrategias de recuperación y personalización de los apoyos en la EA, etc., podrían entenderse como procesos de democratización al acceso y permanencia a ambas instituciones, como así también en el gobierno de las instituciones. Unzué y Freinbrun (2015)²¹² mencionan:

²¹⁰ En octubre de 2017, por ejemplo, todas las escuelas secundarias dependientes de la Universidad de la Plata eligieron, por voto docente, sus directores o directoras.

²¹¹ Las “Tutorías Académicas” fueron redefinidas en el CNBA a partir del año 2011 como un espacio regular de encuentro de cada curso con su tutor, un docente de la institución que desarrolla su tarea de forma exclusiva para cada año y cada turno.

²¹² Unzué, M. y Freinbrun, N. Políticas Públicas de Acceso abierto y democratización del conocimiento en la Universidad Argentina, in AVATARES de la comunicación y la cultura. Junio 2015.

Son numerosos los actores que invocan esa democratización. Algunas veces la demanda proviene del mundo universitario, cuando es esgrimida sea por ciertas porciones del movimiento estudiantil, sea por un actor gremial, o como consigna que resuena en la voz de los propios universitarios.

En sentido amplio, O'Donnell y Schmitter (2010) señalan que la democratización comprende tanto la extensión de derechos a quienes estaban privados de ellos como la inclusión de individuos o actores que permanecían excluidos de la participación e incluso la difusión de los principios democráticos a ámbitos no regidos hasta entonces por esos criterios. Las reformulaciones, alteraciones e incorporaciones realizadas en el Reglamento Interno (2006) y en el Plan Escolar (2013) en la USP, dan cuenta de cambios en la gestión institucional en las metodologías de enseñanza y en la evaluación de los alumnos, con el objetivo de escuchar la voz de los protagonistas de la institución. Por otro lado, la implementación de variados proyectos (como el Proyecto “Sexualidad, Negritud y Prevención del Uso de Drogas” en la EA²¹³) y metodologías interdisciplinarias (estudios del medio) responde a las demandas de la población estudiantil, además de auxiliar en la formación de los estudiantes, al articular teoría-práctica en contextos concretos.

Respecto, específicamente, a la autonomía, en el caso de la universidad brasileña, la creación y modificación de los planes de estudios de los “Colégios de Aplicação” debe ser sometido a análisis y aprobación del Ministerio de Educación o de la Secretaria de Educación correspondiente, y debe estar en conformidad con las Directrices Nacionales de Educación Secundaria. En el caso argentino, las universidades poseen atribuciones, entre las que se destacan: dictar y reformar sus estatutos, definir sus órganos de gobierno, formular y desarrollar planes de estudios, elegir sus autoridades de acuerdo a lo que establezcan sus estatutos y los que prescribe la Ley de Educación Superior²¹⁴, administrar sus bienes y recursos, entre otros. En el caso concreto de la Universidad de Buenos Aires, el reglamento de los establecimientos de nivel medio declara que “Los planes de estudios de las escuelas son aprobados por el Consejo Superior de la Universidad teniendo en cuenta el carácter experimental de la enseñanza y la excelencia de la educación que se persigue. Las

²¹³ En 2017 esos proyectos tuvieron de ser interrumpidos por problemas presupuestales de la EA en razón de la grave crisis financiera enfrentada por la USP.

²¹⁴ Vale la pena aclarar que la Universidad de Buenos Aires incumple —a partir de un recurso de amparo— algunas obligaciones legales impuestas por la Ley de Educación Superior. En palabras de Unzué (2017:4) “la UBA no sólo no aceptó en un primer momento la acreditación de sus carreras por parte de la también recientemente creada Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), sino que se resistió a modificar su estatuto para ajustarlo a diversas demandas de la ley, entre ellas, las referidas al gobierno universitario”.

modificaciones de dicho plan también deberán ser aprobadas por el Consejo Superior”. Así, la concepción de autonomía universitaria se expresa de forma diferente en cada institución.

Con relación a la articulación de las instituciones con los estudios superiores, hay diferencias importantes. Por ejemplo, en el Plan Escolar de la EA, los objetivos establecidos refieren a la formación ciudadana y no se explicita “favorecer el proseguimiento de los estudios superiores”. O sea, estudiar en la EA no garantiza la plena inserción en la universidad pública (USP), dado que los estudiantes deben rendir un examen de ingreso para el cual no se sienten preparados (como se verá en el siguiente capítulo)²¹⁵. Los estudiantes de la EA pueden utilizar las instalaciones deportivas de la universidad, el comedor universitario, o circular libremente por la Ciudad Universitaria, sin embargo, no existen mecanismos formales de articulación para continuar los estudios superiores en la USP. Recientemente, se identifican algunos movimientos de aproximación que están intentando cambiar este escenario, como por ejemplo, un proyecto de pre-iniciación científica, en el cual los alumnos de nivel medio son becados para realizar investigaciones en diferentes unidades de la Universidad. Otro ejemplo, es el Atelier de Biología, promovido por los profesores de Metodología de la Enseñanza en conjunto con los profesores del Instituto de Biociencias. Organizada y administrada por estudiantes-pasantes, es una actividad que pretende profundizar los temas estudiados en los laboratorios de la graduación universitaria, ofreciendo una dimensión práctica de las aulas teóricas. Los grupos son formados por estudiantes de octavo año del nivel primario hasta el tercer año del nivel medio.

En cambio, en el CNBA propone, entre otros objetivos, la formación de los alumnos para proseguir los estudios superiores, además de que el cursado de sexto año genera el tránsito directo hacia la UBA. Cabe destacar, aún, que mientras el colegio UBA es considerado como un centro de formación de las elites dirigentes argentinas, no puede decirse lo mismo de la escuela USP, a pesar de su mejor posición en comparación con gran parte de las escuelas del sistema público brasileño.

La EA, a pesar del compromiso de su cuerpo docente y directivo, no estaría inmune a los problemas que afectan el sistema educativo público brasileño. La falta de profesores y discontinuidad de proyectos educacionales es una realidad cada vez más presente²¹⁶, resultado de la situación financiera de la USP. Desde 2014 no se hacen nuevas contrataciones y fueron puestos en marcha dos planes de retiros voluntarios de funcionarios de la universidad

²¹⁵ En 2016, por ejemplo, solamente 37% de los alumnos de la USP cursaron escuelas públicas. Recuperado de https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/05/politica/1499291487_090830.html

²¹⁶ <https://www.bemparana.com.br/noticia/512197/escola-modelo-da-usp-tem-falta-de-professores-e-alunos-sem-aula> Último acceso 22 de octubre de 2017.

paulista. Áreas como biología, física y química serían las más afectadas por la falta de docentes, y las clases de geografía e historia fueron atribuidas a profesores de otras disciplinas.

En el caso del CNBA, los debates sobre reformas con respecto a los alumnos libres, al aumento del número de previas, a las reformas educativas propuestas por el gobierno nacional (lo que incluso fue motivo para la toma del colegio) indican que los alumnos de esta institución tampoco se sienten inmunes al movimiento más amplio de cambios en el sistema educativo.

En los próximos capítulos se dará voz a los agentes que hacen el cotidiano de las instituciones objeto de la presente investigación: alumnos, docentes y directivos.

Capítulo 4. Las voces de los ingresantes: percepciones de los estudiantes del Nacional y de la “Aplicação”

En este capítulo se presentan los resultados del trabajo de campo, abordando, específicamente, la escolarización de un grupo de estudiantes que elige colegios universitarios para realizar sus estudios medios. En primer lugar se analizan las voces de los ingresantes en el Colegio Nacional de Buenos Aires y, posteriormente, de los estudiantes de la Escola de Aplicação de la Universidad de São Paulo. Con la intención de sistematizar los relatos de los estudiantes, se organizaron diferentes apartados: a) cuestiones previas al ingreso, b) la elección del colegio: motivaciones, factores y razones, c) ingreso propiamente dicho, d) primer semestre en la institución, f) perspectivas, utilidad y función del nivel secundario en ambas instituciones. Para recapitular, se presentan algunos hallazgos preliminares. En el capítulo cinco, se exponen los testimonios y discursos de los estudiantes que están en el último año del nivel secundario.

Se pretende colocar en suspenso las definiciones y diagnósticos sobre la educación media y activar la escucha en los sentidos que los jóvenes le imprimen a su tránsito por el secundario. En el caso particular de estos colegios, es preciso distanciarse de las posiciones que refieren al “sinsentido” de la experiencia escolar.

Tanto directores como profesores reconocen en los estudiantes el recurso principal de la vida escolar: sin alumnos, no hay escuela. Por lo tanto, no sólo es necesario convocarlos sino comprometerlos a alcanzar los objetivos de aprendizaje y socialización establecidos por las instituciones. Sin embargo, los comportamientos de los adolescentes han cambiado y también sus motivaciones, impactando fuertemente en la vida escolar y, alterando, en cierta medida, las funciones esperadas de esta institución. En ese sentido, dialogar con ellos permite complejizar la mirada y develar las expectativas en relación a la escuela, pues, en cierta medida, de su capacidad, logros y compromisos depende el éxito o fracaso de la institución.

4.1 Colegio Nacional de Buenos Aires. Estudiantes de Primer Año.

A los efectos de análisis, se organizó el material relevado en cuestiones previas al ingreso al Colegio (tipo de escuela primaria, elección del colegio: decisiones y factores que influenciaron en la elección, expectativas); ingreso propiamente dicho: preparación para el ingreso; primer año en la institución: apreciaciones sobre el colegio, diferencial y exigencia, organización de la vida escolar (tareas escolares e intereses en el tiempo libre); expectativas sobre el futuro (utilidad y perspectivas).

Para la elaboración de este capítulo, como en el precedente, se recuperaron trabajos académicos del Colegio Nacional de Buenos Aires ²¹⁷, Censo de Estudiantes de la Universidad de Buenos Aires (2011), Perfil de los/as ingresantes (CNBA, 2014) e investigaciones sobre la Escola de Aplicação de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo.

4.1.1 Cuestiones Previas al ingreso.

En los últimos años, aspiraron para el ingreso al Colegio Nacional de Buenos Aires, entre 850 y 1100 interesados ²¹⁸, ingresando, aproximadamente, al primer año, 450 estudiantes ²¹⁹. La información analizada en el presente capítulo refiere a ochenta y un alumnos encuestados, es decir, representa el 18% de la población estudiantil de primer año, de los cuales, 27 pertenecen al turno matutino, 26 al horario vespertino, y 28 al turno nocturno.

En cuanto a la población encuestada, se observa que, de los ochenta y un alumnos, son mayoría los que completaron su nivel primario en escuelas privadas (52%), 44% estudió en escuela pública y un 4% no respondió.

La secuencia “escuela privada para el nivel primario - Colegio Nacional para la escolarización media” puede ser considerada como “parte de las estrategias educativas, conscientes e inconscientes, utilizadas por los diferentes grupos para reproducirse como grupo” ²²⁰ (Bourdieu, 2011: 118).

En el Perfil de los Ingresantes (en adelante, el Perfil) se observa que sólo la mitad de los encuestados (455 en total) respondió sobre el tipo de escuela primaria a la que concurrieron y que, de esos, 6 de cada 10 ingresantes asistieron a una escuela primaria privada, ya sea laica o religiosa, y optaron por una escuela pública como el CNBA para llevar adelante su

²¹⁷ Trabajos consultados: Acuña, C. (2012), Carli, S. (2012), Dussel, I., Brito, A. y Nuñez, P. (2007); Lancestrémere, S. y Bettella, M. (2012); Méndez, A. (2013).

²¹⁸ Como será mostrado en el capítulo 6, según directivos y profesores del CNBA la cantidad de aspirantes a ha variado a partir de la década de los noventa del siglo XX - en el 95/96 había entre 1400 y 1500 aspirantes. A partir del 97/98 empezó un proceso de baja que se estabilizó en los mil. Respecto a los motivos, una profesora del curso de ingreso (2015) alega: “cuando se da alguna mejora en la situación económica de la clase media, en los medios profesionales, pienso que eligen las escuelas privadas. También afectó y costó retomar es el tema de la militancia de los chicos de acá, las tomas de los colegios”.

²¹⁹ De acuerdo al Censo UBA Estudiantes 2011, último publicado, en el Colegio Nacional de Buenos Aires, cursan 491 estudiantes en primer año, 443 en segundo, 411 en tercero, 353 en cuarto, 322 en quinto y 93 en sexto. Total 2214 estudiantes, siendo 1039 varones y 1075 mujeres. En reportaje al Diario La Nación (3 de marzo de 2017), el rector informa que en el año 2017 ingresaron 509.

²²⁰ Deben tomarse en cuenta, de modo inescindible, las estrategias educativas, conscientes e inconscientes – de las cuales las estrategias escolares de las familias y de los hijos escolarizados son un aspecto específico-, inversiones a muy largo plazo no necesariamente percibidas como tales ni reducidas, como cree la economía del “capital humano”, a su dimensión estrictamente económica, o incluso monetaria, ya que apuntan primordialmente a producir agentes sociales capaces y dignos de recibir la herencia del grupo, vale decir, de ser herederos para el grupo (Bourdieu, 2011:11).

escolaridad secundaria (CNBA, 2014)²²¹. De acuerdo al Perfil, casi la mitad de los ingresantes manifestó haber asistido a una escuela primaria bilingüe, entendiendo por tal aquella en la cual se desarrollan algunas asignaturas en otro idioma. Cabe mencionar que, del total de quienes provienen de escuela pública, un tercio asistió a una escuela que era bilingüe. Esto confirma aún más la desigualdad de acceso a la institución, ya que los ingresantes provienen en una gran proporción de escuelas privadas o de las mejores públicas (CNBA, 2014: 18).

Precisamente, una de las entrevistadas, al ser indagada respecto de las diferencias entre la escolaridad primaria y los primeros meses en el Colegio Nacional, sostiene:

De la mía no se diferencia mucho, porque yo iba a doble turno. Entonces, había veces que había inglés cuando terminaba el colegio, era como una segunda casa, porque mi colegio era público. Había gente de diferentes lados, por ejemplo, había gente de bajas clases sociales que igual era aceptada en el colegio, sin ningún problema. Entonces, fue un cambio grande pero no tanto, no me impacto tanto la diversidad (Alumna, 1º, 2015)

Aunque no fue un objetivo del trabajo relevar datos sociodemográficos, la información disponible y actualizada posibilitó elaborar un mapa de la comunidad escolar. En relación con las características del núcleo familiar, el Perfil indica que más del 80% de los ingresantes vive en una casa de lunes a domingo, mientras que un 17,6% vive en casas distintas, ya sea con padre, madre, u otros familiares (CNBA, 2014:9)²²². Se presenta, también, que más del 90% de los estudiantes dispone de una habitación para dormir, mientras que un 3% expresó que duerme en un ambiente que cumple otra función²²³, es decir, dispone de condiciones de habitabilidad confortables.

²²¹ El Perfil informa sobre la trayectoria educativa anterior de los/las ingresantes. Más del 70% concurrió sólo a una escuela, mientras que un 17% fue a dos establecimientos diferentes y un 5,1%, a más de dos (2014:16). Un 11% de los ingresantes informa que la decisión de ingresar al CNBA incidió en el cambio de escuela, lo que muestra la relevancia de la decisión de ingresar al CNBA en la vida escolar y social de los ingresantes. Del 22,7 % que concurrió a más de una escuela primaria, un 22,3% dice haber tenido que hacerlo por mudanzas de su grupo familiar; un porcentaje semejante lo hizo para mejorar el nivel educativo considerando que el que tenía la escuela de origen era muy bajo; un 17,5% lo hizo por tener problemas con compañeros, mientras que un porcentaje menor tuvo problemas con docentes. Entre las variables de menor incidencia aparece la opinión negativa de las personas adultas responsables sobre la institución o la cercanía al domicilio o el bajo nivel escolar (CNBA, 2014: 16).

²²² De estos últimos, alrededor de un tercio vive en una casa los días de semana y en otra durante los fines de semana; otro tercio vive la mitad de los días en una y la mitad en otra y una proporción levemente menor no tiene una organización definida. Este dato interpela a la institución escolar porque al momento de contactarse con las personas adultas a cargo debe considerarse esta diversidad de situaciones (CNBA, 2014: 10).

²²³ Respecto a la cantidad de ambientes del hogar (sin considerar baño y cocina), de los 455 ingresantes encuestados en el Perfil, se indica que el 26% reside en viviendas con cuatro ambientes, un 20 % en tres ambientes y otro 205 en cinco ambientes, un 16% en viviendas con más de siete ambientes, y un 13% con seis ambientes, el resto en viviendas con un o dos ambientes.

Respecto al clima sociocultural del hogar indicado a través del nivel educativo más alto de las personas responsables del estudiante, se exhibe que casi el 90% accedió al nivel superior (terciario o universitario), lo haya o no completado²²⁴, dando cuenta de un perfil muy específico, principalmente hijos de profesionales. “Sólo un 5% proviene de hogares con secundario completo, y una proporción similar de hogares con un nivel inferior a éste” (CNBA, 2014:14).

En relación a la categoría ocupacional, el Perfil (2014) muestra que el 95,2% de los padres trabaja, el 1,3% no trabaja pero busca trabajo, un 0,4% no trabaja y no busca trabajo y el 3,1 no sabe. La mayor parte de los ingresantes vive en hogares que, dada la ocupación del principal sostén, pueden ser considerados como de sectores medios. Según Adamovsky, Visakovsky y Vargas²²⁵ la “clase media” no remite a un conjunto de personas concretas con características socio-culturales compartidas, la llamada “clase media” no sería más que una identidad que abraza un conjunto de personas que es tan heterogéneo que no tendría sentido considerarla como clase. De forma desagregada, se observa que del total de 455 ingresantes, las profesiones de los padres más mencionadas son: 42 casos de profesor, 32 abogados, 25 médicos, 19 psicólogos, 14 arquitectos y 14 ingenieros, 13 contadores, 5 sociólogos. Entre las ocupaciones manuales, tres costureras, albañil, encargado de edificio y gasista (dos casos cada uno respectivamente)²²⁶.

Los datos relevados por el Censo UBA Estudiantes (2011) muestran que el 56,6% de los estudiantes del Colegio Nacional tienen padres profesionales, es decir, que han completado el nivel universitario. En el caso de las madres, el 59,9% tiene ese nivel de formación²²⁷. En cuanto a la categoría ocupacional, el 20,6 de los estudiantes tiene un padre asalariado, sea obrero o empleado; el 22,4% son cuentapropistas profesionales, el 25,2%

²²⁴ El cuadro seis (CNBA, 2014:12) registra que el 45,5% posee universitario completo, el 27% posgrado, el 7,7% terciario completo, el 6,6% universitario incompleto, el 4,5% secundario completo, el 2,4% terciario incompleto, el 1,1% secundario incompleto, el 0,2% primero completo y el 0,2% sin estudios, un 4,6% no contesta.

²²⁵ Chacón, P. (2014) Recuperado de (<http://www.telam.com.ar/notas/201412/87384-ezequiel-adamovsky-clases-medias.php>, Último acceso en 20/11/2017). Pare el debate actual sobre las “clases medias” ver Adamovsky, Visakovsky y Vargas (2014).

²²⁶ En cuanto al tipo de ocupación, el 51,5% son profesionales en función específica, el 13% comerciantes, técnicos y supervisores, el 9,2% empleados sin calificación no manual, el 8% directivos, gerentes y empresarios, el 9% otros, el 5,3% obreros manual, y un 0,7% servicio doméstico (CNBA, 2014:13).

²²⁷ Censo UBA Estudiantes (2011): el 35,4% de los padres tienen universitario completo, el 20,2% posgrado completo, el 12,7% universitaria incompleto, el 10,4% secundario completo, el 6,5% terciario no universitaria completo, 4,4% secundario incompleto, el 1,3% terciario no universitario incompleto, el 1% posgrado universitario incompleto (UBA, 2011: 468). Respecto a las madres, el 36% tiene universitaria completo, el 21,1% posgrado completo, el 11,1% universitaria incompleto, el 11% terciario no universitaria completo, el 9% secundario completo, el 2,8% posgrado incompleto, el 2,6% secundaria incompleto, el 0,7% primario completo y el resto no ha completado el primario (UBA, 2011: 470)

desempeña roles de jefatura (nivel medio y superior), un 8,8% es patrón o socio (UBA, 2011: 472). En relación a las madres, se observa que el 46,7% declara que ejerce una actividad laboral asalariada y el 25% son cuentapropistas profesionales.

4.1.2. La elección del Colegio Nacional. Motivaciones, factores, razones.

Indagar sobre la elección de la institución escolar realizada por las familias y estudiantes es un punto central para comprender las expectativas en relación a la institución elegida, en particular, y sobre el papel que la educación cumple en la formación de los alumnos, de forma más amplia. En ese sentido, la elección del colegio secundario puede compararse, apenas, en parte, con el inicio de la escuela primaria. Aunque, como se observa en las entrevistas, la familia vuelve a tomar decisiones respecto a modalidad, turno, idioma, cercanía/lejanía, continuidad o cambio en relación a la escuela primaria, en esta etapa los estudiantes tienen una voz más activa.

La decisión sobre en cuál institución realizar los estudios de nivel medio depende de varios factores y diferentes motivaciones, como el grado de conocimiento o desconocimiento de las familias sobre el sistema educativo, es decir, su capital informacional sobre las características de los diferentes establecimientos escolares.

En la encuesta se indagó sobre motivos de elección de la institución²²⁸. El siguiente gráfico²²⁹ muestra la valoración de cada motivo.

²²⁸ En esta pregunta, podían optar por: profesores con muy buena formación y rigurosos, equipo directivo con propuesta interesante, buena infraestructura y recursos, nos forma en valores, normas, te exigen en el estudio, es prestigioso, asisten mis hermanos, es un lugar para estar con mis amigos, necesito el diploma para ir a la universidad, me gusta aprender cosas y me obligan. La valoración de cada ítem era del 10 a 0, siendo agrupado para su análisis, como totalmente de acuerdo (10 y 9), muy de acuerdo (8 y 7), de acuerdo (6 y 5), poco de acuerdo (4 y 3) y nada de acuerdo (2 y 1), no sabe (0).

²²⁹ El presente gráfico y todos los que siguen fueron elaborados por la autora, a partir de la información recolectada en las encuestas, durante el trabajo de campo.

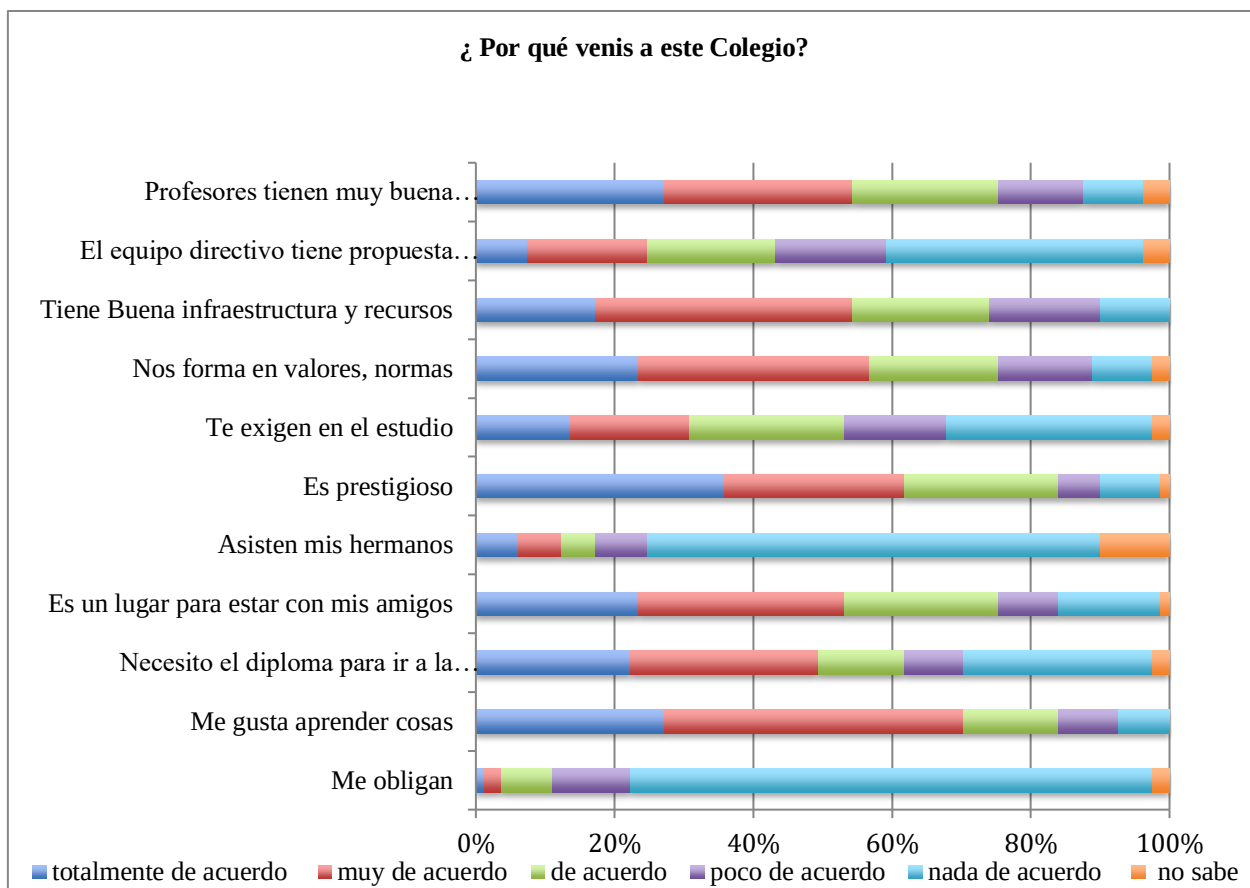


Gráfico: 5. Colegio Nacional de Buenos Aires. Estudiantes, 1º Año. Motivos de elección de la institución.

Según la sistematización de los datos, el motivo principal de la elección radica en el “me gusta aprender cosas”, pues el 60% selecciona que está totalmente de acuerdo y muy de acuerdo con esta opción. Un 14% está de acuerdo y solamente un 16% poco o nada de acuerdo.

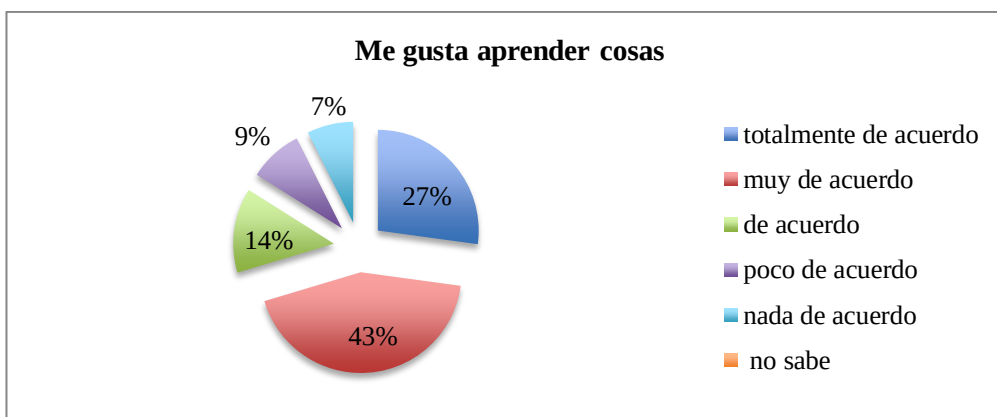


Gráfico: 6. Colegio Nacional de Buenos Aires. Estudiantes Primer Año. Me gusta aprender.

En el Censo UBA Estudiantes (2011), se les indaga a los estudiantes sobre la primera razón que determinó la elección del colegio. Sobre un total de 2114 estudiantes, el 36,9% seleccionó la opción “porque la información que brinda el colegio es superior a la que brindan otras instituciones”; en segundo lugar, fue elegido “por el prestigio del Colegio y de los títulos otorgados por el mismo” (22,8%); en tercer lugar “por consejo de algún familiar o amigo” (16,1%); y continúan, en orden decreciente, “porque asisten mis hermanos”, “porque facilita el ingreso a los estudios universitarios”, “porque mis padres han estudiado en el Colegio”. En el Perfil, los resultados exhiben que el primer motivo de elección del CNBA es “porque creo que me va a preparar para el futuro” (73,2%); en segundo lugar, “tengo ganas de aprender y este me pareció el lugar correcto” (32,2%); en tercer lugar, “no lo elegí yo, me lo sugirieron mis familiares”(21,1%); y en orden descendiente, “mis amigos iban a venir o vienen acá también”; “porque me gusta estudiar”; “porque me queda cerca de mi casa, cómodo”; “hubo familiares que fueron al colegio” (CNBA, 2014: 34).

Los resultados muestran coherencia con los datos analizados en el presente trabajo, si se equipara “me gusta aprender cosas” a “porque la información que brinda el colegio es superior a la que brindan otras instituciones” (UBA, 2011) y a “tengo ganas de aprender y este me pareció el lugar correcto” (CNBA, 2014).

En ese sentido, según uno de los ingresantes, la elección fue motivada porque:

Tiene buen nivel académico, vivo muy cerca, me gustaba cuando vine a verlo. La primera impresión, y decidí entrar (Alumno, 1º, 2015).

Sin embargo, la proximidad o distancia del colegio no afecta a quienes están interesados en aprender, como lo manifiesta un alumno que vive en provincia:

Bueno, yo soy de provincia, me queda muy lejos el Nacional. Pero me dijeron que tenía un nivel muy bueno, entonces, me quise esforzar para hacer el curso de ingreso, y lo hice bien y entré al colegio (Alumno, 1º, 2015).

En segundo lugar, los ingresantes lo eligen por ser un colegio prestigioso.

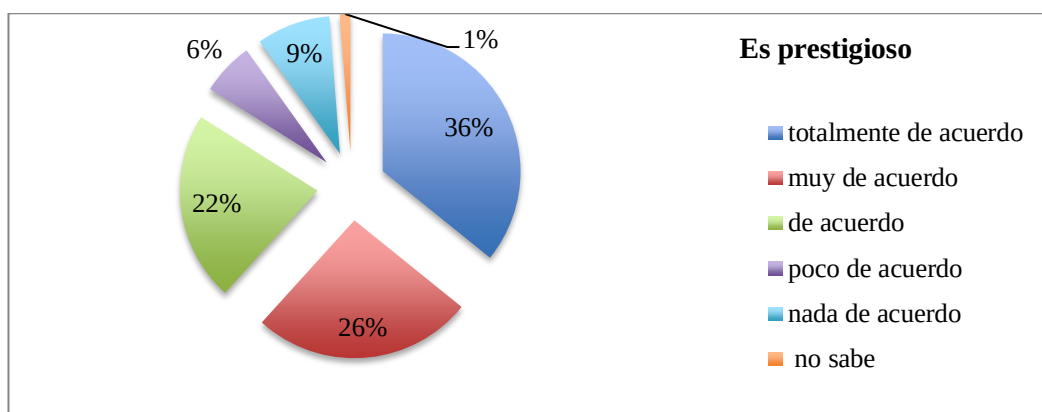


Gráfico: 7 Argentina. Colegio Nacional de Buenos Aires. Estudiantes Primer Año. Es prestigioso.

A este respecto, algunos entrevistados sostienen que en la elección influyó el prestigio de la institución, la historia del establecimiento y el diferencial dentro del sistema público de educación. A partir de las características (académicas y profesionales) de las familias que envían a sus hijos al Colegio, se puede afirmar que poblaciones socialmente jerarquizadas optan por establecimientos secundarios jerarquizados (Bourdieu, 2013).

Es un colegio de muchos años, tiene mucho prestigio, incluso antes de venir acá ya lo conocía, porque escuchas hablar y de otras secundarias no. Acá no ingresa cualquiera que se inscribe. Tenés que haber hecho un esfuerzo para estar acá (Alumna, 1º, 2015).

Yo fui toda la vida a colegio privado y un día estaba viendo la tele, Canal Encuentro y vi un documental sobre este colegio y me interesó la historia, entonces, vine a recorrerlo, vine a hacer la visita, y me gustó mucho y además escuchaba gente hablar sobre el colegio y decían que era muy bueno, de mucha calidad, me interesó y vine (Alumno, 1º, 2014).

En tercer lugar, los estudiantes eligen el Nacional porque “nos forma en valores, normas”.

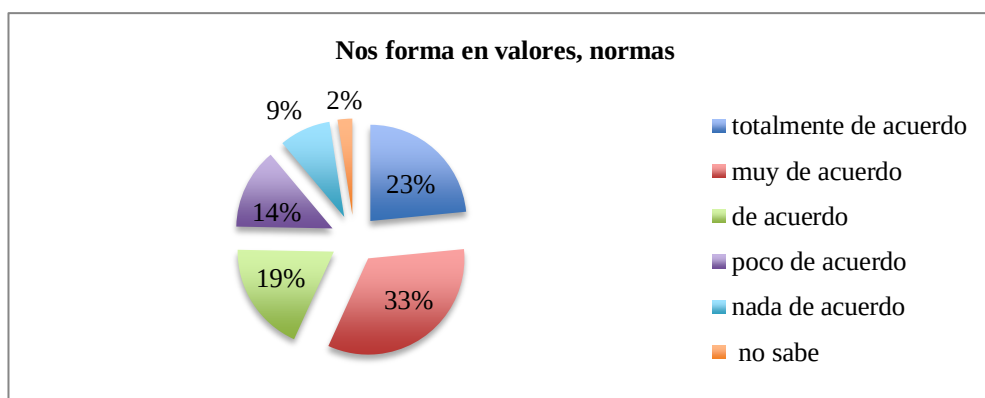


Gráfico 8: CNBA. Estudiantes, 1º Año. Nos forma en valores, normas.

En cuarto lugar, pero muy cerca del anterior, está el 54% de los alumnos que sostiene estar totalmente o muy de acuerdo que la elección del colegio dependió de la buena formación de los profesores y su rigurosidad en las clases.

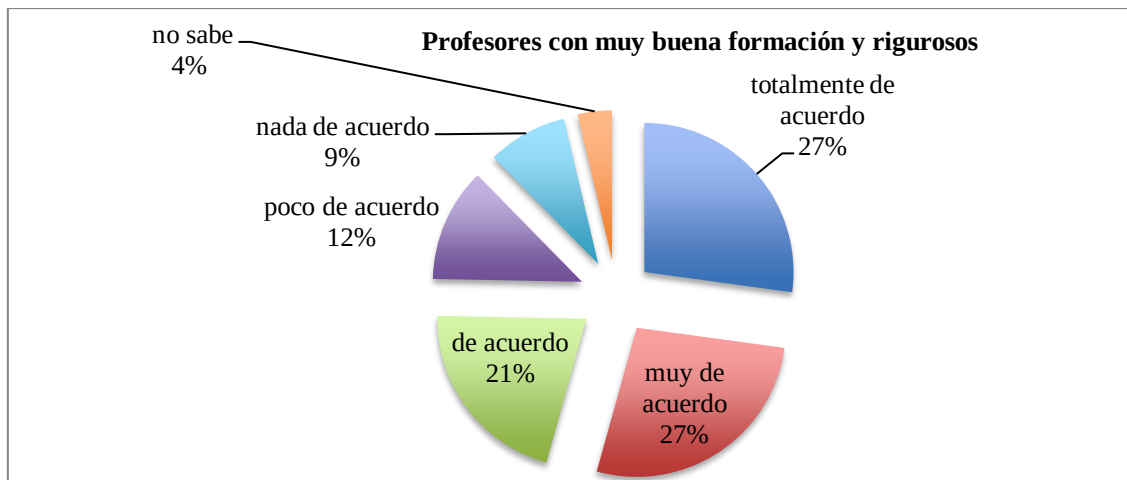


Gráfico 9: CNBA. Estudiantes, 1º año. Profesores con muy buena formación y rigurosos.

Algunas entrevistas²³⁰ demuestran el peso de las trayectorias familiares (padres, tíos, primos y abuelos) en el momento de la elección, desvelando una cierta continuidad del grupo social que ingresa en aquella institución. Se puede plantear que la decisión de entrar al Nacional excede a la familia nuclear, tiene relevancia y ejerce influencias, también, para la familia extendida²³¹.

Para empezar mi viejo, mi abuelo y mi tío fueron ex alumnos y vine a la visita y me gustó el colegio (Alumno, 1º, 2016).

Porque mi mamá fue y mi hermana terminó quinto año, y yo desde cuarto grado sabía que quería este colegio. Mi mamá me contaba cosas muy lindas del colegio, lo admiraba de alguna manera, y después mi hermana cuando entró, también contaba cosas del curso, ella me guarda todas sus cosas de todos los años, me ayudó a avanzar (Alumna, 1º, 2015).

²³⁰ Otros testimonios: “Fue, en parte, porque yo tenía muchas amigas que lo iban a hacer, porque mis papás me plantearon la opción y estaba bueno el colegio. Me dijeron que había un curso de ingreso para un colegio, mi papá ya había venido acá y ya tenía una prima acá entonces, lo quise hacer” (Alumna, 1º, 2015); “Estaba entre el Nacional y el Pelle, y elegí el nacional porque venían dos amigos míos, había venido mi abuelo, y me gustaba más que el de comercio” (Alumno, 1º, 2016).

²³¹ Un alumno manifiesta: “Yo, la verdad, es que no tengo ningún familiar que fue al colegio. Tengo un primo que entró el año anterior a mí, que me contaba cosas muy buenas. Mi tío me ayudaba para el curso. Mi primo me contó de la gente que se adaptó muy rápido, que se pudo hacer amigos muy rápido” (Alumna, 1º, 2015).

Otro grupo de estudiantes manifiesta que fueron “convidados” o “presionados” por los familiares para inscribirse en el colegio.

A mí en realidad me impulsaron mis papás, pero después fue como un reto mío, un desafío. Porque me dijeron que iba a tener un futuro muy bueno y que este colegio es de excelencia, así que me gustó, yo quería proponerme algo importante para mi futuro. Es eso (Alumna, 1º, 2015).

Fue mi primera opción porque iba mi hermano, entonces, él me decía que estaba contento, me ayudó y luego fui a hacer la visita guiada y cuando fui, me gusto más el lugar, y como se trabajaba ahí. Y ahí me convencí. Porque es un colegio, como es por turno, cuando vos terminas vos te podes quedar ahí. Es como una segunda casa, me gusta bastante (Alumna, 1º, 2015)

Se puede constatar que la mayor parte de los alumnos eligió el Nacional por la calidad de la enseñanza ofertada (esperada o real), lo que se materializa en una institución diferenciada (“prestigiosa”) en el universo del sistema público, con profesores capacitados y rigurosos.

En algunas voces, no obstante, los fundamentos sobre la elección del Colegio revelan la necesidad de desafíos en relación a la escolarización primaria, básicamente, de gestión privada. La sensación de mayor autonomía, más libertad e independencia es valorizada como positiva en comparación con ciertas limitaciones o sensación de “burbuja” de las escuelas privadas.

Decidí, porque... no me acuerdo. Pero me gusta mucho. Mi escuela era muy diferente, iba a una privada, estaba todo alrededor. Todos se manejaban en auto. Vivían a una cuadra, todo era muy cerrado. Desde los tres años vivo en el mismo lugar. Yo viajaba en colectivo, porque no había de todo ahí, pero todo pasaba en esas tres cuadras. No salía. A mis papás les gustaba el colegio académicamente, pero en un momento me ofrecieron conocer el colegio, hacer la visita guiada, yo al principio no me quería cambiar. Igualmente dejé que me inscribieran. Me inscribí, pruebo y, de última, hago el curso de ingreso y si no me gusta lo dejo. Hice el curso de ingreso, y me gustó mucho (Alumna, 1º, 2014).

Yo vine a este colegio, y la libertad que te da como estudiante, como, por ejemplo, el centro de estudiantes me parece muy bueno, como tener una forma de expresarse, no estar en el colegio solo para ir a estudiar. Después, yo quise este colegio porque te prepara para un futuro, vos podes o no escuchar una clase. Si vos venís de un colegio que te contiene, y no sos vos el que haces todo el esfuerzo, en un futuro eso te va a perjudicar (Alumno, 1º, 2015).

Para algunos estudiantes, el ingreso al Nacional significó la inauguración de una etapa de socialización más amplia, más heterogénea, en cierto sentido, “salir de la burbuja” que significaba la escuela primaria. Generó el encuentro de estudiantes con distintas historias

sociales, procedentes de diferentes barrios²³², y la posibilidad de mantener o cambiar las relaciones dependiendo los gustos, intereses, como retratan dos alumnas:

Mi colegio anterior era muy cerrado. Se conocían todos. No se podía conocer cosas distintas. Yo la pasé mal en ese colegio (...), quedaba cerca de mi casa y a mis papás les gustaba cómo se aprendía. Y ahí, llegó el momento de cambiarme y elegí este, que es muy distinto, es más independiente, hay mucha gente, si a vos no te gusta un tipo de gente, tenés muchas opciones. Hay personas de todos lados, de muy lejos (Alumna, 1º, 2014).

Mi papá me había contado, siempre le gustó el colegio, pero nunca vino. En el colegio donde estaba, me cansaba, era privado y había muy pocas personas y yo conocía a todos, era medio careta, y me molestaba, y después, me hablaron del futuro académico, y todo eso (Alumna, 1º, 2015)

En líneas generales, los estudiantes sostienen que el ingreso al Colegio constituye el pasaje de una formación “más contenida”, más acompañada, a un rol de mayor autonomía y responsabilidad, en palabras de un ingresante: *“Yo estudié en una privada. Que te contenía bastante, y es un cambio enorme venir acá, donde todo el esfuerzo lo haces vos”*.

4.1.3. Las distintas estrategias para el ingreso

Como es sabido, el sistema educativo se articula en etapas y niveles que marcan un recorrido más homogéneo en determinados momentos y más diferenciado en otros. En este camino, existen paradas, desvíos, saltos que, frecuentemente, coinciden con cambios en el desarrollo personal, en el grupo de pares y también en los estilos o exigencias de las instituciones escolares. En algunos casos, el pasaje de nivel educativo está condicionado por variables geográficas, socio-económicas o administrativas²³³; en otros casos, las transiciones requieren aprobar determinados mecanismos de selección. En el caso del Colegio Nacional, el ingreso se estructura alrededor de un curso y examen de ingreso que los interesados deben realizar durante el último año de la escuela primaria. Tanto los aspirantes como sus familias planean, durante los últimos años de la escolaridad primaria, acciones para garantizar el ingreso al Nacional. La visita guiada al Colegio, la inscripción en el curso de ingreso, la preparación a través de las academias privadas, el estudio con familiares, entre otros, son verdaderas “estrategias de inversión escolar” (Bourdieu, 2011: 91). En ese sentido, disponer

²³² El Perfil (CNBA, 2014: 19) muestra, también, que la mayoría de los/las ingresantes del Colegio proviene de una escuela primaria situada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El resto indicó que su escuela primaria se encuentra ubicada en el Gran Buenos Aires: 4,8% en la zona sur, 2,4% en la zona norte y sólo 0,4% en la zona oeste.

²³³ Algunos testimonios dan cuenta de la diversidad de variables consideradas al elegir el Nacional, como: *“Para empezar yo siempre fui a un colegio privado, pero ya la cuota era muy grande y veía que mi papá laburaba mucho, entonces, decidí ir a uno público”* (Alumno, 1º, 2016).

de información actualizada y oportuna sobre las exigencias de ingreso del Colegio Nacional posibilita a los interesados y sus familias “llegar a tiempo” para la preparación.

Si bien el curso tiene como objetivo garantizar a los aspirantes que el ingreso al CNBA sea de manera transparente y democrática, que atienda únicamente a méritos académicos, el Perfil (CNBA, 2014: 27) indica que en la práctica operan otros factores que visibilizan desigualdades de acceso.

Uno de ellos es la asistencia, paralela al curso de ingreso, a academias o institutos que preparan a los/las ingresantes para tener éxito en el proceso de selección. Se trata de instituciones privadas con altos costos. Un 74,1% de los/las ingresantes del año 2014 asistieron a una academia para prepararse a la par del curso de ingreso, en tanto que sólo un cuarto no lo hizo. La mayor parte de quienes pasaron exitosamente el curso de ingreso y se convirtieron en estudiantes de primer año del Colegio asistieron a una institución que los/las preparó para dicha situación (CNBA, 2014: 27).

Las modalidades de preparación para el ingreso se encuentran bastante distribuidas entre los ochenta y un alumnos encuestados. Un 45% asistió a academias²³⁴, un 44% estudió de forma autónoma o con el apoyo de un familiar, y el 11% con el apoyo de un profesor particular²³⁵. Varios entrevistados relatan experiencias de la preparación dentro de las academias, y, en líneas generales, “denuncian” la injusticia de que algunos estudiantes no puedan pagar una academia²³⁶, otros desmerecen el curso de ingreso del Colegio:

A mí el curso no me sirvió mucho, no sé si fue solo en mi caso. A mí me tocó en el Pellegrini, me sirvió el instituto. Pero me parece un poco injusto para la gente que no puede pagarlo, que sirvan tan poco las clases (Alumna, 1º, 2014).

²³⁴ De acuerdo al Perfil de Ingresantes, “Más de 9 de cada 10 ingresantes asistieron a algún tipo de preparación complementaria al curso de ingreso. Este dato podría poner en cuestión la función niveladora del curso de ingreso así como también la presión que se ejerce sobre los/las aspirantes por el temor a que no superen el ingreso sin ayuda extra. Hay que tener en cuenta que durante ese último año de escuela primaria los aspirantes pueden llegar a cursar en escuelas de doble escolaridad, concurrir a las clases del curso de ingreso y, además, a una academia. Es interesante ver que un 8.6% pudo ingresar sin otro apoyo que el curso de ingreso, quizás pudiendo superar el mito de que es imposible hacerlo sin ayuda particular (CNBA, 2014: 28).

²³⁵ Es interesante contraponer la situación de los aspirantes al Colegio Nacional, con la investigación de Rossano (2006), quien mostraba diez años atrás que: “entre el egreso de los alumnos de la escuela primaria y su ingreso al nivel medio, se establece un territorio “sin jurisdicción clara” para el sistema. Los chicos se vuelven invisibles para cada nivel, “nadie los espera ni lo busca pues ya han egresado de la escuela primaria pero todavía no pertenecen a ninguna otra institución educativa” (Rossano, 2006:300). Queda en las manos de las familias, casi con exclusividad, la responsabilidad de volver a mandar a los chicos a la escuela; si tal cosa no sucede, los chicos “quedan suspendidos” en un espacio sin clara definición.

²³⁶ Otro testimonio de una ingresante indica: “Para mí el curso fue muy bueno, además de hacer amigos, los profesores eran muy buena onda. Y me ayudaron un montón. Yo hacía un curso aparte, porque pensé que no era suficiente para entrar lo que me enseñaban en el curso del colegio, porque te dejaban sola. Te daban la guía, pero después estudiabas por tu cuenta. Entonces, el curso particular me ayudó un montón porque me explicaba, contando la historia para la clase. Me ayudó bastante y la pasé muy bien. Además, la mayoría no lo puede hacer porque son caros y te toma bastante tiempo y tal vez tienen que hacer otra cosa. Vale la pena. No es necesario pero está bueno” (Alumna, 1º, 2014)

Respecto del grupo de estudios que se preparó de forma autónoma o con apoyo de un familiar, sostienen que el esfuerzo es indispensable para poder garantizar el ingreso. Una estudiante admite estar arrepentida de no haber ido a una academia, otros recuerdan el esfuerzo realizado para acompañar el curso en simultáneo a la escuela:

Estaba re agobiada, mi familia me ayudó un montón, me desesperaba, si hubiera ido a una academia me hubiese tranquilizado un poco. Porque me contaban que era más divertido, que estaban bien, tranquilos (Alumna, 1º, 2014)

Yo me preparé sin academia y me pareció un toque difícil, la presión que ejercían en el colegio, mis padres también, me presionaban. Pero fue idea mía venir, así que me la aguanté y fui para adelante y estudiaba, estudiaba y dejé de salir con mis amigos. Para mi colegio no estudiaba porque estaba todo el tiempo con el curso, y espero que rinda (Alumno, 1º, 2016).

Es un esfuerzo grande, normalmente, uno va a la primaria y ve que no todos van a hacer el curso, y uno ve que se esfuerza el doble, porque estudia para el colegio y después tenés que estudiar para el curso de ingreso, es un esfuerzo. Pero, yo aprendí todo lo que no aprendí en siete años de escuela primaria, lo aprendí en un año acá. Me pareció increíble (Alumno, 1º, 2016).

Aquellos ingresantes que se prepararon en una academia²³⁷ o con profesor particular refieren a la intensidad de su vida escolar en el último año de la primaria²³⁸. Sin embargo, resaltan que el apoyo que te da el grupo (*“además de estar con gente que está pasando la misma que vos, te da más ganas de hacer las cosas”*) o las propuestas del instituto te hacen más divertida la preparación²³⁹.

Yo tenía una profesora particular que venía a mi casa, si uno se lo propone, y se pone las pilas, no necesita hacerlo. Si se lo propone y estudia bastante, puede llegar a entrar sin ir a

²³⁷ Mensaje explicativo en una página de Academia respecto al curso de ingreso: “El curso de ingreso es, por lo tanto, un proyecto con exigencias académicas para el aspirante, pero también emocionales tanto para él como para su entorno. Es un año de esfuerzo en el que se requiere el compromiso de toda la familia, ya sea ayudándolos con los contenidos, otras veces simplemente alentándolos en el estudio y/o acompañándolos en los momentos de nervios previos a cada una de las instancias de evaluación” (Página oficial de una Academia).

²³⁸ A este respecto, una ingresante (2015) manifiesta: “Mis papás me ayudaron muchísimo, también fui a un instituto que me ayudaba, porque necesitaba mucha ayuda. Para mí fue re intenso, hacer séptimo y el curso. Era como ir a dos escuelas diferentes. A mí me recostó. Y hubo un montón de momentos que quería dejar pero no dejé. Y pero bueno, después no me arrepentí, ahora que estoy acá, estoy recontenta de haberlo hecho”.

²³⁹ Un alumna, al ser indagada sobre la necesidad de asistir a una academia, responde: “No es necesario ir a un instituto, además del curso de ingreso del colegio. Si te pones las pilas, no es necesario ni un profesor particular. Es mucho más difícil si, pero si te lo propones puedes hacerlo. Pero lo que me parece es que si además tenes ganas y puedes ir a un instituto, además de estar con gente que está pasando por la misma que vos. Desde mi punto de vista, te da más ganas de hacer las cosas porque te lo proponen de una forma más divertida pero más linda. Entonces, si el curso de ingreso del colegio no te sirve hay un problema porque quienes no pueden pagar el de la academia, y quieren entrar al colegio, van a estar con un problema, va a ser complicado entrar. Por más que ellos tengan ganas. Hay que cambiar algo” (Alumna, 1º, 2014)

una academia. Este año, se está hablando un montón de las academias, porque un chico que termina en una primaria menos exigente, es muy difícil entrar, porque el Colegio no propone muchas opciones para estudiar (Alumna, 1º, 2014).

Igual creo que las academias existen, digamos, y medio como que a consciencia te presionan a ir, acá vimos muchos temas que no vimos en la primaria. Y hacerse un viaje de una hora para venir a las clases de apoyo [en el Colegio], cansa, volver a tu casa a las nueve de la noche, entonces, te fuerza ir una academia que vos estás mucho más cerca de tu casa pero vale tres lucas o tres lucas y media. Eso es lo difícil, me parecía mejor que podrían mejorar la educación primaria para que no haya falta de esas academias (Alumno, 1º, 2016).

Los datos y las entrevistas revelan que la mayor parte de los alumnos que ingresan al Nacional contaron con apoyo de instituciones preparatorias privadas y/o apoyo familiar y de profesores particulares, lo que revela que la disposición de recursos financieros o educativos (en el caso del apoyo familiar o sea, cierto “capital cultural”) es un elemento importante para el ingreso en aquella institución.

A partir de los testimonios, se observa que el curso de ingreso inaugura una etapa académica más intensa y exigente que la previa, donde muchos estudiantes advierten que aprendieron nuevas pautas de comportamientos, formas de organización, nuevos contenidos. Se asemeja a un rito de paso, de iniciación (Van Gennep, 2008) para los ingresantes, en la medida en que establece una serie de conductas y valores considerados fundamentales para la adaptación y permanencia en el establecimiento. Podría decirse, asimismo, que inaugura un nuevo contrato educativo²⁴⁰ entre los estudiantes y la institución, caracterizado, en este caso, por la demanda de mayores niveles de autonomía, responsabilidad y exigencia en el proceso de aprendizaje, contribuyendo, además, para el proceso de “socialización” de los alumnos y es producto de ese proceso de socialización.

Para los que transitaron, simultáneamente, por academias –un alto porcentaje–, este período fue más ameno en cuanto pudo estar acompañado por pares en la misma circunstancia. Como corolario de un año de intensa vida académica entre la escuela primaria y los umbrales del nivel secundario los exámenes de ingreso establecen quiénes están en

²⁴⁰ Inicialmente, Jeanine Filloux define el contrato pedagógico como aquel que [...] “regula los intercambios entre dos partes participantes definiendo para una duración limitada un sistema de derechos y obligaciones recíprocas, estructura la zona de normalidad y de desviación en el campo pedagógico” (Filloux, 1974: 100). En el año 1986, Brousseau, refinaria el concepto, “[En todas las situaciones didácticas] Se establece una relación que determina – explícitamente en una pequeña parte, pero sobre todo implícitamente – lo que cada participante, el profesor y el alumno, tiene la responsabilidad de hacer y de lo cual será, de una u otra manera, responsable frente al otro (Brousseau, 1986). Otro especialista de la Didáctica, Yves Chevallard, afirma: “El contrato didáctico regula las relaciones que maestro y alumnos mantienen con el saber, establece derechos y obligaciones de unos y otros en relación con cada contenido escolar” (Chevallard, 1997). A diferencia del contrato pedagógico – que es duradero y estable–, el contrato didáctico depende de cada situación específica y del contenido de saber en juego.

condiciones para ingresar al CNBA y quiénes no. De acuerdo a Acuña: “Esta clasificación de los más aptos es para el Colegio un dispositivo que contribuye a instalar un contrato educativo. Establece condiciones y exigencias alrededor del conocimiento y del saber, que los alumnos deben ratificar año tras año para garantizar su permanencia en la institución (Acuña, 2008: 84).

4.1.4. Las primeras impresiones en la institución

Como fue observado en las entrevistas, los estudiantes de primer año remarcen las discontinuidades entre “estar en la primaria” y “estar en la secundaria”, identifican mayores niveles de autonomía, libertad para circular, contacto con compañeros con trayectorias diferentes, como vivencias significativas en el pasaje de un nivel a otro.

Para conocer sus impresiones a pocos meses de haber comenzado su primer año, se les indagó sobre las cosas que consideran más importantes, las que más les gusta y las que critican. En el siguiente gráfico, se muestra lo que consideran más importante que aprenden:

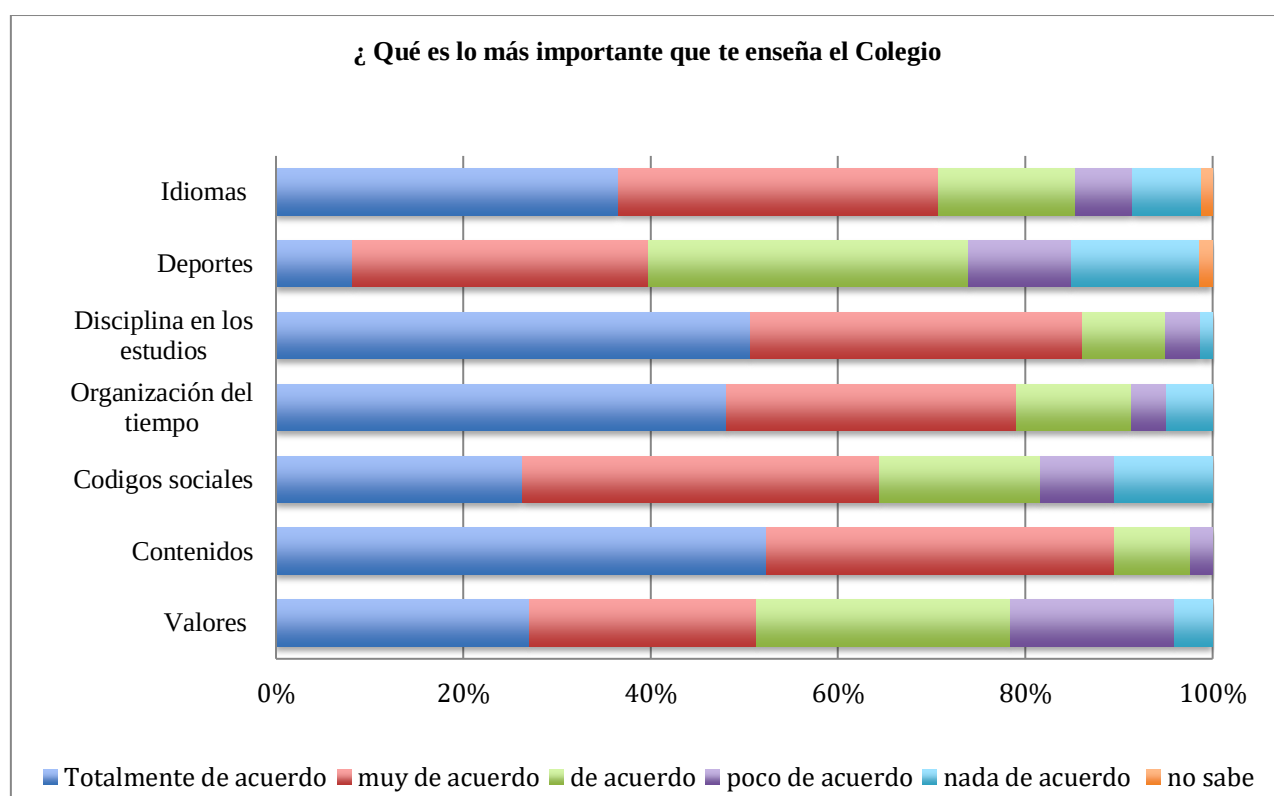


Gráfico 10: CNBA. Estudiantes, 1º año. ¿Qué es lo más importante que enseña el colegio?

En primer lugar, se observa que de los 81 alumnos encuestados, los contenidos, la disciplina en los estudios y la organización del tiempo constituyen las cuestiones más

importantes que enseña el colegio²⁴¹. Concretamente, un 87% está totalmente de acuerdo que lo más importante que aprende son los contenidos, el 86% la disciplina en los estudios y el 79% organización del tiempo. En cuarto lugar aparecen los idiomas, seguidamente códigos sociales, deportes y, por último, valores. Deportes concentra el porcentaje más alto en nada de acuerdo.

A través de sus testimonios, los ingresantes confirman la alta ponderación de los contenidos, ratifican, así, la opción de haber elegido este colegio porque les gusta aprender cosas. Un grupo significativo de alumnos declara:

Hay un montón de cosas... No se si me servirá o no, pero en matemática vemos demostraciones, en el colegio anterior pregunte si lo veían, y me dijeron que no. En la ORT tampoco. En este colegio, se ve. Lo de latín, tal vez ahora no sirve, pero me dijo mi mamá que más adelante sirve para entender gramática y los verbos (Alumna, 1º, 2014).

A mí me gusta matemática, me parece que es muy útil en todas las situaciones de la vida. Las demostraciones son útiles. Todo lo que aprendemos es muy importante. Me parece que en algún momento de la vida lo vamos a usar. Sé que castellano es importante. Geografía e Historia, las encuentro muy útiles. A mí no me gusta leer, tipo comprensión lectora, no me va bien, pero sé que es muy importante (Alumna, 1º, 2014).

Sin embargo, es menester reconocer que existen opiniones que cuestionan los planes de estudio y los contenidos enseñados:

Personalmente, los planes de estudio del colegio hace más de treinta años que no se cambian. Y a mí me parece que hay temas, por ejemplo, en informática que es una materia nada agradable, solo en el último mes, fue Excel. El resto de las clases fueron teóricas. Me aprendía las cosas de memoria, no me sirvió para nada (Alumna, 1º, 2014).

Yo para los exámenes, estudio de memoria. Todo el año me lo explicaban, lo aprendía de memoria, al día siguiente ya está. No sabía. Aprendíamos la historia de la informática, deberían enseñar a usar Word. Primero deberíamos aprender a usar las herramientas y luego la historia de la informática. Entonces, me parece que no tiene sentido que primero te enseñen lo teórico, y después lo útil (Alumna, 1º, 2014).

A mí me parece que muchas cosas son innecesarias, por ejemplo, a mí de informática nada me pareció importante. Después me parece que latín no sirve para nada. Dicen que sirve para aprender francés. Pero nosotros tuvimos francés este año. En el colegio hay muchas actividades opcionales por afuera del currículo. A mí me parece que latín debería ser opcional, para el que quiera hacerlo. A mí no me sirvió para nada (Alumna, 1º, 2014).

Considerando que el pasaje a primer año del secundario requiere mayores niveles de autonomía para resolver las tareas escolares, tiene sentido que los estudiantes hayan optado

²⁴¹ La pregunta fue: Qué es lo más importante que enseña el colegio? Las posibilidades de respuesta eran contenidos, valores, idiomas, deportes, códigos sociales, organización del tiempo y disciplina en los estudios. Se podía optar por totalmente de acuerdo, muy de acuerdo, de acuerdo, poco de acuerdo y nada de acuerdo.

como aspectos importantes la disciplina en los estudios y la organización del tiempo. En las respuesta a esta pregunta, se detecta que los estudiantes priorizan herramientas indispensables para proseguir los estudios superiores – conocimientos, disciplina en el estudio y organización del tiempo – a la práctica de deportes o aprendizaje de idiomas (principalmente el latín y el francés) o al aprendizaje de códigos sociales y valores que pueden ser adquiridos en sus hogares.

En la investigación de Dussel, Brito y Nuñez (2007), cuando se les indaga a los estudiantes sobre ¿Qué es lo más importante que aprendiste en la escuela? El 31% de los alumnos responde “relaciones y disposiciones sociales”, el 25,2% “contenidos vinculados a las disciplinas escolares”, el 23,9% “valores y actitudes”, el 17,3% “herramientas intelectuales”, el 2,4% “no sabe o no contesta”. Es interesante destacar que tanto en este trabajo como en la investigación citada, los estudiantes siguen valorizando el papel de la escuela como transmisora de conocimientos, a pesar de todos los diagnósticos que hablan de la “pérdida de sentido” de la experiencia escolar.

Se les indagó, también, sobre lo que más les gusta y lo que más critican, considerando que son cuestiones claves para examinar, con más detenimiento, en sus vivencias y sentires en la institución educativa.

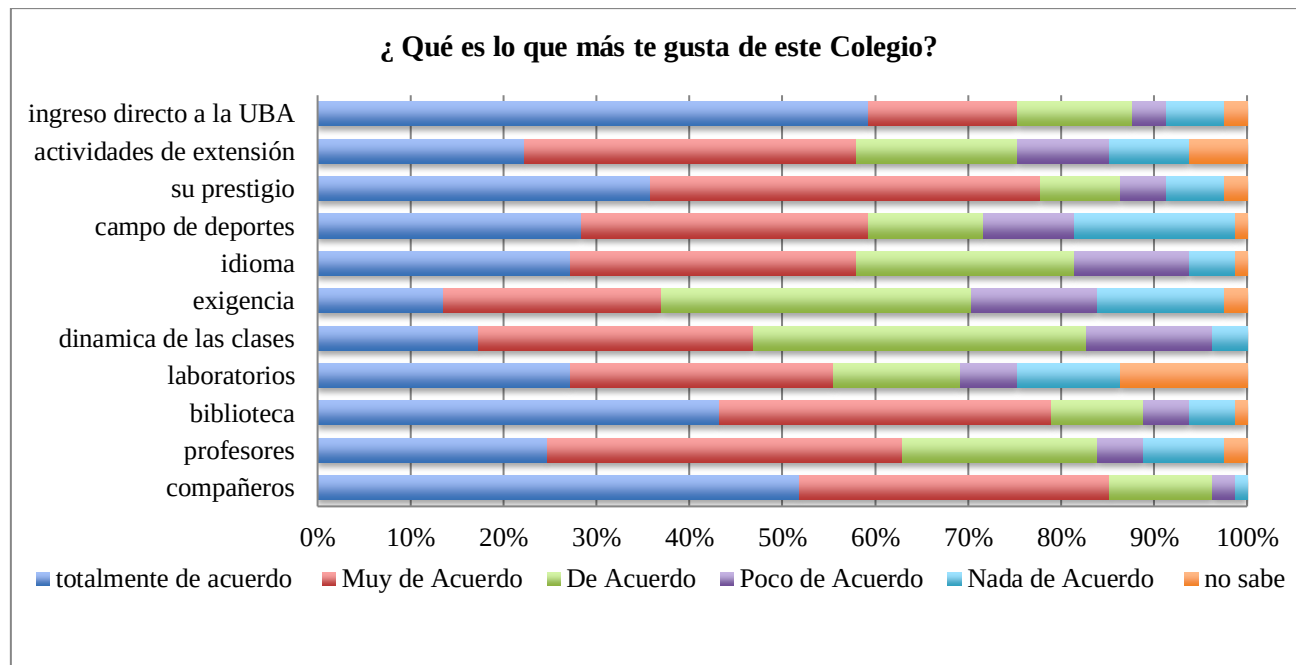


Gráfico 11: CNBA. Estudiantes, 1º año. ¿Qué es lo que más te gusta de este colegio?

En la indagación cuantitativa, se observa que el 85% manifiesta (totalmente y muy de acuerdo) que lo que más le gusta del colegio son los compañeros. En segundo lugar, un 84%

manifiesta estar totalmente y muy de acuerdo que lo que más le gusta es la biblioteca. Este dato puede contextualizarse, considerando que en el Censo UBA Estudiantes (2011) casi el 70% de los estudiantes del Colegio (de un total de 2114 estudiantes) declara que concurre a la biblioteca del establecimiento.

Concurrencia a bibliotecas del establecimiento	Colegio Nacional de Buenos Aires		
	Sexo		
	Varones	Mujeres	Total
Sí	63,3%	73,8%	68,6%
No	36,7%	26,2%	31,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 3: Concurrencia de estudiantes del CNBA a la Biblioteca, elaboración propia a partir del Censo UBA (2011). Estudiantes de nivel medio según establecimientos por concurrencia a la biblioteca.

En tercer lugar, los estudiantes seleccionan que están totalmente y muy de acuerdo con el prestigio de la institución (78%), confirmando la idea inicial, que ese sería un factor importante para la elección de la institución.

En cuarto lugar, aparece el ingreso directo a la UBA (61%). A continuación, seleccionan los profesores. Al momento de las entrevistas, se pregunta sobre el vínculo con los profesores, la mayoría habló de “buenos/malos profesores”, construyendo esta percepción en base a la actitud de los docentes, al vínculo que tienen, a si explican bien, si los escuchan, etc.

En ese sentido, varios ingresantes manifiestan obstáculos y problemas en la construcción del vínculo con algunos profesores, ya sea por “autoritarismo”, “falta de respeto”, “poca predisposición para explicar los contenidos” o “falta de contención”. Estos señalamientos podrían evidenciar el tránsito de un nivel educativo a otro, ya que, debido al reciente ingreso en el Colegio, entran en contacto con maneras “más distantes” y menos personalizadas de los profesores, a las cuales no estaban acostumbrados en su escolaridad primaria. Por ejemplo, una alumna reclama:

Varias veces las relaciones con los profesores son muy malas, ellos se sienten superiores a los alumnos. En el aula hay un podio, una tarima, él está arriba de vos. Una vez, un profesor dijo que era superior por los escalones que los dividía. Y no se puede hablar, eso es malo (Alumna, 1º, 2014).

Un grupo grande de alumnas²⁴² se explaya acerca de la molestia que les ocasiona tener que levantarse para saludar al profesor o la forma de abordarlos:

Nos trata de nene o nena, les decimos ‘pero profesora’...Y ya nos reta. Si querés que te respete, respetame” (Alumna, 1º, 2014).

La profesora de geografía está embarazada y se fue de licencia, pero nos decía “nene”. Nos trataba bastante mal. Ella nos llama así, nos podría llamar por el apellido, no somos todos iguales (Alumna, 1º, 2014).

Nos empieza a retar porque ninguno de nosotros escuchó, porque ella si lo dijo, pero nadie escuchó. Nos dice que vivimos en la nube y no prestamos atención (Alumna, 1º, 2014).

4.1.5 Aspectos críticos del colegio

Al ser indagados sobre los aspectos más críticos de la institución, un grupo grande de estudiantes expresa que los finales del trimestre son muy tensos, pues se juntan todas las evaluaciones o en algunas semanas le coinciden pruebas con los trabajos prácticos (la llamada “semana de la muerte”)²⁴³. En la encuesta, la mitad de los ingresantes indica como aspecto crítico “poco tiempo para realizar actividades fuera del colegio”. Como se ilustra en el próximo gráfico.

²⁴² Testimonios de las alumnas: “Hay profesores que tienen la actitud de que yo soy mejor, soy superior, tengo más autoridad, enseñan bien. Ese tema que entran al aula y te tenés que parar. No te dan ganas. No me cierra eso” (Alumna, 1º, 2014); “Hay profesores que se sienten superiores. Es molesto” (Alumna, 1º, 2014); “Es por algo antiguo que se hacía en el secundario y no se sacó. Mi mamá lo hacía cuando iba al secundario y se sigue haciendo. Por eso, es antiguo” (Alumna, 1º, 2014); “Nos dicen páranse, algunas veces 10 minutos antes de que lleguen. O está la tutora, y está bajando la profesora por el ascensor y dicen párense que viene la profesora. Como una obligación. No como respeto” (Alumna, 1º, 2014);

²⁴³ “Para mi el final del primer trimestre cuando se juntaron todas las pruebas, para mi eso es lo más difícil” (Alumno, 1º, 2015).

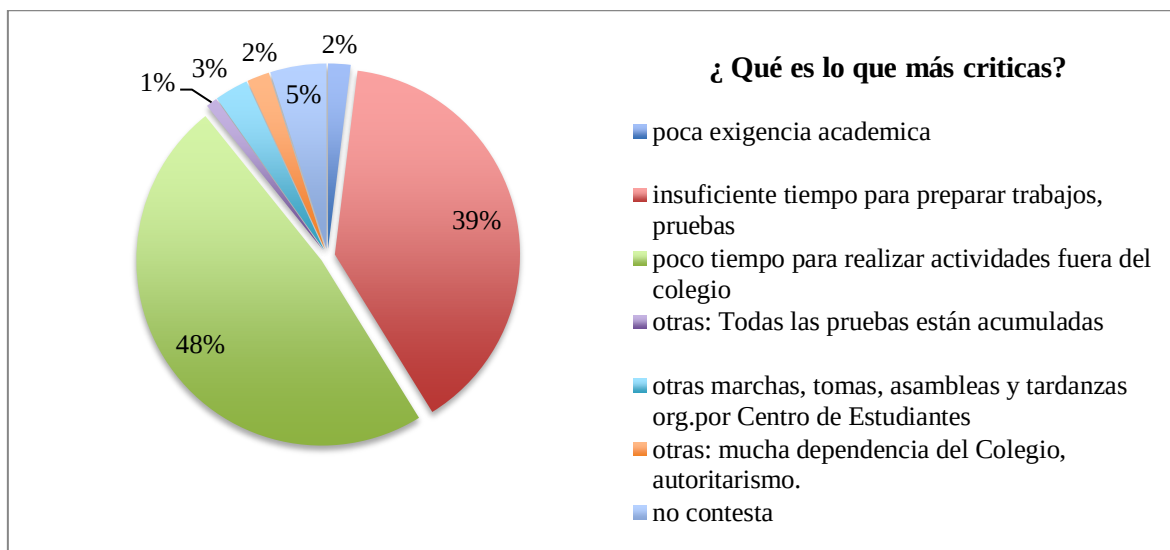


Gráfico 12: CNBA. Estudiantes, 1º año. ¿Qué es lo que más criticas?

Varios de los relatos enfatizan la presión que ejerce el colegio y como los inviabiliza para tomar decisiones más vinculadas con la recreación y el placer. Sobresale, también, como desde primer año van armando estrategias de planificación y organización de los estudios, estableciendo prioridades y plazos con el propósito de atender la agenda semanal.

Por ejemplo, esta semana tenemos cuatro pruebas. Ayer el TP de geografía, hoy dos pruebas de matemática y castellano, y el viernes las de latín, el próximo martes de matemática. Se te vienen todas las pruebas del trimestre, hoy tuvimos que estudiar dos materias difícilísimas para mí: matemática y castellano. Por eso, si no te organizas bien durante el fin de semana, por ejemplo, el sábado estudio tal cosa porque el martes tengo prueba. Pero a la noche tengo que estudiar geografía porque tengo pruebas el lunes. Entonces, si vos habías puesto en tu agenda, domingo a la noche, geografía, pero si no entendés nada de castellano, y geografía la sabes, entonces tenés que cambiar para castellano. No podes mentirte a vos mismo porque eso te mata, como a mi me paso en el primer trimestre (Alumno, 1º, 2015).

Lo malo es que los fines de semana yo me organizo bien. Pero después me mandan mensajes mis amigos, que me dicen que van a jugar un partido de futbol y ahí no puedo ir. Y te da una bronca terrible. Hasta no tener prueba no podes (Alumno, 1º, 2014).

Se observa, entonces, que los estudiantes van configurando un *habitus* (Bourdieu,1988) en función de las exigencias de la institución y utilizan esos esquemas de percepción y acción (conscientes e inconscientes) para desenvolver e interiorizar las conductas esperadas.

4.1.6 Tiempo libre: hábitos de estudio y organización

Con el propósito de sondear rasgos de la vida cotidiana de los estudiantes de primer año, se los indagó sobre hábitos de estudio e intereses en el tiempo libre. Se muestra que la mayoría de los alumnos (75%) realiza las tareas y estudia acompañado, un 30% con la familia, un 20% con los compañeros, mientras que un 13% recibe ayuda del profesor particular, y el 12% clases de apoyo o tutores del colegio. Apenas, un 18% responde que estudia solo. Casi la mitad de los encuestados disponen de familias que los acompañan en la vida escolar, ya sea realizando las tareas o pagando a un tercero para que los ayude, en términos de estrategias de inversión escolar (Bourdieu, 2011).

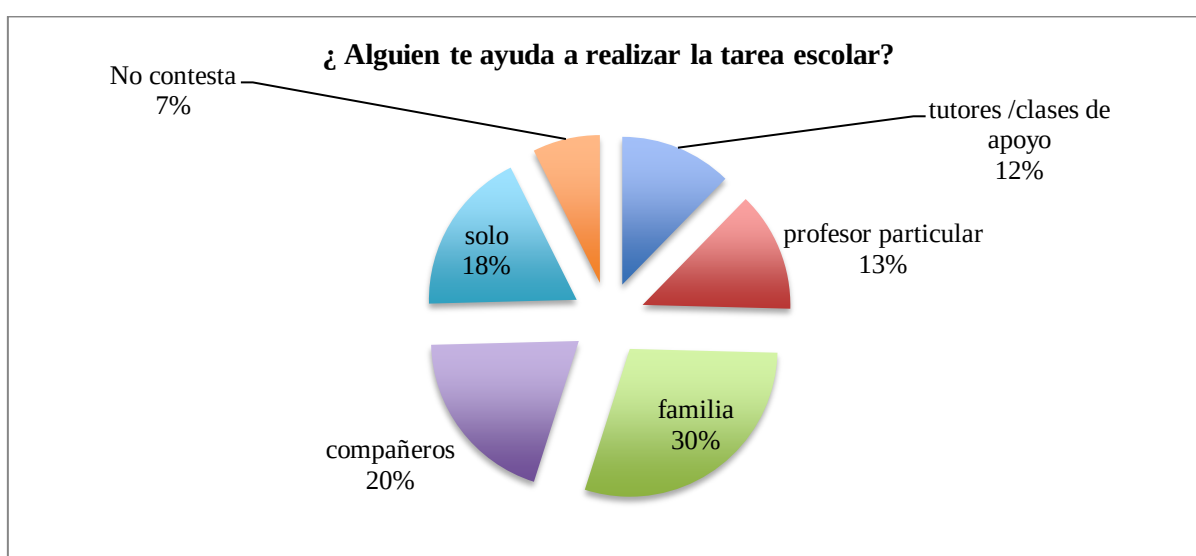


Gráfico 13: CNBA, Estudiantes, 1º año. ¿Alguien te ayuda a realizar la tarea escolar?

Con relación a los intereses y el tiempo libre, para tener una idea aproximada sobre sus rutinas, las respuestas se dividen conforme el gráfico abajo.

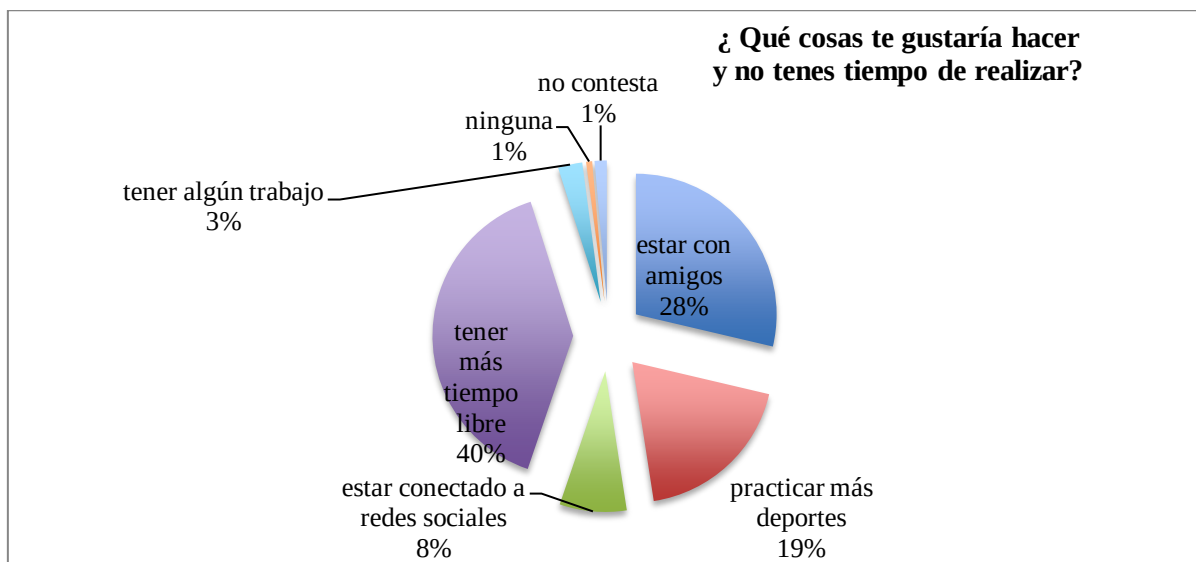


Gráfico 14: CNBA. Estudiantes, 1º año. ¿Qué cosas te gustaría hacer y no tenés tiempo de realizar?

Una estudiante comentó:

Yo tengo muy mala organización, me tienen que ayudar, hago varias actividades en la semana, entonces, ya sé que tengo a la mañana o después de comer, ya sé que en el otro tiempo tengo que estudiar. Soy responsable para las pruebas. A veces falto a las actividades para estudiar para acá (Alumna, 1º, 2015).

Otra interesante manifiesta que:

Los fines de semana no hago mucho; leo, hago tarea...hago más durante la semana porque prefiero descansar los fines de semana (Alumna, 1º, 2015).

El pasaje del nivel primario al secundario demanda una nueva actitud frente a los estudios. En ese sentido, esa transición, cuando no es orientada por profesores o familiares, puede tener consecuencias en el rendimiento inicial de los alumnos y en sus vínculos personales, pues la carga de tareas y trabajos y la concentración de los exámenes en períodos específicos puede desorganizar sus actividades extracurriculares y retirar parcialmente su “tiempo libre”.

4.1.7 Hacia un horizonte más amplio

Se exponen, en los relatos de los entrevistados, los efectos colaterales de estudiar en un colegio público, aludiendo, básicamente, a nuevas vivencias y sensaciones. Itinerarios que

amplian el mapa de la ciudad, el uso de medios de transporte público²⁴⁴, la circulación en horarios diferentes a los habituales, moverse solo o en grupo, conocer otros barrios²⁴⁵, es decir, una serie de desplazamientos que genera mayores niveles de autonomía. Se inaugura, como expresan dos ingresantes, un “despegue” en relación a los movimientos cotidianos propios del nivel primario:

Este año me largué a andar sola en la ciudad. Empecé a ir sola al colegio. Empecé a manejarme sola. Los primeros días iba con mi papá, ahora sola. Soy más independiente (1º, 2014).

En la primaria, conocías solo gente del barrio, te movías ahí. Ahora si tenés que hacer tareas tenés que ir a otros lugares (1º, 2014).

Estas experiencias originan una nueva etapa en la vida de los estudiantes, caracterizada por entrar en contacto con grupos sociales heterogéneos, trayectorias personales variadas, provocando nuevos aprendizajes sociales.

Es positivo, en este año me hice un montón de amigos nuevos, hice más cosas sola, si me hubiese quedado en el colegio no iba a conseguir. No hubiera tenido la posibilidad de hacer esas cosas. Ahora me tomo el subte y luego hago combinación con la “línea D”. El año pasado me llevaban a la escuela en auto, y me volvía caminado. Ahora, vivo en Villa Urquiza, tengo que hacer combinación en el subte. Voy sola (Alumna, 1º, 2014).

Para algunos estudiantes, resulta excesivo el tiempo que invierten en llegar al Colegio:

Yo tengo una hora y cuarto todos los días, y si no me para el colectivo, me lo pierdo. Es un triple turno (Alumno, 1º, 2015).

No es un colegio de doble turno, pero yo hoy me levanté a las ocho de la mañana porque tenía dos pruebas para repasar, lo malo es eso. Yo curso de noche (Alumno, 1º, 2015).

Las horas que te lleva estar en el colegio, yo, por ejemplo, salgo de mi casa a las diez de la mañana y llego a las siete. Y es como vivir en el colegio. La mayor parte de mi vida la paso acá. Vivo en Remedios de Escalada (Alumno, 1º, 2015).

De acuerdo al Perfil, “Más de la mitad de los/las estudiantes tarda entre media hora y una hora, mientras que aproximadamente un poco más de un tercio tarda menos de media

²⁴⁴ Respecto a los medios de transporte público, una estudiante marca la diferencia. “*En la primaria, me llevaban y me buscaban, para las casas de mis amigas también. Ahora me llevan pero me vuelvo sola. Me vuelvo sola en el subte. Siempre encontras a alguien en el subte*” (Alumna, 1º, 2014).

²⁴⁵ Varios testimonios refieren al tema de nuevas circulaciones: “*Tenemos una amiga de Avellaneda, otra de Lanús. Vos creas relaciones con gente que viene de otros lugares. Yo, por primera vez en mi vida, fui a Avellaneda*” (Alumna, 1º, 2014).

hora en hacer el recorrido. En síntesis, 8 de cada 10 viaja menos de una hora y un 13% excede la hora de viaje” (CNBA, 2014: 12). Estos datos relevan cuánto tiempo invierten los estudiantes en llegar al Colegio, pues da una primera idea del modo en que se distribuye su tiempo y el esfuerzo que realizan para llegar a sus clases. Sandra Carli en la investigación “El Estudiante universitario” presenta las nuevas vivencias de los estudiantes universitarios, nuevos itinerarios, nuevos tiempos, nuevas socializaciones. La autora muestra cómo la experiencia estudiantil en la UBA incluye el conocimiento de la ciudad y de sus alrededores, “en tanto los desplazamientos no se restringen desde el hogar hasta las facultades, sino que la vida universitaria propicia el viaje, las reunión en lugares y barrios desconocidos” (Carli, 2012: 101).

4.1.8 Una institución diferenciada – “Vos tenes que encargarte de todo”

En la encuesta, se les interrogó si creían que el colegio se diferencia de otros y cómo perciben el nivel de exigencia. Los resultados hablan por sí solos. Un 93% de los encuestados responde que el Colegio se diferencia de otros. En las entrevistas, los estudiantes declaran:

Yo creo que podes buscar más una identidad, te podes identificar con más cosas, tiene más recursos, no sé como decirlo, es como que hay más de todo, por ejemplo, en mi otro colegio no había talleres, no había nada, había orientación comercial, la verdad que a mí no me gustaba. Acá es como que podes hacer un montón de cosas, podes hacer algo con lo que te identificas (Alumna, 1º, 2015).

Para mí este colegio es muy bueno, es de excelencia, creo que te prepara mucho más para la universidad. Porque no saben tu nivel y por eso hacen un curso de ingreso, y si sos bueno, lo pasas y entrás en este colegio (Alumno, 1º, 2016).

El testimonio de otro alumno refiere a mayor responsabilidad y autonomía para la realización de las tareas:

Para mí se diferencia, no te contiene tanto, cada profesor es un profesor, te dicen tareas para el lunes, de tales páginas a tales páginas, y otro te da para el lunes... pero no le importa al profesor. De excelencia, como la preparación que te da para la universidad y para la vida, te da más responsabilidad (Alumno, 1º, 2015).

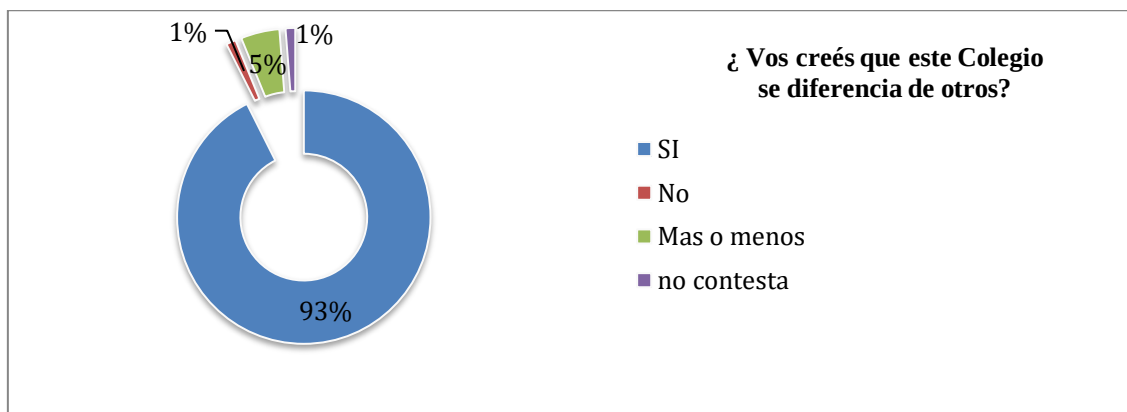


Gráfico 15: CNBA. Estudiantes, 1º año. ¿Vos creés que este colegio se diferencia de otros.

Otros testimonios dan cuenta de la relación entre el curso de ingreso y el tránsito por el último año de la escuela primaria, como un momento donde se evidencia con fuerza el diferencial del Colegio. Una estudiante enfatiza:

Mientras estás haciendo el curso de ingreso, los profesores de los colegios que saben que estás haciendo el curso te tienen en la mira. No les gusta mucho (Alumna, 1º, 2014).

En general, se observa una tensión al cursar simultáneamente séptimo grado y asistir al curso de ingreso. Por ejemplo, una ingresante menciona:

Acá se especifican más las cosas. En todas las cosas es muy bueno este colegio, por ejemplo, mi colegio anterior era pésimo en matemática. Yo estaba haciendo el curso de ingreso y yo sabía más que la profesora. Y la profesora se confundía en cosas (Alumna, 1º, 2014).

Otros estudiantes refieren a la actitud de los profesores o de los propios compañeros durante el momento de tránsito, que parece decisivo en cuanto a las exigencias o nivel de profundidad de los contenidos que se abordan.

Mi colegio era sólo primaria, todos se tenían que ir a otro lado. Muchos otros se fueron a colegios católicos y no buenos. Yo comparo con las cosas y hay diferencias muy grandes. Otros se fueron a colegios donde no tenés que estudiar. La mayoría no tienen ganas de estudiar y esforzarse. Muchos van por el camino fácil. Es diferente a ir a un colegio, donde querés aprender, tenés ganas o prefirieron hacer cosas más tranquilas (Alumna, 1º, 2014).

En cierta medida, dichas palabras refieren a las decisiones que configuran la vida cotidiana de los sujetos sociales concretos. Como lo plantea Gessaghi:

En un sistema educativo que otorga formalmente las mismas credenciales educativas a todos, se vuelve necesario producir una separación entre distinción social y acceso a credenciales educativas. La distinción implica entonces acumular recursos que no todos pueden adquirir en el mundo de la escuela (2016: 123).

A respecto del nivel de exigencia demandado en el colegio, un altísimo porcentaje lo valora como alto (89%), un 10% como medio y 1% no contesta. En la indagación cualitativa, los motivos de esta exigencia son variados. Para algunos refiere al nivel de compromiso y responsabilidad que requiere, por ejemplo:

Vos tenés que encargarte de todo, ocuparte de todo. En un momento, está hablando de Egipto, entonces, el lunes tenemos prueba de Cercano Oriente, y ahí, sigue con el tema. Y si vos no lo anotaste. Te encargas mucho vos, de organizarte, de las tareas” (Alumno, 1º, 2015).

Este año para mi fue exigente, cobran todo, era difícil acostumbrarse al ritmo, me pareció difícil. A medida que pasen los años va a cambiar porque vamos a estar más adaptadas. Escuche que muchos dicen que tercero es el más difícil” (Alumna, 1º, 2014).

Algunos vinculan la exigencia con el nivel de profundidad requerido de los contenidos:

Lo que me parece, en una secundaria privada te dicen, tenés que leer de tal página a tal página. Acá, en historia me dicen, bueno lee sobre tal tema (Alumna, 1º, 2015).

Aquí no se especifica que hay que estudiar, y después te toman la prueba de eso y vos por ahí lo leíste y por ahí no. Te dicen lee. Entonces, en la prueba te preguntan. Como es la Universidad de Buenos Aires, es muy universitario, en el sentido de que en las primeras pruebas me fue mal, yo pensaba es fácil, no tengo que pensar nada. Igual me di cuenta que tenés que ir estudiando todos los días, las cosas que te van diciendo, no te van a decir lee de tal página a tal página, es como que tenés que ir leyendo para cada clase. Y esa es la exigencia, entonces, vos te tenés que exigir para que te vaya bien (Alumna, 1º, 2015).

Otros expresan tranquilidad pues los niveles de exigencias previstos no son tal altos, en sus testimonios agregan:

Me parece que algunas cosas son difíciles de entender pero no son tan exigentes como dicen. Este año fue medio de acostumbrarse al ritmo y todo, pero me parece que a medida que pasen los años, va a ir cambiando, no va a ser tan exigente (Alumna, 1º, 2014).

Me parece que lo más difícil era la adaptación. En las materias era ponerse a estudiar. Adaptarnos a que somos muchos, muchas materias. Además tenemos tutoriales, tenés que buscar tu fotocopia, adaptarse al ritmo” (Alumna, 1º, 2014).

La variedad de apreciaciones respecto al nivel de exigencia durante el primer año evidencia, además de las diferentes expectativas respecto al nivel medio, las herramientas

adquiridas (o no) durante la escolarización primaria. Mientras un grupo grande de alumnos manifiesta alivio al observar que el ritmo frenético del curso de ingreso, y se van aflojando durante el avance del primer semestre; otros admiten la urgencia de adaptarse a la nueva propuesta académica y sus ritmos, mediante una resolución más autónoma de las tareas escolares.

4.1.9. Perspectivas, Utilidad y Función del nivel secundario en el Colegio Nacional.

Como fue señalado en el capítulo 2, es frecuente aludir a la crisis del nivel secundario, la pérdida de significatividad y relevancia de los contenidos, la falta de autoridad de los equipos docentes y de los directivos, la poca articulación con las problemáticas actuales de los jóvenes. Sin embargo, de los 81 alumnos de primer año que respondieron la encuesta en el Colegio Nacional se desprende otra mirada sobre la importancia de la escolaridad media.

En líneas generales, los datos evidencian que, en primer lugar, para el 34% de los estudiantes de primer año, la educación es necesaria o sirve para continuar los estudios universitarios, el 28% manifiesta que para prepararse mejor para la búsqueda de trabajo, un 18% expresa que para aprender cosas que fuera de la escuela le costaría mucho aprender y otro 18% porque piensa que es útil estar en este colegio. Es decir, a grandes rasgos, la educación para las nuevas generaciones de ese colegio continua teniendo un valor simbólico fundamental.

Otros datos refuerzan este análisis. Por ejemplo, cuando se les pregunta a los estudiantes si piensan que lo que aprenden les servirá para el futuro, el 59% de los alumnos responden que sí, un 40% sostiene que algunos contenidos, y apenas un 1% no contesta.

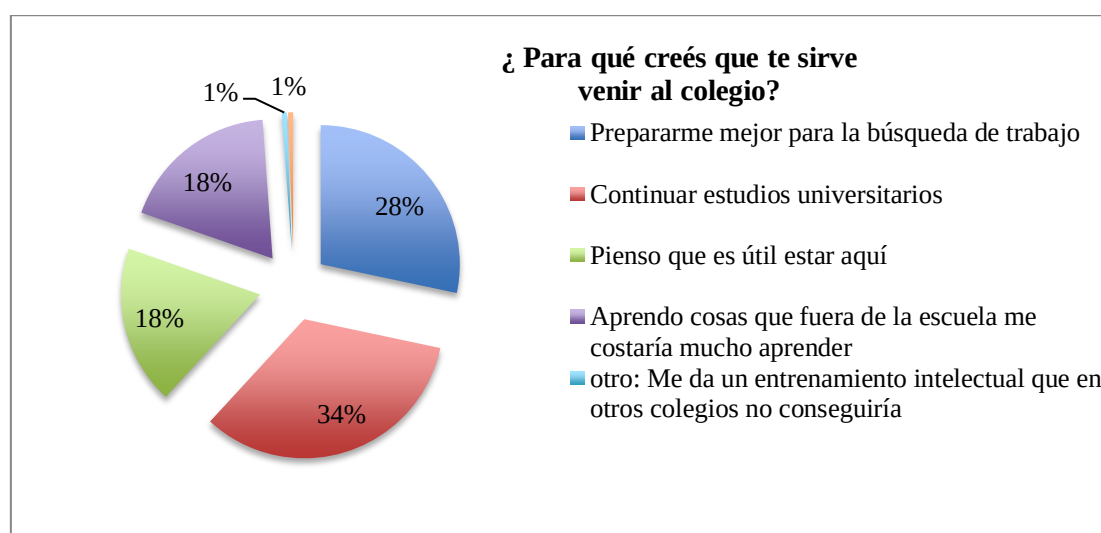


Gráfico 16: CNBA. Estudiantes, 1º año. ¿Para qué creés que te sirve venir al colegio?

Las percepciones de los estudiantes respecto a su paso por el nivel secundario refleja la variedad de sentidos que adquiere la experiencia escolar para cada uno de ellos. Así, algunos refieren a la necesidad de cumplir con determinadas tareas o actividades más inmediatas “promocionar la materia” y otros lo analizan desde una perspectiva más a largo plazo, “te prepara para ser adulto”, como lo demuestran las voces siguientes:

Creo que te empieza a formar como adultos, no? La gente te empieza a tratar como adulto. No, como en la primaria que si no hacías la tarea, bueno no importa. Acá los que no hacen la tarea, son menos, y si uno no hace bien todo el año no puede promocionar la materia y tiene que estar estudiando todo el tiempo, y el tiempo que estabas acostumbrado a vacaciones, tenes que estudiar esa materia para rendir y poder cursar el año próximo con sus compañeros. Es otra exigencia (Alumno, 1º, 2015).

Te prepara para ser adulto y te vaya bien en la vida, para mi no hay que concentrarse tanto en las ecuaciones, si obviamente, pero te tendría que formar como persona como manejarte en la vida. Este colegio lo hace. También, no haces una tarea y es como si no hubieses ido al trabajo por dos semanas. Te retan, claro. En el primario no pasaba eso. Era distinto, sino hacías una tarea, te decían bueno, tráela para mañana, o cosas así, acá no. Fuiste” (Alumno, 1º, 2015).

La necesidad de adaptarse autónomamente, y de manera casi inmediata, a un ambiente más exigente, es una diferencia crucial que hace a la singularidad del Colegio en relación con otros establecimientos escolares. En general, para los alumnos, el inicio del primer año en la institución es un momento de grandes aprendizajes, por ejemplo, el uso de la agenda, el email del profesor:

Este año por primera vez usé agenda en mi vida, sin la agenda no podría haber sobrevivido (Alumna, 1º, 2014).

Tenemos vínculo directo con el profesor, tenemos un email de la división (Alumna, 1º, 2014).

Otras cuestiones surgen como novedades para el grupo de ingresantes: la existencia del centro de estudiantes; la posibilidad de pasar toda la jornada en el Colegio: la constante comunicación vía página institucional del rector del establecimiento ²⁴⁶; la variedad de talleres opcionales; la disponibilidad de las clases de apoyo y el papel de los preceptores, entre otros.

En palabras de una ingresante:

²⁴⁶ “Las propuestas están buenas, el rector mandó como mas de treinta mails, te manda mail informándosete de todo lo que hay, por ejemplo propuestas de nuevos talleres, por ejemplo nosotros estamos en un nuevo taller ahora. En una hora. Y te avisa de todo. Y es como que estas enterado siempre. El rector nunca te falla” (Alumna, 1º, 2015).

Esta escuela tiene algo que muchas escuelas no tienen, un centro de estudiantes muy activos, muy activo políticamente y muchas cosas, por ejemplo, yo estoy acá desde las nueve de la mañana y entro al colegio a la tarde y pasó todo el día acá, sali del colegio para ir a comer y después volví. Por ejemplo, mi primaria también tiene secundaria y eso no pasaba, vos estabas en tu horario y después te ibas, y ya está. Y como que vos hablas con mucha gente de otros turnos del colegio. Entonces te encontrar con gente que de otra forma no conocías y me gusta mucho la forma del colegio que otras escuelas no tienen.

La formación de sujetos autónomos, la convivencia bajo ciertas reglas (diferentes de las del resto de los espacios - la familia, el club, la casa de los amigos, etc.), la relación con profesores, la necesidad de organizar el tiempo (en la escuela y fuera de ella) para cumplir sus tareas, son elementos que revelan un “trabajo sobre los otros” (Dubet, 2007) de la institución, en el sentido de la construcción de una “socialización” de los individuos (idem), haciendo una mediación entre los valores y principios universales y compartidos e individuos particulares. En un contexto más general marcado por un cierto “declive de las instituciones” (Dubet, 2007), por la fugacidad de las elecciones –zapping–, por la simultaneidad de las comunicaciones, y la inmediatez de la satisfacción, se puede decir que el Colegio Nacional cumple, en cierta medida, su tarea de realizar un “trabajo sobre los otros” al mantener la legitimidad de su cultura escolar, basada en el rigor académico, el valor del esfuerzo y la constancia, y la conquista diferida de resultados.

4. 2. “Escola de Aplicação” da Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. Estudiantes de Primer Año.

El presente apartado refiere al análisis de la información recogida a través de las encuestas y entrevistas a los estudiantes de primer año de la “Escola de Aplicação” (EA) y dialoga con varios trabajos de investigación realizados por profesores de la institución²⁴⁷, además de recuperar datos del Plan Escolar 2016 elaborado por la comunidad de la EA, como fue visto en el capítulo 3.

En el año 2016, la “Escola de Aplicação” tenía matriculados 724 alumnos desde el nivel primario al nivel secundario, divididos en 25 clases, con tres grupos de primer año en el nivel primario²⁴⁸ y dos grupos en los demás años escolares (de segundo año del nivel primario a tercer año del nivel medio). Cada clase cuenta como máximo por treinta alumnos. Como fue dicho en el capítulo 3, el ingreso a la EA se realiza a través de sorteo - sin realización de

²⁴⁷ Este capítulo retoma los trabajos de Rosa (2005), Pinheiro Bispo (2005, 2011), Alencar (2011), Carvalho (2016).

²⁴⁸ En consonancia con la decisión del Consejo de Escuela y de la Congregación de la Facultad de Educación, desde 2012, los sesenta alumnos ingresantes en primer año del nivel primario son divididos en tres clases de veinte alumnos (en vez de dos de treinta).

exámenes o pruebas. Son anualmente ofrecidas 60 vagas/cupos para el primer año del nivel primario ²⁴⁹. El número total de inscripciones es bastante expresivo, pues cada año aproximadamente novecientas familias intentan matricular sus hijos en la EA.

Es interesante recuperar la tesis de Pinheiro Bispo (2005:18) donde indica la cantidad de inscriptos por categorías para el sorteo. Por ejemplo, en el año 2003, la categoría I tuvo apenas 9 inscriptos, la categoría II 173 y por último, la categoría III tuvo 674 inscriptos. Esta última categoría ha sido sucesivamente la más numerosa en número de inscriptos, alcanzando la relación de 37 candidatos por vacante en 2004²⁵⁰. Los cupos que sobran de la primera categoría, algo bastante común en los últimos años, pasan a la categoría siguiente.

Aunque los datos evidencian una baja demanda en las categorías pertenecientes a funcionarios y docentes de la Universidad, y una alta demanda en la comunidad externa por estudiar en la EA, en el trabajo de Pinheiro Bispo se señala que:

Para muitos funcionários e docentes, tanto da EA como da FEUSP e de outras unidades da Universidade, a escola ainda é vista como um benefício, um serviço, como possibilidade dos seus filhos terem acesso a uma escola diferenciada de outras instituições de educação básica (2011: 133).

De cualquier forma, los investigadores (Rosa, 2005; Pinheiro, 2005, 2011; Alencar, 2011; Carvalho, 2016) coinciden en que la composición de la matrícula es significativamente heterogénea.

A escola é constituída por um público heterogêneo, tanto do ponto de vista econômico, quanto social. Quase todos os anos, no 1º ano do ensino médio, há alguns alunos que chegam lendo e escrevendo com desenvoltura, outros, de número bastante significativo, com muita dificuldade, e alguns com sérias deficiências oriundas do processo de alfabetização e letramento. Há, na EA, diversas bolsas de auxílio-escolar, ofertadas aos alunos pela Coordenadoria de Serviços e Assistência Social da USP²⁵¹ (COSEAS-USP) (Alencar, 2005: 44).

²⁴⁹ En el caso del nivel secundario, se crean nuevos cupos a partir de estudiantes que son transferidos a otras instituciones o deciden salir de la escuela. Se abre el sorteo público, también, por categoría. Los remanentes de los demás años son sorteados de acuerdo a su categoría de origen. La inscripción para dichos cupos también es muy grande. En cada final de semestre es hecha la publicación – a través de la página web institucional – de los cupos remanentes para todos los años escolares, como también los procedimientos, calendario de inscripción, sorteo y matrícula.

²⁵⁰ Para el año 2004, hubo 8 inscriptos para la categoría I, 166 para la categoría II y por último, la categoría III – comunidad externa– 569 inscriptos.

²⁵¹ De acuerdo al perfil socioeconómico de los estudiantes, realizado por la Escuela y por la Superintendencia de Asistencia Social, indica que la Escuela atiende a familias de renta mensual también heterogénea. Los estudiantes provenientes de familias de baja renta reciben auxilio financiero de la Universidad de Sao Paulo (EAFEUSP, Plano Escolar, 2016: 21)

Deste modo, o perfil dos discentes distingue-se pela heterogeneidade, sendo uma das características do alunado da EA, pois advindos de classes socioeconômicas bastante distintas, exige estratégias singulares da instituição para garantir a formação dos alunos, principalmente no que diz respeito ao exercício convivial (Carvalho, 2016: 97).

De acuerdo al relevamiento realizado en el nivel medio en el año 2016, 153 estudiantes (de los 180 matriculados) recibieron alguna beca de asistencia escolar, para garantizar la plena participación en las actividades del nivel medio. Fueron concedidas 95 becas de material escolar, 37 becas de actividades didácticas (alimentación, hospedaje e ingresos en salidas de estudios y trabajos de campo), 137 becas de alimentación en el Restaurante, 120 becas para merienda en la cantina escolar y 109 becas de uniforme escolar (tres camisetas para cada alumno). En el trabajo de Alencar (2011) se indica que, durante el año 2011, de los 180 estudiantes matriculados, había 47 estudiantes becados²⁵² por la Coordinación de Asistencia Social de la Universidad de São Paulo. Es decir, en cinco años se pasó del 26,1% de estudiantes becados al 85%.

Aunque el mapa de la comunidad escolar elaborado por Pinheiro Bispo (2005) ya tiene más de una década, aporta información relevante para comprender las transformaciones de la composición de la matrícula. La investigación indica que el 56% de los padres y el 56% de las madres no posee vínculo con la universidad, el 32% de los padres y el 35% de las madres son funcionarios de la institución, y el 4% de los padres y el 4% de las madres son profesores²⁵³, el 8% y el 5% no responden. Este dato podría demostrar un aumento de la cantidad de alumnos procedentes de la comunidad en general y una disminución de la cantidad de hijos de docentes, que sumados – padres y madres – no alcanzan el 10%. Algunas hipótesis explicarían este dato: los profesores optan por otras instituciones educativas²⁵⁴, la mayoría de los docentes no tiene hijos en edad escolar, como las categorías

²⁵² De los 47 estudiantes becados, 26 recibían becas de material escolar, 41 becas de actividades didácticas, 26 becas de alimentación y 29 de merienda, 7 asistencia para el uniforme (Alencar, 2011).

²⁵³ Este porcentaje ha variado poco desde 2005, cuando Pinheiro Bispo elaboró el mapa de la comunidad de la Escola. En este mostraba que, a pesar de la heterogeneidad de perfiles de alumnos, el 60% de los padres y el 57% de las madres no posee vínculo con la universidad, el 30% de los padres y el 39% de las madres son funcionarios de la institución, y el 2% de los padres y el 1% de las madres son profesores²⁵³, el 8% y el 3% no responden. Aunque exista un número considerable de alumnos residentes en el Barrio de Butantã (Pinheiro Bispo, 2005: 8), los estudiantes proceden de diferentes barrios de la ciudad y periferia. Otro dato significativo refiere a que la mayoría de los estudiantes de nivel medio tiene entre un y tres hermanos (80%), y más del 60% de las familias está compuesta entre cuatro y seis personas. Pinheiro Bispo analiza también la renta familiar – indagado a través de los salarios mínimos –, se exhibe que el 27% recibe entre tres y seis salarios, el 23% entre seis y diez salarios, el 16% entre 10 y 15 salarios, el 14% encima de 20 salarios, el 9% hasta tres salarios y el 8% entre 15 y 20 salarios.

²⁵⁴ Sería interesante indagar donde estudian los hijos de los profesores de la Universidad de São Paulo, por ejemplo. Almeida (2009) parte del presupuesto de que las familias de clase media y dominantes matriculan a sus hijos en escuelas privadas que empaticen con los valores y visiones del mundo que ellos profesan. Sin embargo,

son divididas por el vínculo con la Universidad y con la Facultad de Educación, los hijos de los docentes (al ser menos) no son sorteados, siendo sorteados un mayor número de hijos de funcionarios etc. (Pinheiro Bispo, 2005: 44). Otro dato significativo en la composición del mapa de la comunidad escolar refiere a la renta familiar, siendo que el 50% de las familias recibe entre 3 y 10 salarios mínimos.

Volviendo a los datos presentados por Pinheiro Bispo (2005:147), se percibe que es considerablemente mayor el número de madres que concluyeron el nivel medio (45%) y el nivel superior (27%) respecto a los padres (33% y 21%, respectivamente), la cantidad de padres y madres que finalizaron una pos-graduación es semejante (aproximadamente 4%), y son relativamente próximos, también, el número de padres y madres que no terminaron el nivel primario (11% padres, 9% madres)²⁵⁵. Estos datos abonan la idea de heterogeneidad de las familias atendidas por la escola y la posesión (o no) de determinado capital cultural.

Pinheiro Bispo (2005) concluye que la Escola no atiende a familias de la elite económica, pues existe una considerable heterogeneidad en los salarios familiares, no habiendo un grupo mayoritario. Respecto a la escolarización, aunque existe una gran diversidad entre las familias atendidas, se observa una representación considerable de aquellas que poseen nivel superior (26% entre padres y madres), y 6,5% con pos- graduación, señala: “Se a elite econômica não está representada, a elite escolarizada está presente. Ao lado dos universitários, vêm aqueles que possuem o Ensino Médio, seguidos por aqueles que concluíram o Fundamental, e aproximadamente, 10% que não concluíram o primeiro nível da educação básica” (Pinheiro Bispo, 2005: 60).

Un trabajo más reciente refiere, también, a la heterogeneidad social y económica del público de la escuela y el impacto en la planificación de las clases de filosofía. Según Alencar (2011), hay alumnos que ingresan a primer año del nivel primario ya alfabetizados y otros que inician en ese momento su proceso de alfabetización. Según la autora, profesora de filosofía de la institución, esta situación genera algunas discrepancias entre los objetivos propuestos en el Plano Escolar y la posibilidad de lograrlos con la totalidad del alumnado²⁵⁶.

no se encontraron trabajos relativos a donde matriculan a sus hijos los profesores de universidades públicas brasileiras.

²⁵⁵ Respecto a la escolarización de las familias Pinheiro Bispo (2005), presenta que el 33% de los padres concluyó el nivel medio, el 21% finalizó el nivel superior, el 12% completó el nivel primario (el 11% no completó nivel primario, el 10% no completó el nivel medio, el 4% tiene pos graduación, 7% no respondió.) En el caso de las madres, el 45% concluyó el nivel medio, el 27% finalizó el nivel superior, el 9% no completó el nivel primario, el 7% si lo finalizó, un 5% tiene pos graduación, el 6% no completó el nivel medio

²⁵⁶ Un estudiante remarca, en su discurso, el impacto de la diversidad de estudiantes en las clases: “*Aqui tem uma diversidade muito grande de alunos com dificuldade, de alunos que não têm acesso a materiais além da escola, então a exigência tem que ser pensado em isso também. Mas a exigência poderia ser maior*”.

En el trabajo de doctorado “Cena Contemporânea e escola básica: experimentos teatrais realizados com alunos do ensino médio da Escola de Aplicação” se explica que la heterogeneidad del alumnado exige estrategias singulares de la institución para garantizar la formación de los estudiantes, principalmente lo que respecta al ejercicio de convivencia (Carvalho, 2016: 99).

Dubet explica que en un contexto de masificación escolar (2007: 54-55), las familias reivindican “legítimamente” para sus hijos el tipo de formación deseada, el establecimiento educativo y, en algunos casos, el salón de clases juzgado como más eficaz, generando la constitución de un mercado escolar, inclusive en el interior de las escuelas públicas. Ball (2003: 18-20) agrega que, en particular, las clases medias vienen intensificando y refinando cada vez más sus estrategias educativas para aprovechar los recursos (culturales y económicos) que poseen en pro de la escolaridad de sus hijos. Nogueira²⁵⁷ (2010) trae a luz el trabajo de Gewirtz et al (1995) quien llama la atención sobre los triunfos de las familias intelectualizadas en el acto de elección del establecimiento escolar, ya que ellas disponen de habilidades para discriminar las diferencias entre los establecimientos y las características de los hijos, lo que permite que realicen un ajuste entre ambos (Child-matching), eligiendo la escuela “apropiada” para cada uno de ellos.

En ese sentido, cabe retomar a Bourdieu:

Cómo se efectúan en verdad la distribución de alumnos entre las diferentes escuelas (es decir, en el espacio de las diferencias que ellas constituyen) y la transmutación de características sociales, tales como la estructura del capital heredado, en propiedades escolares? Evidentemente puede mostrarse la orientación hacia uno u otro establecimiento, por ejemplo, está estrechamente ligada a la distribución de la estructura del capital heredado de los diferentes alumnos o, para ser más claro, a la incidencia relativa del capital económico y del capital cultural en su patrimonio. Con todo, no se llegó a la explicación completa y sistemática de los fenómenos observados. Para ello, hace falta remontarse al principio real de las “elecciones” efectuadas, es decir, al *habitus* y a la sociogénesis de ese principio generador de prácticas y de representaciones a través de la cual esta relación se vuelve efectiva.

El patrimonio económico y el patrimonio cultural, conjunto de recursos que posee el grupo familiar en estado objetivado, en forma de bienes materiales o culturales, en estado incorporado en la persona misma de los integrantes del grupo familiar, tienden a imponer a sus poseedores el reconocimiento práctico y tácito de su valor en la medida en que favorecen el desarrollo de disposiciones ajustadas a la posición social que caracterizan. (...) Debemos admitir (como un principio fundamental de la existencia social) que los individuos y los grupos son proclives a otorgar un valor privilegiado a aquello que funda su existencia y su valor social, y que trabajan, más o menos conscientemente, para instaurar condiciones objetivas adecuadas para hacer que sus propiedades estén en el

²⁵⁷ Gewirtz, S., Ball, S., Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

origen de ventajas reconocidas o, en términos más precisos, que su patrimonio funcione en su condición de capital (Bourdieu, 2013: 226).

Es posible que las transformaciones observadas en la composición de la matrícula en la EA responda al retiro (no matriculación) de los hijos de profesores en la Escola (que migran, principalmente, a escuelas privadas²⁵⁸) y un incremento del capital informacional de las familias pertenecientes a la comunidad externa a la USP (formada por barrios con gran población de baja renta), que los habilita, sorteo mediante, a brindar una propuesta educativa de calidad y pública a sus hijos.

4.2.1. Cuestiones Previas al ingreso.

En el Nivel Secundario de la EA estudian, aproximadamente, 178 estudiantes. Treinta alumnos en cada primero, veintinueve en los segundos años y treinta en los terceros. La información analizada en el presente capítulo refiere a cincuenta y seis estudiantes de primer año, es decir al 93% de los ingresantes, pertenecientes a las dos divisiones. En cuanto a la población encuestada, se observa que sólo dos asistieron a escuelas privadas en el nivel primario (4%) y el 96% a escuelas públicas.

En las voces de los entrevistados pertenecientes a las categorías hijos de funcionarios y docentes de la Facultad de Educación y de la Universidad de São Paulo, se escucha que el motivo de elección de la institución fue, fundamentalmente, porque la familia les sugirió u obligó a estudiar en la EA. Como se refleja en los siguientes testimonios:

Eu estou aqui desde o segundo ano dos pequeninhos, foi uma escolha de minha mãe. Mas eu tinha chance de sair no nono ano, porque muitas pessoas saem para fazer técnico, ou para outras escolas. Aí, você vai conversando com pessoas mais velhas que estudaram aqui e te dizem que aqui eles te dão autonomia, te preparam para o mundo, não vão te preparar basicamente para o seu mundinho (Alumna, 1º, 2015).

²⁵⁸ El movimiento de privatización (y más recientemente) internacionalización de la educación brasileira no para de crecer. Se observa, en los últimos años, la entrada de grupos extranjeros en el sistema educativo privado, sea mediante la adquisición de escuelas tradicionales, sea por medio de la construcción de escuelas con la matriz en el exterior, como el caso de la escuela Avenues (origen New York), que abrirá su filial en São Paulo en septiembre de 2018. Proyecta, además, construir otras sedes en Abu Dabi, Beijing, Doha, Dubai, Hong Kong, London, Mexico, Miami, Shanghai, entre otras. En la página web, se anuncia que: “A Avenues São Paulo está situada entre alguns marcos da capital e bairros tradicionais; será um refúgio de segurança, tranquilidade e beleza no meio de uma agitada metrópole. A distância entre o campus planejado e as áreas residenciais mais importantes de São Paulo é percorrida – de carro – em apenas 30 minutos ou até menos; nosso campus planejado irá desfrutar de uma localização de fácil acesso”. Recuperado de <https://www.avenues.org/pt-br/sp/nossa-escola/> Último acceso 06/02/ 2018.

Por ser uma escola pública, eu acho que ela tem um excelente ensino, acho que essa deve ser a melhor ou uma das melhores escolas do Brasil. Quem decidiu que eu ia estudar aqui foram meus pais, pois quando vim estudar nessa escola eu era muito nova (Alumna, 1º, 2014).

Decidi estudar nessa escola, pois minha mãe me obrigou até o ensino fundamental e agora vejo que é uma escola muito boa (Alumno, 1º EA, 2014).

Eu acho essa escola uma das melhores públicas de São Paulo, assim é como muita gente diz. Decidi estudar aqui, pois minha mãe me inscreveu no sorteio, e eu consegui passar. No início eu não aceitei, mas hoje não me arrependo nem um pouco (Alumno, 1º, 2014).

El grupo grande de estudiantes que ingresaron por la categoría de comunidad externa a la USP, explican sus motivos.

Ingressei por sorteio, eu tenho um tio que trabalha aqui e uma tia na biblioteca, meus pais não (trabalham aqui). Eu entrei no terço da comunidade, eu moro no Butantã (Alumna, 1º EA, 2015).

Eu entrei por sorteio da comunidade, meus pais não trabalham aqui. Esta escola tem um ótimo ensino, tem um espaço bem grande. Eu estudo aqui por que não tem outro lugar melhor pra estudar (Alumno, 1º EA, 2014).

Decidi estudar aqui porque minha irmã fazia faculdade aqui e descobriu que tinha uma escola na USP, falou para a minha mãe e eu entrei na escola através de um sorteio (Alumna, 1º EA, 2014).

Si bien el sorteo da lugar a la selección por azar, este proceso se produce dentro de un grupo de familias que optan por la escolarización en una institución que posee una reputación de calidad en medio al universo del sistema público de enseñanza paulistano. En varios casos, esta decisión está influenciada por el “capital informacional”²⁵⁹ disponible en cada familia. Así se elige una institución más allá de la cercanía o distancia al hogar, del sector público o privado, continuidad con el nivel anterior, articulación con el nivel siguiente, sino en función de los beneficios de transitar la escolaridad en ella. Como explica la ingresante:

Como essa escola é da USP, e tem essa fama de tudo ser bom, melhor, então eu acho que vou conseguir realizar meus sonhos estudando aqui. Entrei por sorteio, para poder entrar tem que ter um pai trabalhando aqui (Alumna, 1º EA, 2015).

²⁵⁹ Acá se entiende como “capital informacional” el “espíritu de cálculo y de la previsión, espíritu que exige de parte del agente económico la concepción de un futuro abstracto y lejano respecto del cual se pueden ensayar elecciones entre posibilidades, también abstractas. La previsibilidad y la acumulación capitalista son una manera de organizar lo por-venir “respecto de un punto de fuga ausente, abstracto e imaginario” (Martínez, 2007: 24).

Para muchos de los entrevistados, como será visto más adelante, la calidad de la institución consiste, básicamente, en la existencia de libros y materiales para estudios, infraestructura adecuada, profesores que no faltan a clases, la posibilidad de contar con tutores o clases de apoyo, o adquirir conocimientos que “te preparan para el mundo” (en el habla de un alumno), como sociología y filosofía. La comparación silenciosa que se establece es con el resto de las escuelas públicas donde las condiciones para el aprendizaje no están garantizadas. La elección de la institución escolar, para las familias con algunos recursos financieros o “informacionales” obedece a una lógica del “agente económico”, así definida por Bourdieu:

Todo agente económico es una suerte de empresario que busca sacar el mejor rendimiento de recursos escasos. Pero el éxito de sus emprendimientos depende, en primer lugar, de las posibilidades que tiene de conservar o de aumentar su patrimonio, dado su volumen y estructura; y, a su vez, de las magnitudes de los instrumentos de producción y reproducción que posee o controla. En segundo lugar, depende de sus disposiciones económicas (en el sentido más amplio), es decir, de su propensión y de su aptitud para aprehender esas posibilidades. Estos dos factores no son independientes: las disposiciones respecto del porvenir (entre las cuales las disposiciones son una dimensión específica) dependen del porvenir objetivo de su patrimonio, es decir, de la posición actual y potencial del agente o del grupo de agentes tomado en consideración en la estructura de la distribución del capital (económico, cultural y social) entendido como poder sobre los instrumentos de producción y reproducción.

Esto se percibe cabalmente en el caso de las estrategias de inversión escolar. Al no poder disponer de una información lo suficientemente actualizada como para conocer a tiempo qué “apuestas” tentar, ni de un capital económico de importancia suficiente para soportar la incierta expectativa de los beneficios, y tampoco de un capital social lo bastante consistente como para encontrar una salida secundaria en caso de fracaso, las familias de las clases populares y medias (al menos en las fracciones no asalariadas) tienen todas las posibilidades de hacer malas inversiones escolares (Bourdieu, 2011: 92).

Aunque en la EA se encuentran los dos niveles de la educación básica, primario y secundario, la organización de los tiempos (aulas, recreos, entradas y salidas), grupos y espacios (aulas laboratorios, talleres en el secundario) son diferentes. Específicamente, en el nivel medio, las clases son dadas en salas ambientes (salas propias de las disciplinas), entre las cuales los alumnos tienen que trasladarse. También deben circular hasta los laboratorios de Ciencias Biológicas y Exactas, como al de Informática

En ese sentido, un grupo numeroso de ingresantes manifiesta la sensación de “perdidos” en los primeros meses en el nivel medio, destacando los estilos o exigencias del nuevo nivel en el que están cursando. Un ingresante manifiesta que le costó adaptarse a los nuevos horarios:

Eu tinha aula de uma hora e agora passo a ter cinquenta minutos. Então, eu tinha quatro aulas por dia e agora passou a ter seis. Com essa organização fiquei muito perdida, até os três primeiros meses de aula fiquei perdida. Depois entrei no ritmo. Agora saio de física e vou para história. Então você tem que se adaptar muito rápido, de humanas para exatas (Alumna, 1º, 2015).

Otros valoran que el nivel medio demanda mayores grados de autonomía, decisión y responsabilidad por parte de los estudiantes:

Te prepara para a faculdade, os professores incentivam a gente a estudar, a fazer pesquisas, aqui ganha autonomia, se esforçando mais, fazendo as coisas sozinhos (Alumno, 1º EA, 2015).

A gente vai aprimorar muitas das coisas que aprendemos no Fundamental, aprender mais sobre isso. Aprender coisas novas, mais complexas (Alumno, 1º, 2015).

De esta forma, los estudiantes destacan que, a diferencia de la educación primaria, aprenden contenidos más complejos y profundos, adquieren mayor autonomía, entre otras habilidades.

4.2.2 La elección de la Escola de Aplicação. Motivaciones, factores, razones.

Como fue visto, la decisión sobre en cual institución realizar los estudios de nivel medio depende de varios factores y diferentes motivaciones, como, por ejemplo, el grado de conocimiento o desconocimiento de las familias sobre el sistema educativo, es decir, su capital informacional sobre las características de los diferentes establecimientos escolares.

En la encuesta se indagó sobre motivos de elección de la institución²⁶⁰. El siguiente gráfico muestra la valoración de cada motivo.

²⁶⁰ En esta pregunta, podían optar por: profesores con muy buena formación y rigurosos, equipo directivo con propuesta interesante, buena infraestructura y recursos, nos forma en valores, normas, te exigen en el estudio, es prestigioso, asisten mis hermanos, es un lugar para estar con mis amigos, necesito el diploma para ir a la universidad, me gusta aprender cosas y me obligan. La valoración de cada ítem era totalmente de acuerdo, muy de acuerdo, de acuerdo, poco de acuerdo y nada de acuerdo, no sabe.

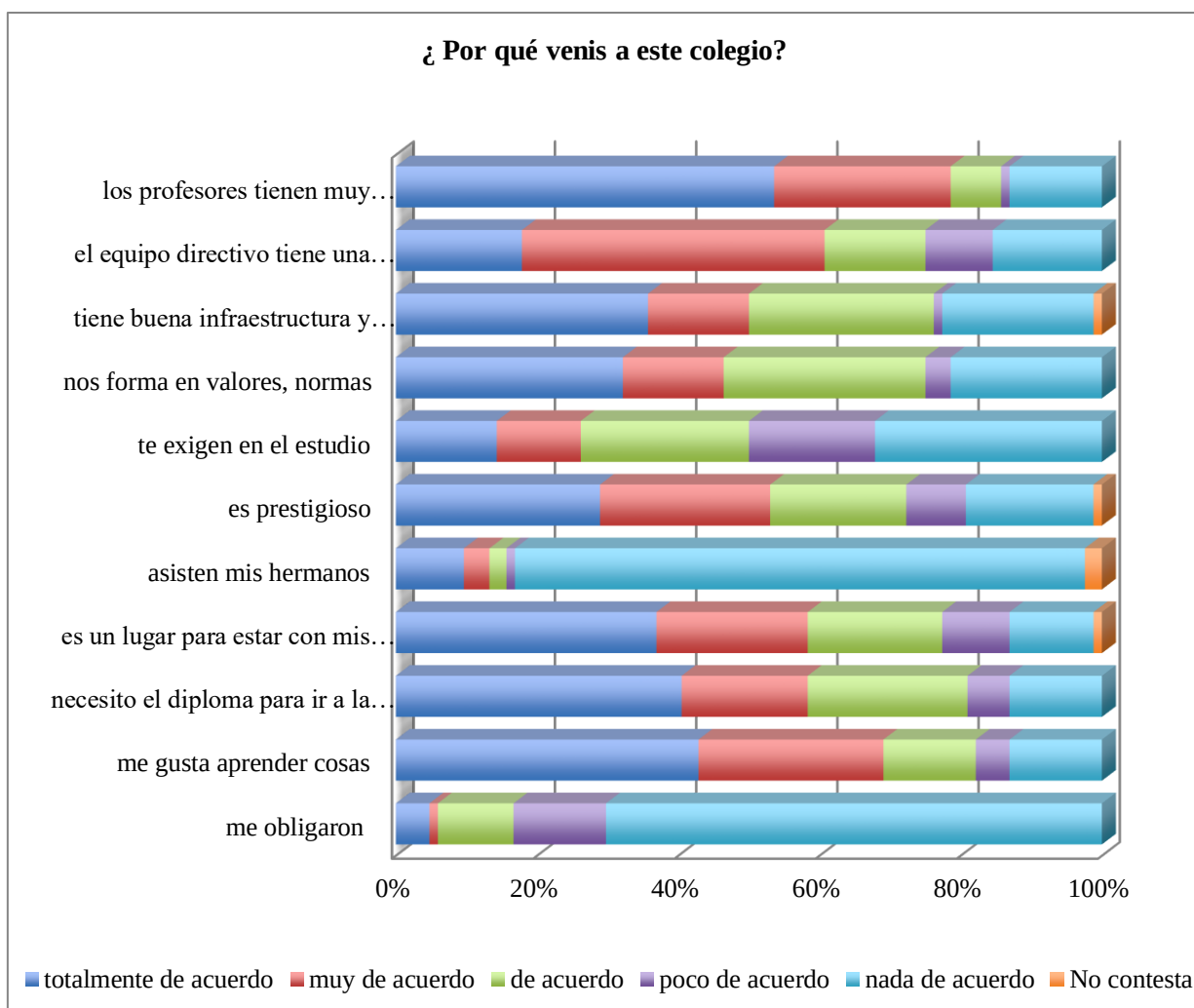


Gráfico 17: Brasil. Escola de Aplicação. Estudiantes, 1º Año. Motivos de elección de la institución.

Según la sistematización de los datos, el motivo principal de la elección radica en “los profesores tienen muy buena formación y son rigurosos”, pues casi el 80% está totalmente de acuerdo y muy de acuerdo con esta opción. Un 7% está de acuerdo y solamente un 14% poco o nada de acuerdo. Como se grafica, a continuación:

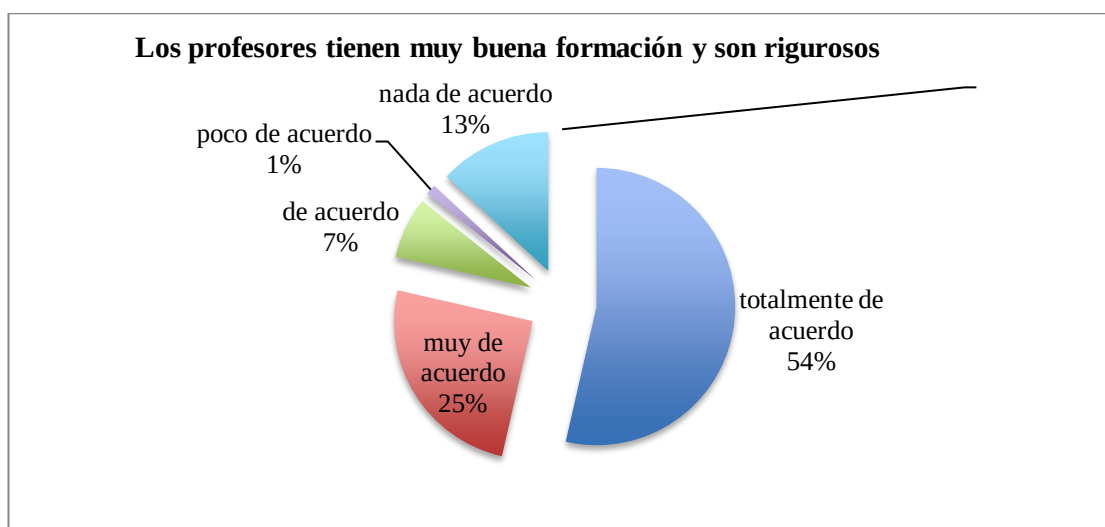


Gráfico 18: EA. Estudiantes, 1º año. Profesores con muy buena formación y son rigurosos.

En líneas generales, los alumnos aprueban la metodología de trabajo de los profesores. Subrayan en sus relatos, diferentes aspectos:

Os professores tem boa dinâmica, não é aquela aula muito quadrada, tem slides, há saídas pela USP ou fora, tem textos, outras [aulas] são expositivas, outras de conversação (Alumna, 1º, 2015).

É uma escola diferente, e muito, pois é uma escola muito rígida, aprendizado muito bom, professores que ensinam e recebem muito bem para ensinar um conteúdo sério (Alumno, 1º, 2014).

Otros relatos engrandecen el trabajo de los profesores:

É uma boa escola, tem ótimos professores, uma boa equipe de apoio. Eu comecei a estudar aqui na primeira série, minha mãe é funcionaria da USP, então minha mãe já sabia que era uma boa escola (Alumna, 1º, 2014).

É uma escola boa, é uma das melhores escolas públicas do Estado, gosto do método de ensino, dos professores (Alumno, 1º, 2015).

En segundo lugar, la respuesta “porque me gusta aprender cosas”, con casi el 70% de los encuestados que indica que está totalmente de acuerdo y muy de acuerdo. El 13% de acuerdo y un 18% responde que poco o nada de acuerdo.

Las frases de los estudiantes exaltan como la calidad de esta escuela pública²⁶¹ influyó en su elección, “é uma boa escola”, “é uma das melhores escolas públicas do Estado”, “tem um ótimo ensino e o espaço é grande”. Como se verá en la cuestión del diferencial, varios estudiantes sostienen que la dependencia de la USP, la recepción de fondos del Estado y algunos otros beneficios contribuyen a que constituya una “escuela de excelencia”.

En tercer lugar, aparece el equipo directivo tiene una propuesta interesante con el 61% (totalmente de acuerdo y muy de acuerdo), el 15% nada de acuerdo, el 24% poco o nada de acuerdo.

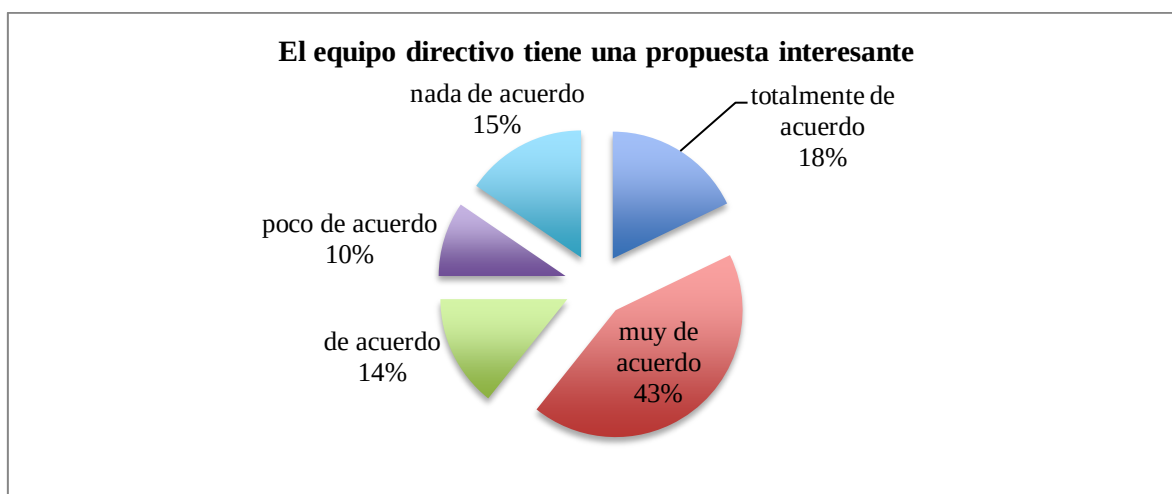


Gráfico 19: EA. Estudiantes, 1º año. El equipo directivo tiene una propuesta interesante.

A pesar que en las entrevistas, muchos de los ingresantes señala que la familia los matrícula o inscribió en el sorteo, en la encuesta el 83% de los estudiantes responde que no está en nada de acuerdo con que fueron obligados, y apenas el 11% dice estar de acuerdo. Apenas un 5% manifiesta totalmente de acuerdo. En relación a si la asistencia de los hermanos influyó en el motivo de elección, el 81% responde nada de acuerdo, y el 10% manifiesta que está totalmente de acuerdo.

²⁶¹ Es interesante señalar que siempre el parámetro con el que se mide la calidad de la EA es el resto de las instituciones públicas dependientes del municipio o del Estado. De acuerdo al plan Escolar 2016, en el período 2006- 2015 el índice de abandono escolar por curso fue del 1,12% y hubo en varios ciclos lectivos que no hubo. Apenas en el año 2010 se elevó a 2,32%. La tasa de aprobación por curso fluctúa entre 85,23 % y 97,9% en el mismo período. Siendo la tasa más alta de reprobación del 14,2% y la más baja del 2,19% (en el 2015). Por otro lado, en cuanto a instrumentos de evaluación externa, en el año 2015, la EA alcanzó el 1º lugar en el IDEB 2015 entre las escuelas públicas de la capital de São Paulo para o “Ensino Fundamental II.

En relación a la articulación con el nivel superior, los porcentajes informan que el 58% está totalmente y muy de acuerdo que lo eligió porque necesita el diploma para la universidad, el 23% está de acuerdo y un 19% poco o nada de acuerdo.

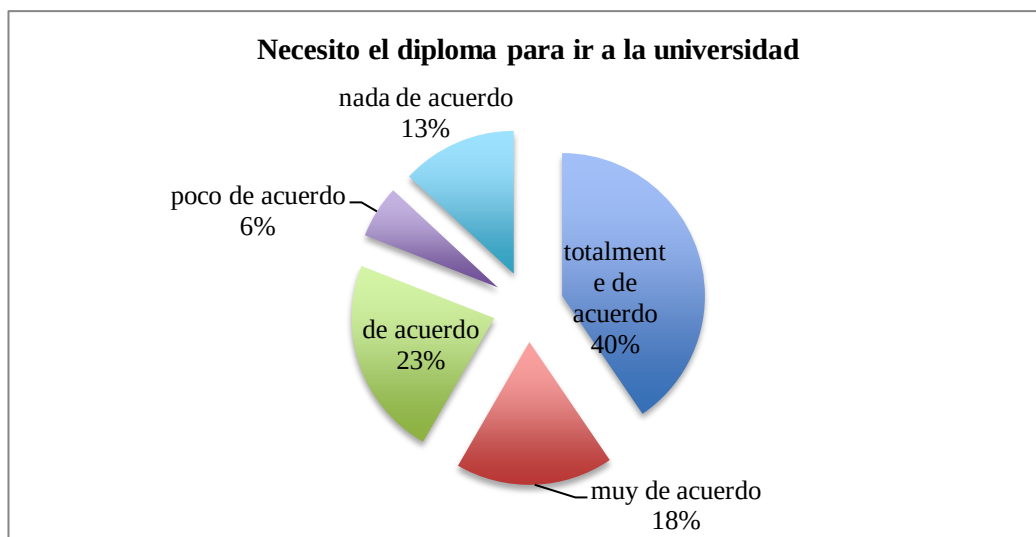


Gráfico 20: EA. Estudiantes, 1º año. Necesito el diploma para ir a la universidad.

A este respecto, un grupo grande de ingresantes manifiestan que la elección de esta institución constituye un paso facilitador para seguir los estudios superiores. A continuación, varias declaraciones de deseos:

Espero um bom ensino para que eu possa me dar bem nos vestibulares e passar em uma boa Faculdade (Alumno, 1º, 2014).

Espero que o ensino médio me de uma preparação para a Faculdade (Alumna, 1º, 2014).

Eu espero aprender o necessário para passar no Enem, ter uma base de aprendizagem para ir para uma boa faculdade e ter um bom emprego no futuro, para garantir meu dinheiro e para os meus futuros filhos (Alumna, 1º, EA, 2014).

Eu quero estudar aqui na USP ou em alguma Federal. A USP está no meu foco. Primeiro pensei medicina, direito ou administração. A escola me prepara porque te ensina que você tem que ir atrás do que você quer, você tem que administrar seu tempo e você vai precisar dessas matérias básicas, independentemente. Uma coisa ninguém vai te tirar. Vai atrás dele (Alumna, 1º, 2015).

A grandes rasgos, los estudiantes concuerdan en que sus familiares optaron que realicen su escolaridad primaria en la EA, y ellos mantuvieron la elección para el nivel medio. Aunque las encuestas muestran que dicha elección no ha sido vivida como algo obligatorio. Una

ingresante refiere a su cambio de escuela (de una privada a la “Aplicação”) por el prestigio y por ser considerada modelo:

Essa escola ensina o necessário para a vida de estudante, nem a mais, nem a menos, ensinando principalmente por meio da prática, tomando as aulas mais divertidas, diferente de outras escolas, que só passam matéria teoricamente. Eu decidi sair da minha antiga escola particular para estudar aqui na “escola modelo” (como meu antigo professor falava) por ser prestigiada e muito bem falada por pessoas de fora (Alumna, 1º, 2014).

Según Almeida y Nogueira (2002: 52), las camadas de renta más alta, en Brasil, tienen una trayectoria escolar primaria y secundaria en el sistema privado. En el nivel superior, una parcela opta por seguir en el sistema privado, y otra accede al sistema público (considerado de buena calidad). Los sectores de menores ingresos (la mayoría de la población) no tiene otra opción que la escuela pública, la cual, con pocas excepciones, no puede preparar adecuadamente para el ingreso al sistema universitario estatal. Este segmento de la población estaría “condenada” a las instituciones superiores privadas, muchas veces de calidad dudosa. O sea, el sector educativo público superior estatal, de mejor calidad, no es visto, por los sectores más privilegiados, como un espacio crítico y autónomo, es sobre todo, un medio de formación profesional de calidad. En el caso de las escuelas secundarias, su prestigio se mide por la cantidad de alumnos egresados que acceden a buenas universidades por medio de los exámenes de ingreso.

En Argentina, como fue visto en el caso de Nacional, algunas familias de sectores medios optan por una institución pública por ser un ámbito de pluralidad social e ideológica, de encuentro, una espacio para “salir de la burbuja”, e inclusive para sostener discursos en contra de la mercantilización de la educación. La universidad pública, a su vez, puede todavía ser tomada como “un espacio de reflexión crítica” (Iazzeta, 2001: 49).

4.2.3. Las primeras impresiones en la transición al secundario

Aunque la mayoría de los estudiantes del nivel medio de la EA, transitó la educación primaria en el espacio de la “Aplicação”, en los relatos de los ingresantes se descubren aspectos que constituyen discontinuidades entre “estar en la primaria” y “estar en la secundaria”, básicamente refiriendo a mayores niveles de autonomía y nuevas experiencias.

En ese sentido, se les indagó sobre los aprendizajes que consideran más importantes, las cuestiones que más les gusta y las que critican a pocos meses de haber comenzado su primer año del nivel medio.

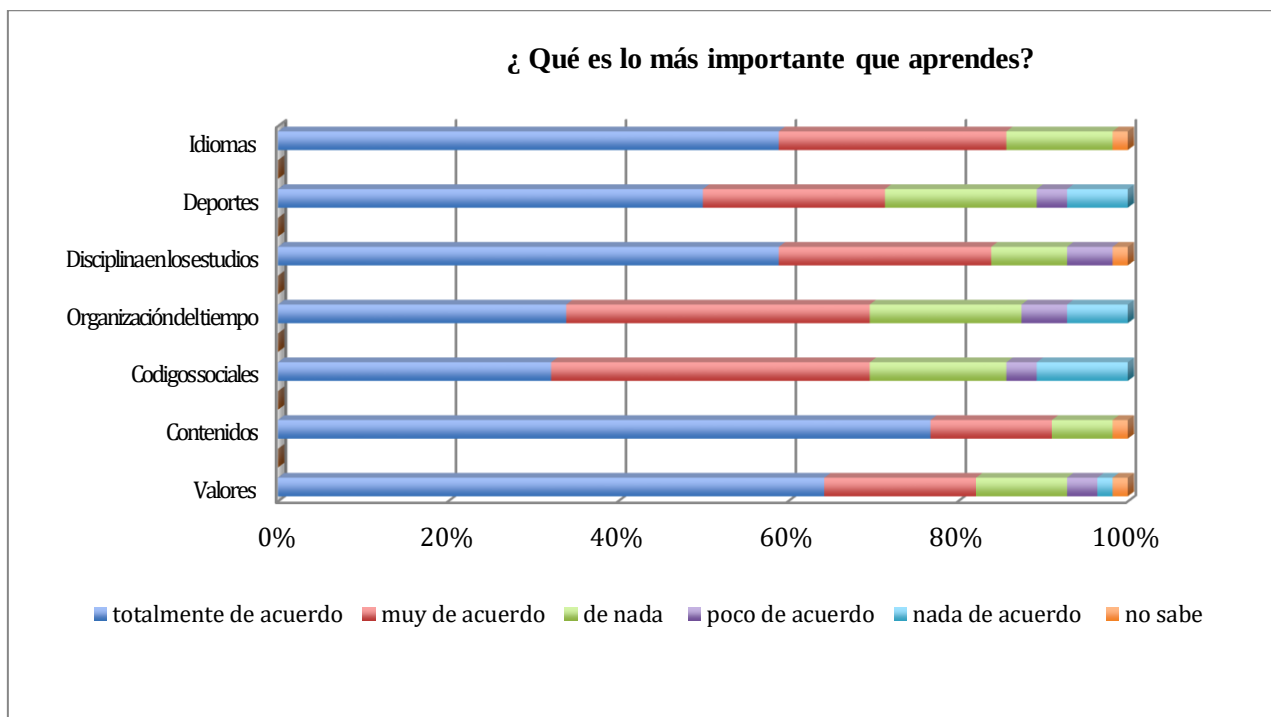


Gráfico 21: EA. Estudiantes, 1º año. ¿Qué es lo más importante que aprendes?

En primer lugar, se observa que de los 56 estudiantes encuestados, más del 90% elige como más importante los contenidos. En la indagación cualitativa, se ponderan positivamente los conocimientos aprendidos y se agrega que la escuela los enseña articulando con la vida cotidiana. En palabras de una ingresante:

O que eu aprendo aqui eu posso levar para o dia todo. Outro dia mesmo pensei em física enquanto andava com meu cachorro, sobre a gravidade. Mas minha matéria favorita é história, pois se sei sobre o passado e posso não mais repeti-lo. “Um povo que não conhece a sua história está condenado a repeti-la”, Ernesto Che Guevara. (Alumna, 1º, 2014).

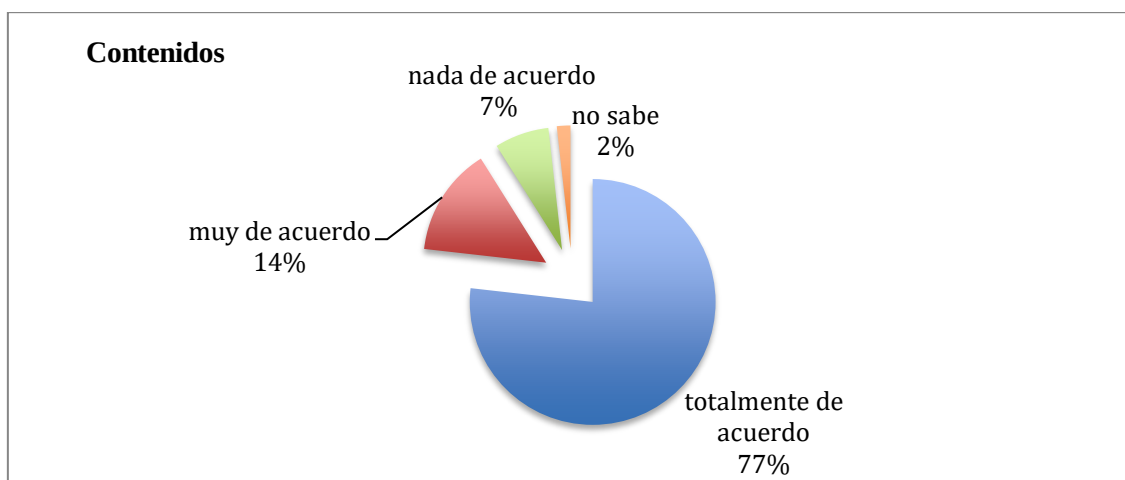


Gráfico 22: EA. Estudiantes, 1º año. Contenidos.

En la investigación de Alencar (2011), los estudiantes de primer año valoran la relevancia que adquiere la Filosofía en el universo estudiantil²⁶². Por ejemplo, los próximos relatos pertenecen a estudiantes entrevistados por Alencar:

A partir da minha primeira aula sobre filosofia, posso afirmar que serve para nos expressar, para falar o que sentimos e pensamos e para podermos ouvir o outro. Acredito que esses são os princípios básicos da filosofia (Alencar, 2011: 98).

Logo ao sair da sala sabendo que a matéria filosofia está ligada a pensamentos e expressão de ideias sem medo de errar e falar o que pensamos, eu senti uma sensação de liberdade (Alencar, 2011: 98).

La calidad de las estrategias de enseñanza apareció como un elemento fundamental en la evaluación de los entrevistados:

Essa escola ensina o necessário para a vida de estudante, ensinado principalmente na prática, diferente de outras escolas que só passam matéria teoricamente, tornando as aulas mais divertidas (Alumna, 1º, 2014).

A continuación, el 86% del universo encuestado está totalmente de acuerdo que los idiomas son importantes, en seguida, seleccionan la disciplina en los estudios (84%) y muy cerca, los valores enseñados (82%). Respecto a los valores, los ingresantes enfatizan que la escuela enseña mucho más que contenidos

A maioria das coisas que eu sei, aprendi na escola, a conviver, a conversar (Alumno, 1º, 2015).

É saber me colocar na sociedade, é correr atrás do que eu quero. É o mais importante que eu vou levar daqui, os conhecimentos, claro. Eles ensinam a não se acomodar na sociedade (machista, sexista, racista), a não concordar com essa sociedade, senão a se colocar nela. Você pode não aceitar, mas você tem que viver nela. E futuramente saber, ou ajudar a, mudar a sociedade (Alumna, 1º EA, 2015)

Se exploró también los aspectos que generan adhesión en los ingresantes, como también aquellos que son motivo de crítica, considerando que son cuestiones claves para examinar, con mas detenimiento, sus vivencias y sentires en la institución educativa.

²⁶² Un estudiante de primer año manifiesta: “A questão é que a filosofia nos agrega muito mais do que eu havia percebido naquela época: eu aprendi a pensar melhor, a escrever melhor, a discutir melhor, enfim, além da cultura, do conhecimento “histórico”, a filosofia me trouxe habilidades que eu nunca havia cogitado. (...) a filosofia é tão interdisciplinar que chega a ser fantástico pensar, hoje, no quão importante foi ter visto isso no ensino médio” (Alencar, 2011: 99)

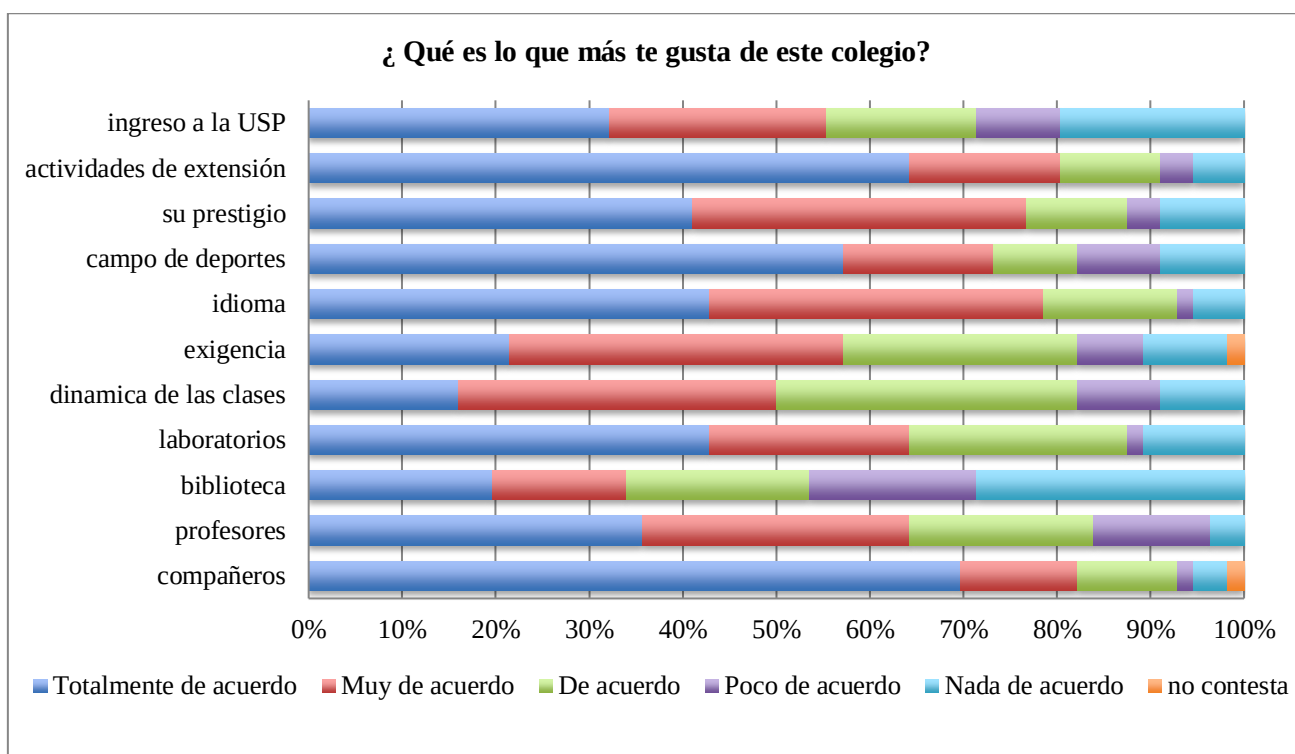


Gráfico 23: EA. Estudiantes, 1º año. ¿Qué es lo que más te gusta de este colegio?

En la indagación cuantitativa, se observa que el 82% manifiesta (totalmente y muy de acuerdo) que lo que más le gusta del colegio son los compañeros, apostando a la escuela como un espacio de sociabilidad importante respecto a los vínculos.

Un estudiante (que se animó a responder en español²⁶³) sostuvo respecto a lo que más le gusta:

Me gustan más mis amigos que están aquí siempre que yo preciso. Estoy grato por vivir diariamente aquí con ellos en esta escuela (Alumno, 1º, 2014).

En segundo lugar, un 80% manifiesta estar totalmente y muy de acuerdo que lo que más le gusta son las actividades de extensión. Este dato se complementa con los testimonios que aprecian los trabajos de campo, espacio de proyectos²⁶⁴, salidas de estudios, como altamente

²⁶³ Como fue explicado en el capítulo 3, los estudiantes al iniciar el nivel medio en la EA optan por un idioma (francés, español o inglés). El aprendizaje de una o más lenguas extranjeras puede ser considerada como un elemento prestigioso y distintivo de la institución.

²⁶⁴ Por ejemplo, uno de los proyectos implementados en la escuela refiere a Projeto Negritude. La Ley 10.639/2003 instituye la obligatoriedad de la temática “Historia e Cultura Afrobrasileira” en el currículo escolar, alcanzando los establecimientos de educación primaria y secundaria en el sistema público y privado de educación (Brasil, 2003). En la EA, un grupo de profesores establecieron el “Projeto Negritude”, en 2005, para cumplir con el objetivo de estudiar la historia de África y de los africanos, específicamente, “tornar visível a história e cultura dos povos de origem africana no mundo, além de discutir as questões étnico-raciais acerca da

significativos. El plan curricular de la EA cuenta con espacios reservados para actividades diferenciadas dentro del período regular de clases, denominados Espacio Proyecto. Se trata de proyectos dedicados a Orientación Sexual, Prevención del uso indebido de alcohol y drogas, Proyecto Negritud, y actividades relacionadas al estudio del medio y encuentros con la orientación educacional.

Un grupo significativo de alumnos acentúan la relevancia de estos Proyectos:

Eu gosto muito dessa escola, pois dá oportunidades que outras escolas não dão, como o estudo do meio e espaço projeto, saída de estudos; e os professores falam muito de Enem para nós. Acho isso muito importante também, as recuperações de tarde também ajudam muito nas dúvidas e ajudam na nota final (Alumna, 1º, 2014).

Eu acho o ensino muito bom, o que eu mais gosto daqui são os espaços projetos e o EAPREVE²⁶⁵ que fala sobre drogas, e o que eu menos gosto daqui é o horário que nós saímos, 13:00, e nas outras escolas terminam 12:20 (Alumna, 1º, 2014)

Aprendemos muita coisa aqui com um ensino de qualidade. Eu gosto de Educação Física, teatro²⁶⁶, biologia, química, espanhol. Me dá prazer de aprender coisas novas e diferentes (Alumno, 1º, 2014).

Por exemplo, os estudos do meio: acho que são uma das melhores coisas que tem, está com o grupo de amigos, conhecer vários lugares (Alumno, 1º EA, 2015).

Nuevamente, en uno de los primeros lugares de las preferencias, el 79% de los encuestados se muestran totalmente y muy de acuerdo con la enseñanza de idiomas (lo indicaron como uno de los aspectos más importante que aprenden). Un estudiante declara:

Aqui a gente aprende mais de uma língua, isso é uma coisa boa. Porque a gente vai precisar outras línguas para se comunicar (Alumno, 1º, 2015)²⁶⁷.

En cuarto lugar, muy cerca, seleccionan estar totalmente y muy de acuerdo con el “prestigio de la institución”²⁶⁸, o sea, su posición frente a otras escuelas del sistema público y su pertenencia a una institución de la reputación de la USP. En seguida, eligen el campo de

negritude, tanto do ponto de vista cultural quanto político. Nesse sentido, o projeto constitui-se como uma ação afirmativa” (Souza, 2013: 21)

²⁶⁵ EAPREVE es el Programa de Prevención contra el Uso indebido de Drogas de la Escola de Aplicação.

²⁶⁶ La enseñanza de arte en el nivel medio de la EA se inicia en 1985, denominándose “Artes Plásticas e Industriales” (reminiscencias de la enseñanza técnica). En 1992 se implementan los Ateliers de Arte. Actualmente, la enseñanza del arte se integra al Espacio de Lenguaje y sus Tecnologías, pasando a denominarse Educación Artística.

²⁶⁷ La idea de Bourdieu con relación a la enseñanza del latín (“particular subjects such as latin were also favoured because they are conceived as central to a distinctive bourgeois culture”, Bourdieu, 1986) puede, en el caso de la EA, ser extendida a la enseñanza del español y del francés. En el caso del Nacional, la cita vale literalmente.

²⁶⁸ El 77% está totalmente y muy de acuerdo que lo que más le gusta es el prestigio de la institución. El 11% manifiesta que está de acuerdo. Y el 12% está poco o nada de acuerdo.

deportes²⁶⁹, ya que pueden utilizar las instalaciones del Centro de Prácticas Deportivas de la USP²⁷⁰ (CEPEUSP). A continuación, seleccionan a los profesores²⁷¹,

São ótimos professores, quase todos sabem dar aula, são ótimas aulas. Eu gosto muito de ciência, então vou bem em quase todas relacionadas a isso (Alumna, 1º, 2015).

Muitos deles tentam puxar aos alunos para os estudos, mas nem sempre eles conseguem. A gente está na juventude, e quer sair, viver a vida, sem se preocupar com o estudo, então fica chato se eles falam (Alumna, 1º, 2015).

Respecto al vínculo con los profesores, la mayoría de los entrevistados (como fue visto anteriormente) habló de “*ótimos professores*”, construyendo esta percepción en base a la actitud de los docentes, al vínculo que tienen, a si explican bien, si los escuchan, si generan empatía, etc. La figura del profesor, al contrario de lo observado en el Nacional, es menos distante para los alumnos entrevistados. Más que una autoridad, los profesores son percibidos como un soporte emocional durante la escolarización (“*sempre estão disponíveis*”), además de ser fuentes de conocimiento constituyen un apoyo fundamental en el proceso de aprendizaje. Un número reducido de alumnos está totalmente de acuerdo con que le gusta la biblioteca (34%).

4.2.4. El nivel de exigencia de la EA: el punto crítico para los nuevos alumnos

Al ser indagados sobre los aspectos más críticos de la institución, una ingresante expresa un aspecto que divide al grupo: “*A exigência poderia ser maior. Mas tem a sala meio dividida. Eu prefiro não cobrar mais exigência, porque se você cobra, eles te dão muita lição, e aí a gente reclama, que eles dão muita lição*” (Alumna, 1º, 2015). Otra estudiante pondera: “*Eu acho que essa escola tem muitas coisas para melhorar como, por exemplo, a forma de avaliar os alunos, mas o ensino no geral é muito bom*” (Alumno, 1º, 2015). Por último, una estudiante contrasta su experiencia escolar en la Aplicação con la de su hermana que asiste a una escuela privada.

²⁶⁹ El 73% está totalmente y muy de acuerdo que lo que más le gusta son los deportes. Un 9 % esta de acuerdo y un 18% está poco o nada de acuerdo.

²⁷⁰ Los alumnos de la EAFEUSP hacen uso de las canchas polideportivas y de las instalaciones del CEPEUSP en las clases de Educación Física, pudiendo frecuentarlo libremente en el período inverso a las clases y en las vacaciones escolares, usufructuando de todos los recursos.

²⁷¹ El 65% está totalmente y muy de acuerdo que lo que más le gusta son los profesores. El 20% manifiesta que está de acuerdo y un 15% está poco o nada de acuerdo.

Minha própria irmã estuda em uma escola particular, ela acha que é muito engessada. Aqui temos autonomia. Eles são extremamente cobrados [exigidos, en castellano] então tem uma diferença, por serem cobrados a matéria avança, eles sabem duas vezes mais que a gente. Porque a autonomia que nos dão, atrasa um pouco, mas não prejudica nosso aprendizado. A escola particular oferece a mais. Não apenas o básico. Eu prefiro aqui. Enquanto eu posso sair a tarde ou dormir, eu sei que quando acordar posso fazer lição de casa em um ritmo tranquilo e jantar no mesmo horário que ela. Não, ela passa praticamente a tarde inteira estudando, fazendo lição, porque são quatro provas por dia. Aqui não, temos um limite de provas por dia. O que nos facilita muito (Alumna, 1º, 2015).

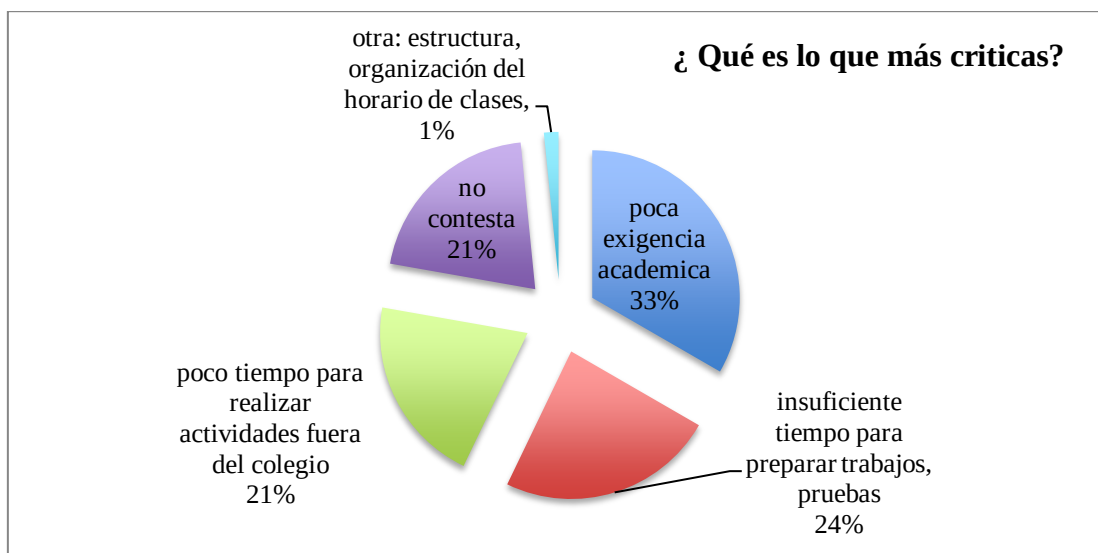


Gráfico 24: EA. Estudiantes, 1º año. ¿Qué es lo que más criticas?

Como se observa en el gráfico, los aspectos críticos están bastante distribuidos, destacándose la poca exigencia académica (33%), a continuación, le sigue insuficiente tiempo para preparar trabajos y pruebas (24%) y poco tiempo para realizar actividades fuera del colegio (21%).

Los niveles de exigencia constituye un aspecto problemático para varios de los entrevistados. Por un lado, varios alumnos reclaman que les gustaría que existan mayores niveles de exigencia, pero por otro lado, sostienen que les gustaría tener más tiempo para realizar otras actividades. Este dato se confirma al identificar que un 68% de los estudiantes pondera como medio el nivel de exigencia de la escuela, un 21% como alto y 11 % como bajo. Algunos fragmentos muestran la diversidad de opiniones:

Opino que o ensino não é tão bom, mas é o suficiente. Me dá prazer pensar o que serei futuramente (Alumno, 1º, 2014).

Eles não vão ficar cobrando lição de casa, mas você sabe que tem que fazer porque isso vai atingir o seu futuro. Essa autonomia do ensino médio me ajuda bastante (Alumna, 1º, 2015).

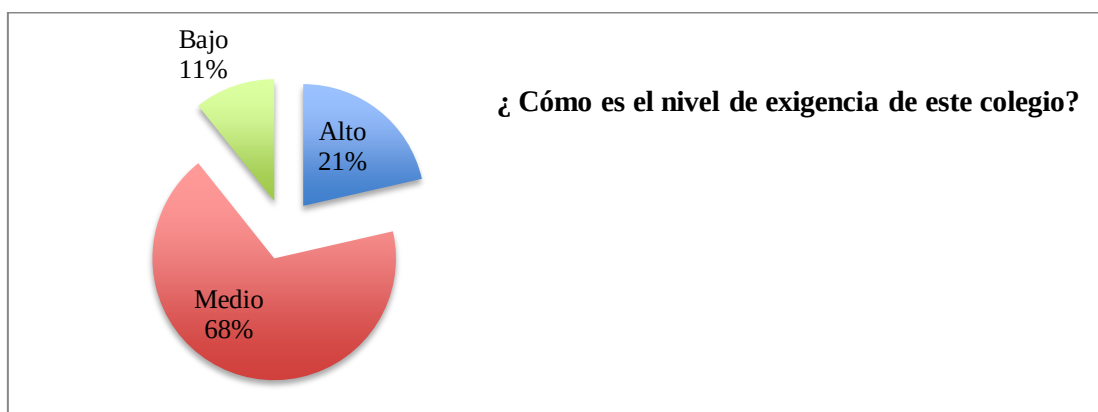


Gráfico 25: EA. Estudiantes, 1º año. ¿Cómo es el nivel de exigencia?

Otro testimonio refiere a que la exigencia depende de la materia, aunque admite que podrían ser más desafiante:

Acho que a exigência depende da matéria, algumas têm uma cobrança mais forte e outras mais fracas. Física é uma das cobranças mais fortes. Pela complexidade da coisa, então se você erra uma coisa acaba afetando todo o trabalho. Mas tem matérias que mesmo você não fazendo tudo, se dá bem no final do trimestre. A gente tem lição de casa quase todos os dias, menos a primeira semana do trimestre, que temos um pouco menos porque a gente está acabando de fazer as provas. Eu acho que um pouco mais puxado [exigente, en castellano] seria melhor, porque exigiria um pouco mais de alguns alunos. Algumas pessoas falam que é fácil passar de ano, então não preciso fazer as coisas porque passo de qualquer jeito. E isso acaba fazendo com que a pessoa trabalhe o mínimo (Alumno, 1º EA, 2015).

La mayoría de los relatos evidencian que la exigencia es un aspecto no resuelto o tenso a nivel institucional. Los siguientes testimonios muestran que a pesar de no ser una escuela excesivamente exigente, requiere un tiempo para llevar las tareas y los aprendizajes al día:

Acho que até o oitavo ano é puxado, agora no ensino médio não. Não é exigente, mas não é aquela escola que faço de boa, que faço com os pés nas costas [fácil]. Tem muita correria das muitas matérias. Você ter que correr atrás delas. Elas funcionam na base da correria mesmo, uma correria boa, no sentido de autonomia. Você vai decidir por qual vai correr (Alumna, 1º, 2014)

A escola poderia ser um pouco mais exigente, não muito, mas um pouquinho mais. Ser um pouco mais rígida. Tem algumas coisas que são muito fáceis, você consegue fazer muito rápido. Aqui as pessoas repetem de ano só se elas querem. Porque a escola da muita oportunidade para você passar (Alumno, 1º, 2014).

Uma cobrança mais rígida seria importante. A partir do ensino médio, a gente tem algumas atividades em que os próprios alunos debatem, acho que isso é bem legal para ganhar autonomia (Alumno, 1º, 2015).

A cobrança da escola é pouca, eu não faço lição de casa, porque sou preguiçosa, mas eu não vou repetir por isso. Porque eu faço uma lição ou uma prova e eu vou bem. E aí, não puxa muito (Alumna, 1º, 2015).

Otro estudiante comenta:

Alguns amigos vão a escolas meio largados, os alunos fazem o que querem, outros que falam que a escola é bem rígida, tem que estudar muito, tem várias recuperações. Aqui estudo quando tem prova. Só por estudar, acabo não estudando (Alumno, 1º, 2015).

Las diferentes percepciones sobre el nivel de exigencia de la EA en los primeros meses de los ingresantes pueden estar relacionadas con la heterogeneidad del grupo, en términos económicos, de escolaridad previa, soporte familiar, etc. Además, para parte de los alumnos, parece que la exigencia se confunde con autonomía de los estudiantes – hay tareas, algunos las hacen y les parece excesivo; otros, no las hacen, y les parece que el colegio no los exige. Este aspecto es bastante diferente en el Colegio Nacional donde la mayoría de los ingresantes consideran el colegio exigente, por el nivel de profundidad de los conocimientos abordados, además de los niveles de autonomía requeridos para resolver las tareas académicas. Asimismo, reclaman que las tareas escolares no les permiten disfrutar de otras actividades.

4.2.5 ¿Qué diferencia a la Escola de Aplicação?

A los efectos de completar la apreciación institucional se les interrogó sobre el diferencial de la Escola. En líneas generales, los alumnos sostienen que esta institución es significativamente diferente al resto de escuelas públicas del Estado o Municipio. En palabras de un ingresante, por su colocación en las evaluaciones o por los recursos disponibles:

Na SARESP, esta escola foi uma das primeiras colocadas. Conversando com pessoas de outras escolas, vi que temos mais saídas de estudos, oportunidades de ir a diferentes lugares, a escola traz pessoas para conversar, uma vez estávamos conversando sobre um livro e a escola trouxe o escritor (Alumno, 1º, 2014).

Sobresale en los testimonios, los elementos que van conformando el “diferencial” de la institución.

Para uma escola pública ela é muito boa, ela inova no ensino, ela procura tirar aquele modelo tradicional, dos alunos ficarem sentadas e parados. Você aqui pode argumentar, pode ter aula fora da sala de aula. O governo, alguns anos atrás, disponibilizou notebook para a gente. Qual escola pública no Brasil faz isso? Poucas, públicas, poucas. É uma mistura muito grande (Alumno, 1º, 2014).

Tem a verba da universidade, o governo ajuda, nossa APM [“Associação de Pais e Mestres”] está super ajudando. Talvez tem um molde de escola particular em alguns aspectos, mas que mistura com escola pública. Nós podemos argumentar, nós podemos não ser engessados e também mistura isso da escola estadual, onde o governo ajuda em algumas coisas. Acho que isso é o maior diferencial da escola de aplicação (Alumna, 1º, 2015).

Sim, por ser pública, apresenta um ensino de muita qualidade, se apresenta melhor do que algumas escolas particulares (Alumno, 1º, 2014).

Acho que, por ser uma escola pública, tem um ótimo ensino, pois vejo escolas do meu bairro, que são públicas e que não tem uma qualidade tão boa (Alumno, 1º, 2014).

Como señala Souza (2009), “todos nós sabemos que a maior parte das escolas públicas brasileiras enfrenta graves problemas que afetam drasticamente o seu funcionamento, comprometendo seriamente sua função de promover a cidadania por meio da educação”. Sin embargo, los estudiantes de la EA destacan la calidad de su propuesta institucional.

O ensino é bom, a gente tem muitas oportunidades, fazer saídas para lugares, para conhecer... Hoje à noite a gente vai ao Instituto de Astronomia, e aí é uma coisa interessante, se o céu estiver bem vamos a conseguir ver várias coisas. (Alumno, 1º, 2015).

En el mismo sentido, una entrevistada subraya:

E além de ter oficinas, reforço, recuperação com o professor, tem apoio de bolsistas ou estagiários de tarde. Eu acho que ela se diferencia dinamicamente, nas viagens, nos estudos do meio, nos trabalhos demandados sobre a viagem. Eu posso afirmar que ela se diferencia das demais escolas públicas, federais, estaduais e particulares (Alumna, 1º, 2014).

En la indagación cuantitativa, se corroboran los testimonios de los estudiantes, pues el 77% sostiene que el colegio se diferencia de otros, el 21% piensa que más o menos, y apenas un 2% manifiesta que no.

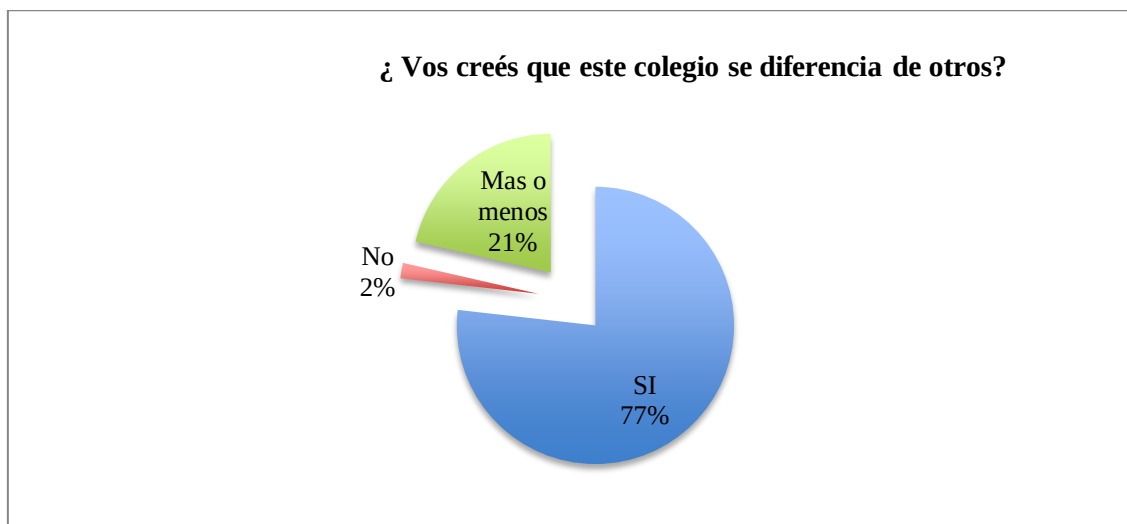


Gráfico 26: EA. Estudiantes, 1º año. ¿ Vos creés que este colegio se diferencia de otros?

Una de las ingresantes destaca el papel de estudiantes y profesores en la construcción de una escuela diferente:

Eu penso que quem faz a escola são os alunos, se eles vão atrás do que querem, conseguem chegar lá. O que diferencia essa escola de outras é que os professores ajudam aos alunos a chegar lá (Alumno, 1º, 2014).

Otros ingresantes manifiestan que las modalidades de evaluación constituyen un diferencial de la EA:

Além da forma diferente de avaliar os alunos, a Aplicação tem um jeito diferente da maioria das outras escolas. Temos, também, o estudo do meio e a forma de fazer recuperação que não é comum em todas as escolas. (Alumna, 1º, 2014).

As atividades que tem aqui se diferenciam das outras escolas, nós podemos escolher o que a gente quer fazer em educação física: se é dança, ginástica, jogos ou luta. Podemos também escolher as línguas: espanhol, inglês ou francês (Alumna, 1º, 2014).

Los viajes de estudios²⁷² o los trabajos de campo son considerados por los estudiantes como una estrategia muy rica para fortalecer el vínculo con los profesores y con los colegas. Generalmente, los trabajos de campo se prolongan por un semestre entero, con actividades colectivas, tanto desde el punto de vista del profesor cuanto del trabajo de los alumnos. Son

²⁷² En el Plano escolar (2016), el estudio del medio es presentado como actividad interdisciplinar, como establecen los Parámetros Curriculares Nacionales, que en consonancia con la LDB (Lei Nº 9.394/96), coloca como la necesidad de un currículo integrado, articulando conocimientos fragmentados a través de actividades interdisciplinarias.

propostas de actividades disciplinares que convergen en una única propuesta de trabajo, interdisciplinar.

Algunos atribuyen el diferencial a su dependencia de la Universidad de São Paulo:

Sim, se diferencia, pois é uma escola da USP, e a USP é a 2ª melhor universidade da América Latina. E assim, possui ótimos professores e administradores, Opino que o ensino não é tão bom, mas é o suficiente” (Alumno, 1º, 2014).

Sim, eu acho que a Escola de Aplicação se diferencia das outras escolas, por estar dentro de um mesmo espaço onde já se concentrou a melhor universidade da América do Sul, a USP (Alumna, 1º, 2015)

También destacan que la organización institucional – por ejemplo, a los efectos de no perder clases– constituye un aspecto distintivo de la EA en comparación al universo de la enseñanza pública del estado de São Paulo.

A diferença com as escolas públicas é, basicamente, a falta de professor. Nas escolas públicas do Estado de São Paulo faltam muito professores e tem aulas vagas. Nós estamos com falta de professores sim, mas não temos aula vaga. Resolve-se com cobertura de aula. Por exemplo, um professor que teve que ir para um congresso, o outro que está disponível nesse mesmo horário dá aula para a gente. É difícil a gente perder aula, mas os professores estão se desdobrando. Os professores que faltam são de sexto ao terceiro ano, então está um professor dando aula para quatro turmas, que são duas salas por turma. Então são muitas aulas para eles darem. Mas mesmo assim a escola não para. A gente tenta compreender, um pouco mais os professores, demora um pouco mais para entregar as correções, as provas, os exercícios. Mas nada que prejudique tanto a gente (Alumna, 1º, 2015).

Acho que a Escola de Aplicação só não está melhor a causa da crise da USP, porque esta escola tem muitos anos, muitas pessoas mais velhas já estudaram aqui. E falam, “nossa, não acredito que esteja acontecendo com uma escola tão boa”. Porque como o nome diz, o governo aplica métodos de estudos. É uma das melhores, não escolheria outra (Alumna, 1º, 2015).

Eu estudei desde o primeiro ano do Fundamental. É uma escola aberta para conversa, os alunos tem liberdade. Acho que é uma cobrança necessária. É bom que a escola esteja na USP, porque tem o CEPEUSP, você pode praticar esportes, eu uso bastante (Alumna, 1º, 2015).

Es una institución que tiene mejores recursos, ofrece propuestas de aprendizaje interesantes y proyectos alternativos como destacan los estudiantes cuando se les solicita ejemplos del diferencial.

Diferentemente del Nacional, donde los alumnos, por medio de tomas o otras manifestaciones, interrumpen el flujo de las clases, los alumnos de la EA consideran un

diferencial de su escuela la manutención de las clases en un universo de escuelas públicas carentes de recursos humanos suficientes. Eso revela también las distintas relaciones con lo “público” en los dos casos: en el caso argentino, el carácter público del Colegio está comprendido con la conformación de un “espacio crítico”; en el caso brasileiro, el carácter “público” está subordinado, para los alumnos ingresantes, a la búsqueda de una mejor formación escolar en un sistema estatal de enseñanza considerado de baja calidad en su conjunto.

4.2.6 Organización del tiempo libre por parte de los alumnos de la EA - *Não é uma escola que você tem que viver para ela. Ela te da oportunidades, basta você administrar o seu tempo*

Se examinó algunos aspectos de su cotidiano, por ejemplo hábito de estudio e intereses en el tiempo libre.

En primer lugar, se puede observar que la mitad de los encuestados estudia acompañado, un 37% con los colegas y un 14% con la familia. Un porcentaje significativo lo hace a través de clases de apoyo o con los tutores del colegio. Un cuarto de los estudiantes estudia solo. Los Espacios de Apoyo Escolar (refuerzo, recuperación, sea con el profesor titular o con los pasantes) son considerados como excelentes instancias de acompañamiento (emocional e intelectual) por los estudiantes.

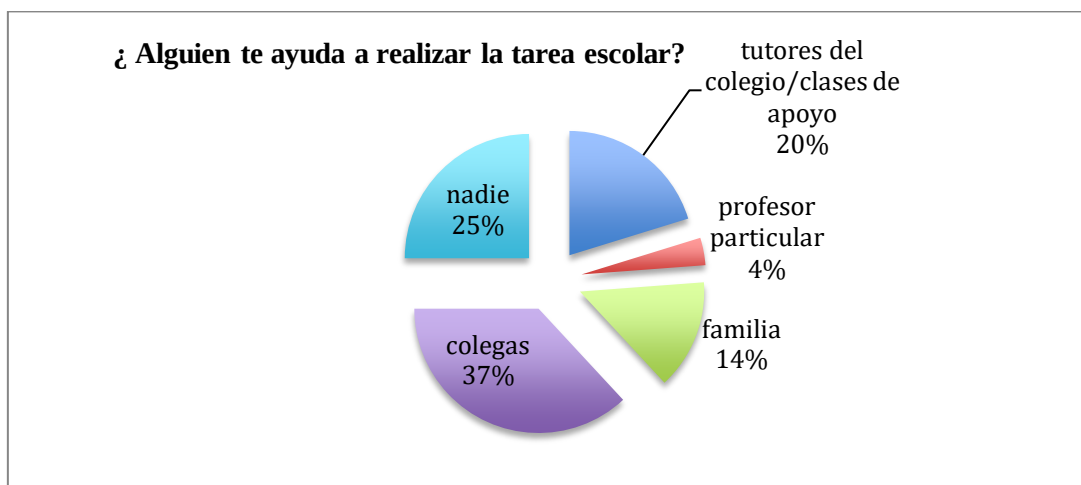


Gráfico 27: EA. Estudiantes, 1º año. ¿Alguien te ayuda con la tarea escolar?

Respecto a los intereses en el tiempo libre, el 30% elige practicar más deportes, el 22% tener algún trabajo y otro 22% tener más tiempo libre, el 19% estar con amigos y un 6% estar más conectado a las redes sociales. En las entrevistas se les preguntó sobre intereses y tiempo

libre, para tener una idea aproximada sobre sus rutinas. En ese sentido, una estudiante comentó:

De sexta feira, eu faço inglês, na semana eu saio porque da tempo de fazer outras coisas. Não é uma escola que você tem que viver para ela. Ela te da oportunidades, basta você administrar o seu tempo (Alumna, 1º EA, 2015).

Al contrario del Nacional, los alumnos de la EA no sienten, en general, que la escuela les toma el tiempo libre. Eso puede estar relacionado, también²⁷³, con el hecho de que la mayoría de los estudiantes del secundario cursó el nivel primario en la escuela, conociendo previamente el ambiente escolar. Para los estudiantes del Nacional, se inaugura un espacio institucional como se inicia un nuevo nivel educativo.

4.2.7 Perspectivas y expectativas sobre el nivel secundario – “Eles vão te mostrar o ritmo”.

Como fue señalado en el capítulo 2, es bastante frecuente la alusión a la crisis del nivel secundario, la pérdida de significatividad y relevancia de los contenidos, la falta de autoridad de los equipos docentes y de los directivos, la poca articulación con las problemáticas actuales de los jóvenes, entre otros. Sin embargo, de los 56 alumnos que respondieron la encuesta en la EA (total de estudiantes de primer año), se desprende otra mirada sobre la importancia y la utilidad de la escolaridad media, como se pudo observar también para el caso de los alumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires.

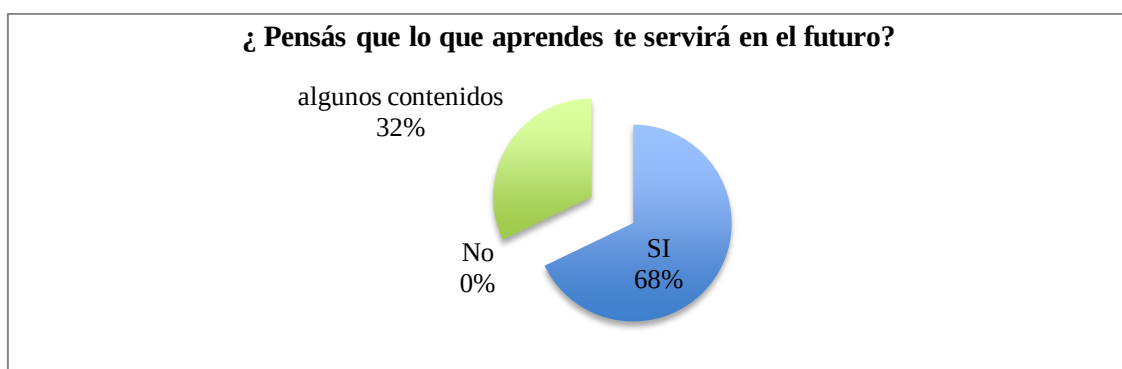


Gráfico 28: EA. Estudiantes, 1º año. ¿Pensás que lo que aprendes te servirá en el futuro?

En líneas generales, los datos de la encuesta evidencian que para el 68% de los estudiantes de primer año del nivel medio de la EA, lo que aprenden les servirá para el futuro;

²⁷³ El volumen de tareas en la EA puede ser menor que en el Nacional, así como la percepción de exigencia de los alumnos en lo que se refiere a los exámenes.

un 32% manifiesta que algunos contenidos. Ahora bien, en los testimonios, la mayoría refiere a ese futuro en términos de “vestibulares” o exámenes obligatorios.

Eu espero que o ensino médio seja de bastante aprendizado e que ajude bastante para eu me preparar para Enem, FUVEST²⁷⁴, e para a Faculdade (Alumna, 1º, 2014).

Eu espero terminar o Ensino Médio com um ótimo aprendizado, suficiente para que possa ir bem em vestibulares, cursos, etc (Alumno, 1º, 2015).

En cuanto a la indagación cuantitativa, se observa que para los estudiantes de la EA, la escuela media asume una diversidad de sentidos, probablemente dependiendo de sus trayectorias, expectativas o experiencias. Es posible identificar que los estudiantes responden casi en la misma proporción que vienen al colegio para prepararse mejor para la búsqueda de trabajo como para continuar los estudios universitarios. Sin embargo, en los entrevistados predominó el sentido de que el colegio sirve, básicamente, para proseguir los estudios universitarios:

Penso estudar fora e logo tentar entrar na USP. Acho que a escola pelo ensino oferecido, prepara a gente para fazer as provas da USP. Eu acho que o próprio ensino da escola é um pouco voltado para fazer as provas e seguir na faculdade (Alumno, 1º, 2015).

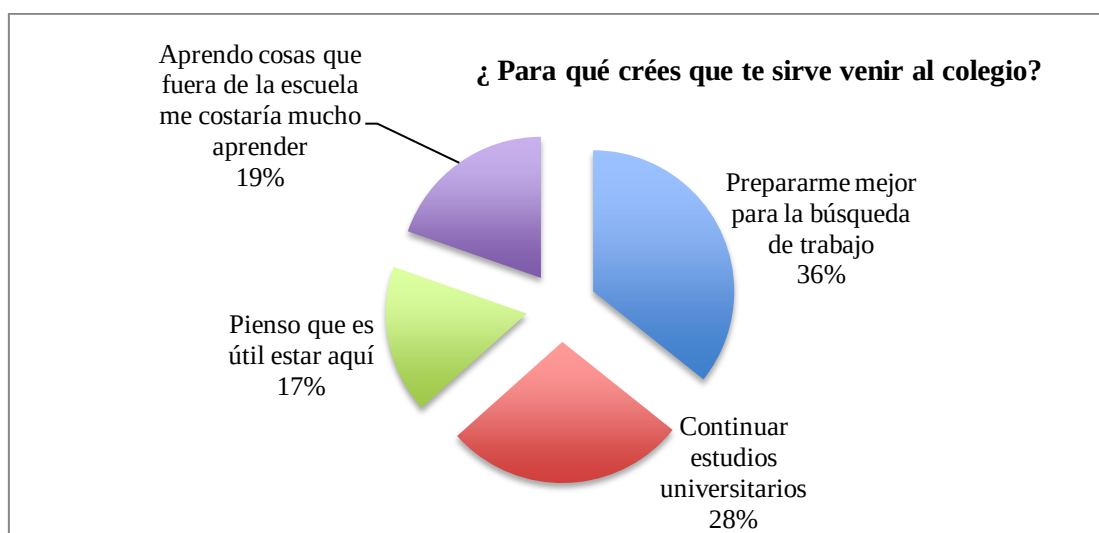


Gráfico 29: EA. Estudiantes, 1º año. ¿Para qué crees que te sirve venir al colegio?

Aunque en la indagación cuantitativa los posibles fines del nivel secundario estén bastante distribuidos, entre los entrevistados predomina concebir este nivel como una etapa de

²⁷⁴ La Fundación Universitária para o vestibular –FUVEST– es una institución autónoma responsable por la realización de los exámenes vestibulares para las escuelas de nivel superior del Estado de Sao Paulo. El vestibular FUVEST selecciona alumnos para la USP y se realiza en dos fases.

transición a estudios superiores. En ese sentido, la mayoría de ingresantes refiere a la articulación del secundario con el nivel superior

Eu espero uma boa força para conseguir entrar nos vestibulares. Eu acho que na Escola de Aplicação são muito preocupados com o vestibular, eles te dão autonomia para você decidir, autonomia para entrar no ritmo da universidade. Se alguém decidir fazer cursinho antes, eles vão te mostrar o ritmo (Alumna, 1º, 2015).

Espero uma boa base para os vestibulares e poder entrar em uma boa faculdade. Eles não vão te ficar cobrando lição de casa, você sabe o que você precisa fazer. Porque isso vai atingir no seu futuro. (Alumna, 1º, 2015).

O ensino está muito focado para a segunda fase. Eu vou fazer o ENEM, e eu sei que vou andar melhor na segunda fase que na primeira. Porque tem muitas matérias e conteúdos que eles apresentam que não estão orientados para a primeira prova e sim para a segunda. É claro que tem alguns conteúdos que você se pergunta para que aprendo isso, mas depois vê que são úteis para as provas do ENEM (Alumna, 1º, 2015).

En el discurso de los ingresantes al nivel medio de la Escola de Aplicação, sobresale que estudian en una escuela pública diferente, ya sea por contar con profesores excelentes, con recursos didácticos interesantes, infraestructura apropiada para prácticas deportivas, pocas clases perdidas durante el año, un buen acervo en la biblioteca –la comparación silenciosa y permanente se establece con las otras escuelas públicas–, sin embargo, existe insatisfacción respecto a los niveles de exigencia. Los estudiantes preferirían clases más desafiantes o mayores niveles de complejidad en los contenidos abordados. En ese sentido, parece que el “diferencial”, y en última instancia, el prestigio, se construyen a partir de aquellos recursos (notebook, viajes de estudios, visitas a museos, clases entre otros) que en otras circunstancias (más favorables en términos sociales y económicos) los brinda la familia, y que, en función de las características de las familias que optan por la Aplicação, es en la escuela donde los encuentran.

4.3. Hallazgos preliminares

Para recapitular, se sistematizó información referida a ochenta y un encuestados de primer año del Colegio Nacional (18% de los ingresantes) y cincuenta y seis estudiantes de primer año (93% de los ingresantes) de la *Escola de Aplicação*. Asimismo, se analizaron 35 entrevistas de los estudiantes. En el primer caso, el 52% de los ingresantes completó su nivel primario en escuelas privadas, el 44% estudió en escuela pública y un 4% no respondió. En el caso de la Escola de Aplicação, el 96% cursó en escuela pública y el 4% escuela privada, es decir, sólo dos estudiantes asistieron a escuelas privadas en el nivel primario.

Respecto al nivel educativo más alto alcanzado por los responsables de los estudiantes, el Perfil de Ingresantes (CNBA, 2014) exhibe que casi el 90% accedió al nivel superior (terciario o universitario), lo haya o no completado, dando cuenta de un perfil muy específico, principalmente hijos de profesionales. Sólo un 5% proviene de hogares con secundario completo, y una proporción similar de hogares con un nivel inferior a éste. En el caso de la Escola, los datos de Pinheiro Bispo (2005), indican que el 45% de las madres concluyeron el nivel medio y el 27% el nivel superior, datos considerablemente superiores respecto a los padres, siendo que el 33% finalizó el nivel medio y el 21% el nivel superior. Otro dato importante refiere a que el 56% de las familias no posee vínculo con la universidad, aproximadamente el 34% son funcionarios de la institución y el 4% son profesores, el resto no responde, demostrando un aumento de alumnos procedentes de la comunidad en general²⁷⁵.

En relación al principal motivo de elección de la institución, los encuestados del Colegio argentino señalan, en primer lugar, “me gusta aprender cosas”. Siendo que el 60% selecciona que está totalmente de acuerdo, un 14% está de acuerdo y un 16% poco o nada de acuerdo. En segundo lugar, los ingresantes lo eligen por ser un colegio prestigioso. En tercer lugar, lo prefieren porque “nos forma en valores, normas”. En la Escola paulista, los estudiantes indican que lo eligieron, en primer lugar, porque “los profesores tienen muy buena formación y son rigurosos”; casi el 80% manifiesta que está totalmente de acuerdo, un 7% está de acuerdo y un 14% poco o nada de acuerdo. En segundo lugar, “porque me gusta aprender cosas”, y, en tercer lugar, aparece porque el equipo directivo tiene una propuesta interesante. Un dato importante para considerar – más allá de las razones declaradas para optar por estas instituciones–, los padres (o la familia más extensa) influyen (y deciden) sobre la elección escolar. En el caso de los alumnos de la *Aplicação*, esta elección es realizada, exclusivamente por los padres, pues la inscripción para el sorteo, en el nivel fundamental, es a los seis o siete años de edad. Aunque los estudiantes – como fue manifestado en las entrevistas – pueden optar cursar el nivel medio en otras instituciones (tienen entre 14 y 15 años). Ya en el caso del Colegio, esta elección, también influenciada por la familia, es decidida a los 11 o 12 años.

²⁷⁵ Los datos de escolarización de los responsables se relacionan con el tipo de apoyo brindado a los alumnos. En el caso de los estudiantes argentinos, el 30% la familia participa en las tareas escolares, el 20% realiza las tareas con colegas, un 18% solo, el 12% tutores o clases de apoyo ofrecidas por la institución y el 13% con profesor particular. En el caso de la Escola Paulista, estos números varían bastante, pues el 37% realiza la tarea con colegas, el 25% solo, el 20% es ayudado por tutores o clases de apoyo del colegio, y el 14% recibe apoyo de la familia, un 4% tiene clases con profesor particular.

Respecto a lo más importante que aprenden, los estudiantes seleccionan, en primer lugar, los contenidos (el 87% de los 81 encuestados argentinos y más del 90% de los 56 encuestados brasileros se muestra totalmente de acuerdo en que lo más importante son los contenidos). En segundo lugar de importancia, el 86% de los argentinos está totalmente de acuerdo con la disciplina en los estudios y el 86% de los paulistas indica estar totalmente de acuerdo con los idiomas. En tercer lugar de importancia, el 79% de los argentinos manifiestan estar totalmente de acuerdo con la organización del tiempo y entre los paulistas, seleccionan la disciplina en los estudios (84%) y muy cerca, también, los valores (82%).

En cuanto a las preferencias, los ingresantes de los dos colegios, señalan, en primer lugar, a los compañeros. El 85% de los estudiantes argentinos y el 82% de los paulistas manifiestan estar totalmente de acuerdo que lo que más le gusta son los colegas. En segundo lugar, un 84% de los ingresantes al Colegio Nacional selecciona la biblioteca. En tercer lugar de preferencias, el 78% de los encuestados se muestra estar totalmente de acuerdo con el prestigio de la institución, confirmando la idea inicial que eligieron la institución por ser prestigiosa.

En la Escola de Aplicação, el segundo lugar de preferencias lo ocupan las actividades de extensión, siendo que un 80% de los encuestados manifiesta estar totalmente de acuerdo con la diversidad y significatividad de tales actividades. En la indagación cualitativa, varios testimonios mencionan los trabajos de campo, espacio de proyectos, salidas de estudios, talleres de teatro como altamente significativos. En tercer lugar, seleccionan que están totalmente de acuerdo con la enseñanza de idiomas, como lo indicaron cuando se les indagó sobre lo más importante que aprenden en la escuela.

Este conjunto de respuestas puede abrirse en direcciones distintas. Por un lado, aparece reiteradamente, en ambas instituciones, la cuestión de que los estudiantes tienen un deseo interno, una motivación propia por aprender –a diferencia de aquellos que precisan ser motivados básicamente por la actuación del profesor o “presionados” a estudiar. La casi totalidad de los encuestados eligieron el colegio donde estudian “porque les gusta aprender”, en razón de esto evalúan como significativos los contenidos enseñados, aprecian la buena formación de los profesores y su rigurosidad académica, admiran el prestigio de la institución y la propuesta del equipo directivo. Asimismo, juzgan valiosa la incorporación de valores, normas y habilidades para estudiar, como organización del tiempo y disciplina en los estudios. Por el otro, en ambas instituciones, la escuela constituye un espacio de sociabilidad importante respecto a lo vincular, lo afectivo y a las redes de contención, como se observa también en las entrevistas.

Pero las entrevistas y encuestas también son “portavoces” de algunas críticas. El 48% de los estudiantes argentinos critica el poco tiempo para realizar actividades fuera del colegio, el 39% declara que el tiempo es insuficiente para preparar trabajos, pruebas, y apenas un 2% refiere a la poca exigencia académica. Específicamente, respecto del nivel de exigencia del Colegio Nacional (“cobran todo” en las voces de los alumnos), un altísimo porcentaje lo valora como alto (89%), un 10% como medio y 1 % no contesta. En la indagación cualitativa, los motivos de esta exigencia son variados: frecuencia diaria de las tareas, profundidad de los conocimientos académicos, autonomía para identificar los materiales de estudio, entre otros.

En el caso de la escuela paulista, los resultados están bastante distribuidos. Si bien el 33% de los ingresantes reclama que les gustaría que existan mayores niveles de exigencia, por otro lado, el 24% sostiene que el tiempo es insuficiente para preparar trabajos y pruebas, y un 21% manifiesta que les gustaría tener más tiempo para realizar otras actividades. Se les examinó, en concreto, respecto a los niveles de exigencia, casi el 70% sostiene que el nivel es medio, un 21% lo valora como alto y el 11% como bajo. Algunos fragmentos muestran la diversidad de opiniones: “*Opino que o ensino não é tão bom, mas é o suficiente*” (Alumno, 1º, 2014), “*Eles não vão ficar cobrando lição de casa, mas você sabe que tem que fazer porque isso vai atingir o seu futuro. Essa autonomia do ensino médio me ajuda bastante*” (Alumna, 1º, 2015). Otros testimonios señalan que la exigencia depende de la materia, aunque admiten que podrían ser más desafiante. “*Tem matérias que mesmo você não fazendo tudo, se dá bem no final do trimestre. Eu acho que um pouco mais puxado seria melhor, porque exigiria um pouco mais de alguns alunos*”. Otro manifiesta: “*Algumas pessoas falam que é fácil passar de ano, então não preciso fazer as coisas porque passo de qualquer jeito. E isso, acho que acaba fazendo com que a pessoa trabalhe o mínimo*” (Alumno, 1º, 2015). Una mayor dispersión respecto a la exigencia en los relatos de la EA evidencia la heterogeneidad de los ingresantes, propia de un ingreso por sorteo. Para gran parte de los alumnos, y de algunos profesores, esa heterogeneidad, ante la falta de una estrategia de inclusión escolar, impediría la satisfacción de la demanda de mayor exigencia manifestada por los propios estudiantes. En ese sentido, puede ser inferido que la realización del curso de ingreso y el proceso selectivo abona en la configuración de grupos de estudiantes “capaces” de acompañar los altos niveles de exigencia propuestas por los profesores del Colegio, diferentemente de lo que ocurre en la Aplicação.

Otro dato importante relevado, refiere al diferencial de cada institución. Para el 77% de los estudiantes, la Aplicação se diferencia positivamente de otras escuelas, posee, en concreto, un prestigio diferenciado en el universo de la red pública del estado de São Paulo, posiblemente por estar vinculada a una de las más importantes instituciones universitarias de

Brasil. Esta percepción positiva es aún más fuerte, en el Colegio, donde el 92% de los ingresantes lo consideran diferenciado de otras escuelas. Parece que en la *Aplicação* el “diferencial”, y en última instancia, el prestigio, se construyen a partir de recursos (notebook, viajes de estudios, visitas a museos, clases entre otros) ofrecidos por la institución (en contraste con el sistema público en general). En el caso de los estudiantes del Colegio Nacional, el “diferencial” de la institución descansa en varios factores, su prestigio real y simbólico, el nivel de excelencia académica exigido a los estudiantes, el cuerpo de profesores de alto nivel, los egresados ilustres, pero también se apoya en la mayor autonomía y responsabilidad que exigen del alumno, en tanto colegio preuniversitario.

Por último, respecto a las expectativas futuras, una vez finalizado el nivel medio, se descubren diferencias importantes en los relatos de los ingresantes. Mientras los estudiantes de la EA manifiestan que utilizan las instalaciones deportivas de la universidad, el comedor universitario, o circulan libremente por la Ciudad Universitaria, sin embargo, no manifiestan certeza en que la escolarización en la *Aplicação* les garantice la continuidad de los estudios superiores en la USP. Por el otro lado, la mayoría de los ingresantes al Nacional afirma que seguirá los estudios en la Universidad de Buenos Aires, algunos vía la realización de sexto año en el Colegio, otros mediante la realización del Ciclo Básico Común (CBC).

A diferencia de la opinión generalizada de que los estudiantes están poco interesados o comprometidos con el saber, las prioridades numeradas por estos ingresantes permiten pensar que la escuela secundaria se convierte en un espacio significativo de aprendizaje tanto de conocimientos (formación política, idiomas, viajes de estudios) como de valores y normas. Sumado a esto, varios testimonios aluden al reconocimiento y valor del saber docente, dato que resulta llamativo en un época donde el acceso a los saberes se ve facilitado a través de las nuevas tecnologías.

Lo que emerge en los discursos de los estudiantes argentinos y brasileros, de forma extendida y consensuada, es que en el nivel medio es posible prepararse para la vida adulta – adquirir autonomía, responsabilidad, compromiso, hablar y entenderse con pares y adultos (a pesar de reconocer que dichas interacciones no están exentas de conflicto), conocer y hacer valer sus derechos. En su gran mayoría, los alumnos encuentran, en su escolarización, contenidos significativos, profesores muy bien formados, buena infraestructura y recursos, propuestas de trabajo interesantes e innovadoras, además de construir lazos de amistad y compañerismo entre pares. Irrumpe, en sus voces, la percepción de que su colegio es diferente, se sienten privilegiados por estudiar ahí. Como fue observado, aunque estas percepciones los acercan y emparentan, asimismo se revelan diferencias significativas.

En el próximo capítulo, se despliegan los sentidos y significados que los estudiantes del último año de nivel medio le atribuyen a su escolarización en el Colegio Nacional de Buenos Aires y en la Escola de Aplicação de la Universidad de São Paulo, identificando, en cierta medida, algunas continuidades y rupturas con los pensamientos de los ingresantes.

Capítulo 5. La visión de los alumnos del último año.

En este capítulo se presentan los resultados del trabajo de campo con los estudiantes del último año de las instituciones objeto de la presente tesis. Se analizan los datos sistematizados de las encuestas y los testimonios a través de los cuales se comprenden los sentidos que asume ingresar, estudiar y egresar de estas instituciones.

5.1. Colegio Nacional de Buenos Aires. Estudiantes de Quinto Año.

A los efectos del análisis, se organizó el material relevado en: cuestiones previas al ingreso al Colegio (tipo de escuela primaria, decisiones y factores que influenciaron en la elección de colegio, expectativas en la institución); preparación para el ingreso e ingreso propiamente dicho; primer año en la institución (apreciaciones sobre el colegio, diferencial y exigencia, organización de la vida escolar); y expectativas sobre el futuro.

5.1.1 ¿Por qué elegí el Nacional?

En el Colegio Nacional se entrevistó a diez estudiantes del último año y se encuestó a ochenta y seis alumnos - aproximadamente el 27 % de la población estudiantil de quinto año , de los cuales 29 pertenecen al turno matutino, 27 al horario vespertino y 30 al turno nocturno. Entre ellos, el 61% completó su nivel primario en establecimientos privados, el 38% estudió en escuela pública y un 1% cursó los primeros cuatro años en escuela pública y de 5° a 7° grado en escuela privada. Se observa, como en el caso de los ingresantes a primer año, la secuencia escuela privada para el nivel primario y Colegio Nacional para la escolarización media, como “parte de las estrategias educativas, conscientes e inconscientes, utilizadas por los diferentes grupos para reproducirse como grupo” (Bourdieu, 2011: 118).

En cuanto a la indagación cualitativa, una de las estudiantes entrevistadas, explica las diferencias entre la escolaridad primaria y los primeros meses en el Colegio Nacional:

Estudiaba en una [escuela] pública, en el Lengüitas, que tenía buen nivel dentro de todo, pero yo sentía que me faltaban cosas, era demasiado el espacio que tenía libre, mis papás me dijeron de venir acá, porque yo tenía mucho tiempo libre y no sabía qué hacer con ese tiempo. Como que no había compromiso, como que los profesores te daban las cosas así nomás, y como que no había dinamismo (Alumna, 5°, 2015).

En la encuesta se indagó sobre motivos de elección de la institución. El siguiente gráfico muestra la valoración de cada motivo.

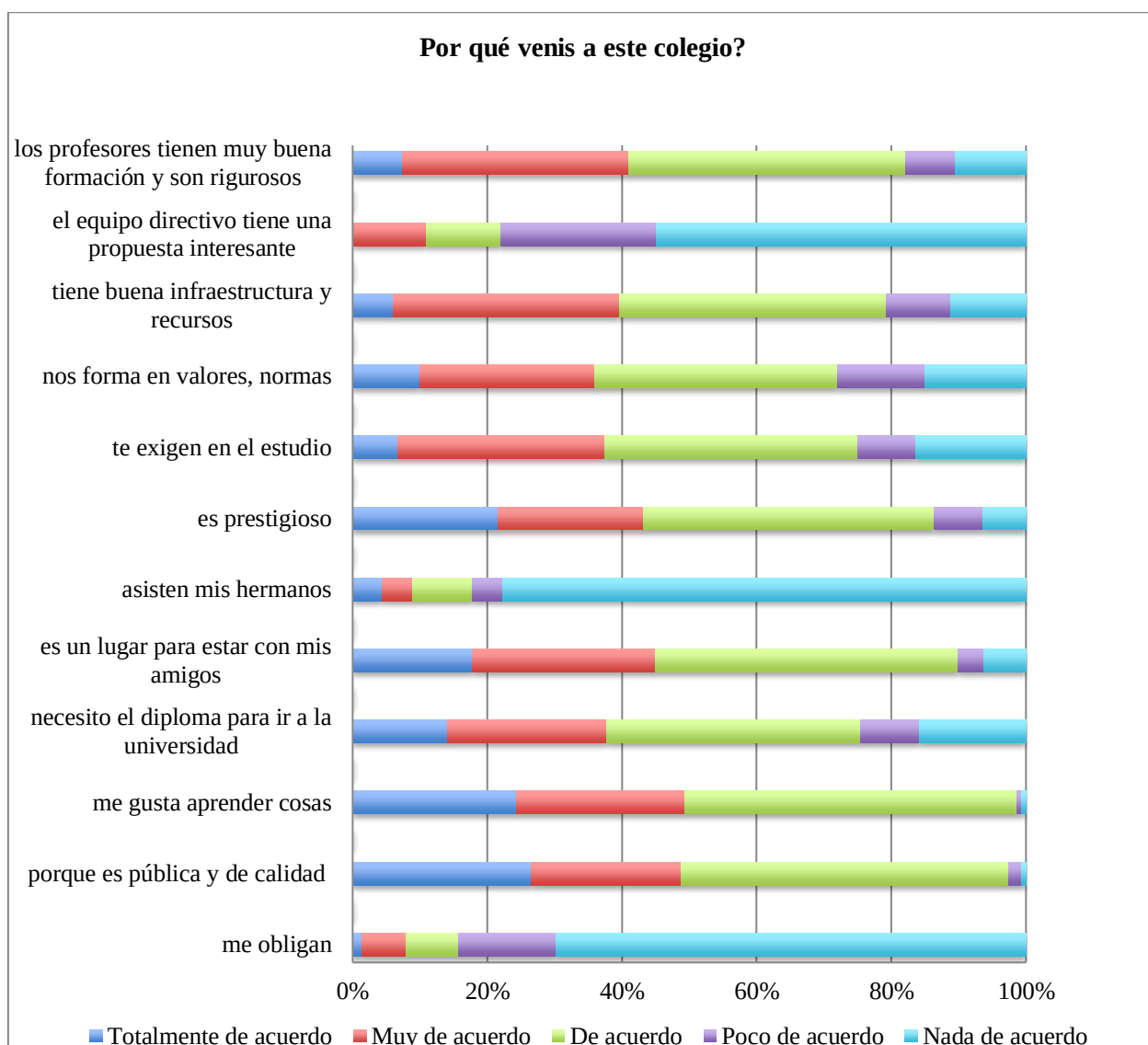


Gráfico 30: Argentina. Colegio Nacional de Buenos Aires. Estudiantes, Quinto año. Motivos de elección de la institución.

Según la sistematización de los datos, el motivo principal de la elección radica en “me gusta aprender cosas”. En segundo lugar, los encuestados lo eligen porque es público y de calidad, y en tercer orden, porque es un lugar para estar con los amigos. En cuarto lugar, porque es prestigioso y en quinto, porque nos forma en valores, normas. El siguiente gráfico ilustra con detenimiento la valoración dada al principal motivo de elección, el 49% selecciona que está totalmente de acuerdo y muy de acuerdo que lo eligió porque le gusta aprender cosas, un 49% está de acuerdo y solamente un 2% poco o nada de acuerdo.,

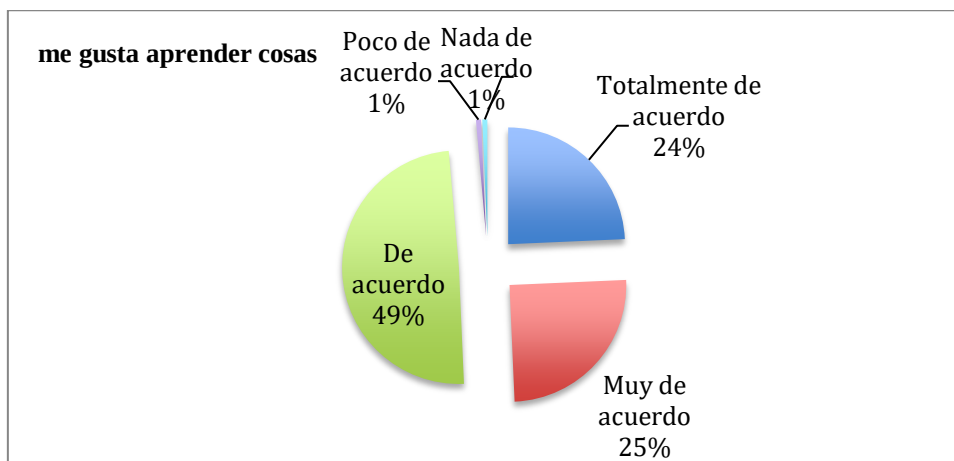


Gráfico 31: CNBA. Estudiantes, 5º año. Me gusta aprender cosas.

Esta adhesión mayoritaria, por parte de los encuestados, revela una movilización, un deseo de aprender, aspecto esencial – aunque no suficiente – para alcanzar con éxito el proceso de aprendizaje. Es decir, su vínculo con el saber es independiente de la actuación del profesor, es el alumno quien está movilizado para aprender²⁷⁶.

Como sostiene Charlot:

Para que el alumno se apropie del saber, para que construya competencias cognitivas, es preciso que estudie, que se empeñe en una actividad intelectual, y que se movilice intelectualmente. Pero, para que él se movilice, es preciso que la situación de aprendizaje tenga sentido para él, que pueda producir placer, responder a un deseo (Charlot, 2008: 55).

Aunque es muy pequeño el grupo de encuestados que acuerda que fue obligado a elegir el Colegio, en los testimonios se advierte la influencia de la familia en el momento de elegir la institución de nivel secundario. Un grupo numeroso manifiesta que son sus familiares, principalmente los padres, quienes actúan como informantes claves sobre el tipo de formación que recibirán, las ventajas futuras, inclusive, evocan trayectorias exitosas de diferentes familiares – pretendiendo una continuidad familiar²⁷⁷. Por ejemplo, un estudiante sostuvo:

²⁷⁶ En el Censo UBA Estudiantes (2011), la opción más seleccionada como motivo principal de la elección del establecimiento entre los estudiantes del Colegio Nacional refiere a la superioridad de la formación brindada por el mismo respecto de otras instituciones, con el 36,9% del total (p. 457). La segunda respuesta más seleccionada es “por la alta calidad académica”, con el 32% del total. Dicha cifra alcanza su punto máximo en el Colegio Nacional de Buenos Aires con el 40% (p.458).

²⁷⁷ En los testimonios sobresale la influencia familiar en la elección de la institución: “Yo creo que cuando estás en sexto grado no sos consciente de lo que es la secundaria, yo no tenía idea, iba ir al colegio que mis papás me dijeran, me dijeron vas a hacer el curso de ingreso que lo acordamos, porque yo también les dije si lo voy a hacer. Pero no sabía, no conocía el Colegio, no sabía cuál era la diferencia con los otros colegios, en la mayoría de los casos, son los padres que le dicen a los chicos que hagan el curso de ingreso” (Alumna, 5º, 2015). Otro estudiante relata: “Yo tuve la suerte de tener una hermana mayor, me saca cinco años y ella no tenía

De chiquito me iba bien en los estudios, me gustaba ciencia. Mis papás me dijeron que para conseguir trabajos en esos ámbitos un título de este colegio tiene un peso mayor, comparado con otra escuela pública. Desde chiquito dije “quiero ir” (Alumno, 5º, 2015).

Entré al colegio, principalmente, porque mis papás creyeron que era un colegio adecuado para mí, yo era chiquita, me gustaba leer, me gustaba estudiar, disfruto estar en la escuela y aprender cosas. Disfruté el curso de ingreso, más allá que sufría, levantarme temprano todos los sábados, la pasaba bien estudiando (Alumna, 5º, 2015).

Mi abuelo estudió en este colegio, mi papá siempre me hablaba que era el mejor colegio de la Ciudad de Buenos Aires, eso, creo que influenció bastante y también la mujer de mi padrino estudió acá y me lo describió con mucho amor y mucho cariño, y en quinto grado dije: “bueno a ver que onda”. Y vinimos a hacer la visita guiada y me fascinó, porque es un colegio enorme, principalmente para un niño pequeño, tiene mucha mística y mucha historia a la vez. Siempre me gustó mucho estudiar, aprender y conocer el constante flujo de la información y decidí que quería venir acá (Alumna, 5º, 2015).

Frecuentemente, los estudiantes descubren el Colegio en la transición de sexto a séptimo año de primaria²⁷⁸. Una estudiante revela: *En realidad, no conocía mucho el colegio, me dijeron que la escuela estaba buena*” (5º, 2015). Otra entrevistada admite:

En realidad, no tenía muchas expectativas porque no conocía el colegio, vine a una visita guiada en la cual más o menos me contaron como funcionaba el colegio, me pareció hermoso estudiar acá. Conocía al hijo de una compañera de trabajo de mi mamá que había entrado, ella nos recomendó el Colegio. Pero el chico terminó el año y se había llevado como ocho materias, y yo decía no quiero que me pase eso. Porque mis expectativas eran conocer gente, cambiar de ámbito, en la primaria tenía compañeros que no me llevaba bien, no tenía muchas cosas en común. Y sí aprender. Estudiar. Hacer cosas que me gustaran (Alumna, 5º, 2015).

Luego de estos relatos, sorprende que casi el 85% manifieste que no fue obligado a estudiar en la institución²⁷⁹. Los porcentajes se repiten, de forma similar, respecto a que la elección fue influenciada porque asisten los hermanos.

ganas de venir a este colegio. No la obligaron, pero hubo resistencia, después hubo una decisión mutua y mi hermana me iba contando historias del colegio, cuales son las posibilidades y en quinto grado, ya sabía que quería pasar por todo el esfuerzo” (Alumno, 5º, 2015).

²⁷⁸ Una estudiante manifiesta: *“En realidad, cuando estaba en sexto grado no tenía muy definido a que colegio iba a ir y mis papás me hablaron de este colegio y me dijeron que era un buen colegio. Como no tenía otras opciones, elegí esta pero sin saber de que se trataba. Sin saber que era un colegio de excelencia, que era público. Me enteré que había que hacer el curso de ingreso, a la semana me inscribí y empecé. Yo creo que lo elegí porque me lo presentaron, me gustó cuando empecé a venir al curso y creo que mis papás me dieron la posibilidad de venir acá porque creo que es uno de los mejores colegios públicos que hay en el país”*. (Alumna, 5º, 2015).

²⁷⁹ Los porcentajes más altos de poco o nada de acuerdo están concentrados en “me obligan” (84%), un 8% afirma estar de acuerdo con que fue obligado y el otro 8% manifiesta que está totalmente y muy de acuerdo que fue obligado.

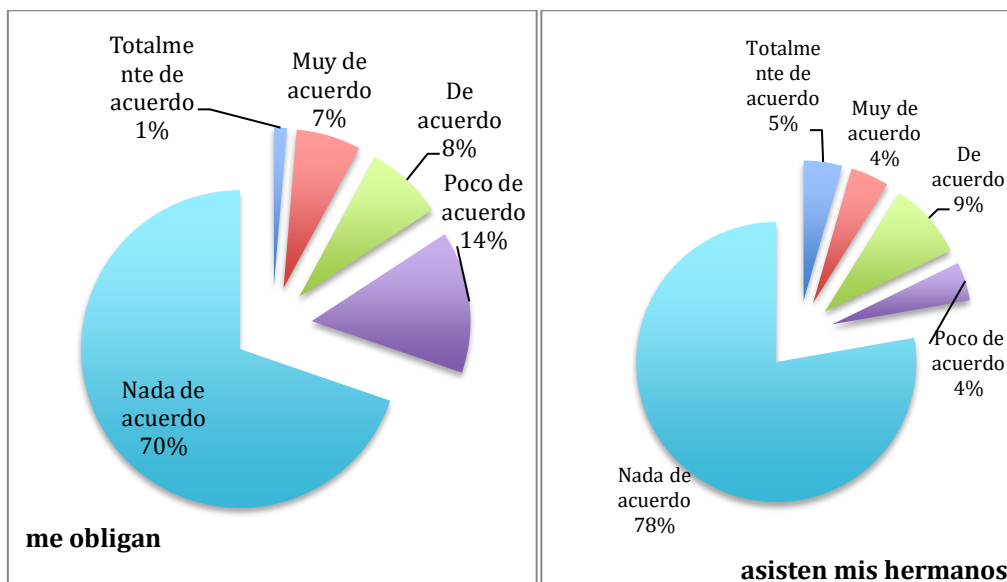


Gráfico 32: CNBA. Estudiantes, 5º año. Me obligan. Asisten mis hermanos.

Aunque la decisión de realizar la visita guiada al colegio, inscribirse en el curso de ingreso y averiguar sobre las academias preparatorias está organizada, preferentemente, por los padres, para la mayoría de los encuestados estas decisiones no se sienten como un mandato, se experimenta como una decisión propia. No obstante, cabe la pregunta si la percepción de libre elección en alumnos de quinto año no estaría “contaminada” por su propia vivencia (exitosa) en la institución.

En segundo lugar, el 48% de los encuestados está totalmente y muy de acuerdo que lo eligió por ser un colegio público y de calidad, el 49% de acuerdo y el 3% poco y nada de acuerdo.

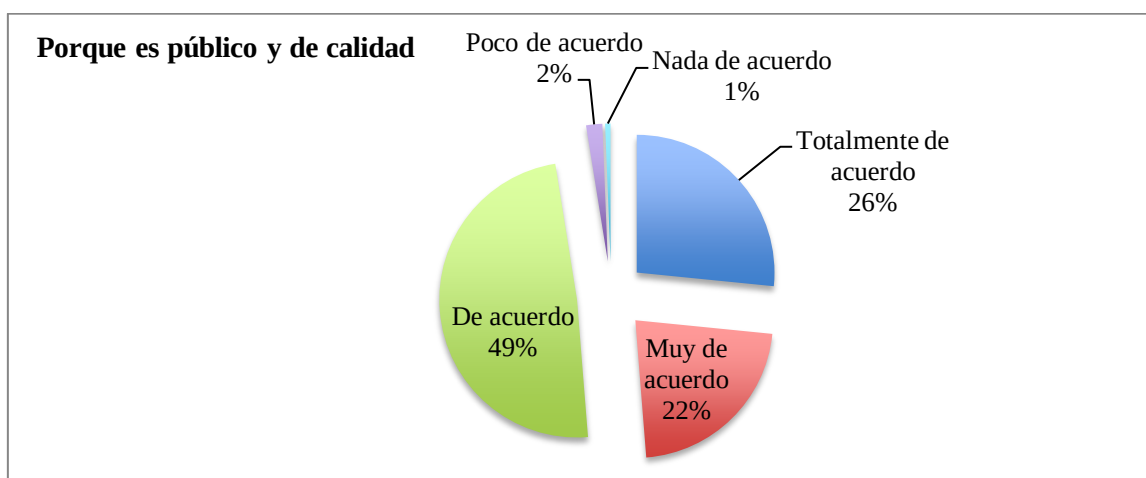


Gráfico 33: CNBA. Estudiantes, 5º año. Porque es público y de calidad

En tercer lugar, por ser un lugar para estar con los amigos. El 45% está totalmente y muy de acuerdo, el 45% de acuerdo y de 10% poco o nada de acuerdo. Considerando el momento de la vida en el que se hallan, es esperable que prioricen en la experiencia educativa estar con los amigos, con los pares.

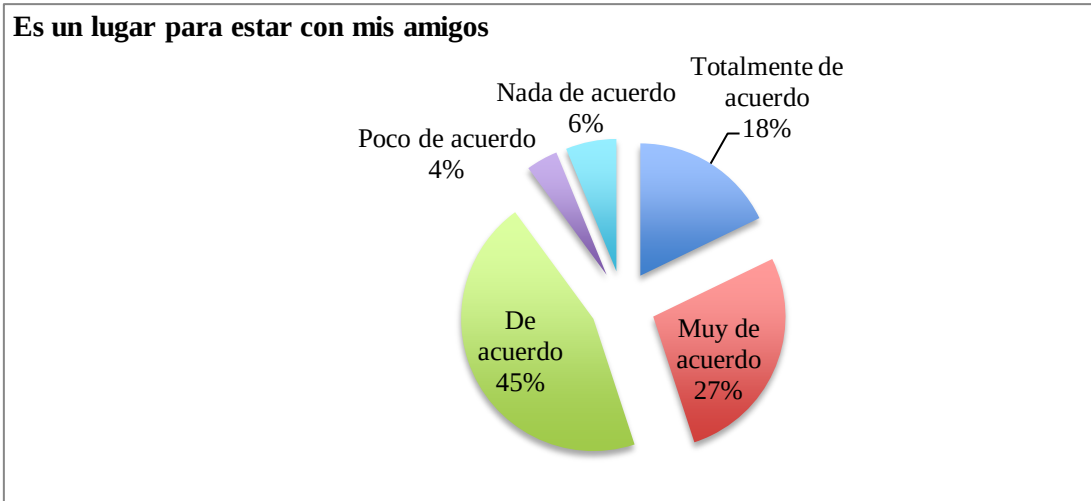


Gráfico 34: CNBA. Estudiantes, 5º año. Es un lugar para estar con mis amigos.

En cuarto lugar, por ser prestigioso. El testimonio de una representante ilustra esta opción: *“Mi familia fue al Nacional de la Plata, que, teóricamente, el título es el mismo, pero no. El contenido no es igual, no hay un sentimiento de pertenencia al Nacional de la Plata como lo hay en el Nacional de Buenos Aires. Ellos querían que viniera acá”* (Alumna, 5º, 2015).

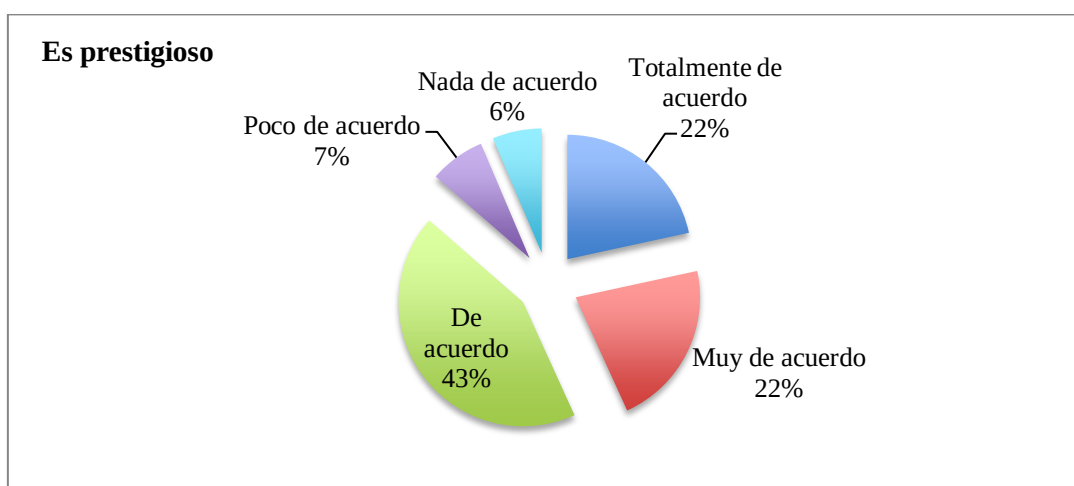


Gráfico 35: CNBA. Estudiantes, 5º año. Es prestigioso.

A pesar del alto porcentaje de estudiantes que valora su prestigio, este es visualizado en diferentes aspectos. Para algunos refiere a la historia o “mística” del establecimiento, el

diferencial dentro del sistema público de educación, los egresados ilustres. También asoma, en los relatos, un elemento novedoso: la presencia del colegio en los medios de comunicación, ya sea por las tomas estudiantiles o el protagonismo de estudiantes o ex-graduados en la escena política, científica o cultural nacional; como referente institucional en el ámbito educativo (premios, participación en Olimpiadas, conciertos etc.); visibilidad del Rector; histórico de militancia estudiantil; frecuente publicación de obras literarias o académicas referidas al Colegio, entre otras razones. Se podría estar hablando de un “colegio mediático”.

En quinto orden de prioridad, lo eligieron porque los profesores tienen muy buena formación y son rigurosos²⁸⁰. En sexto lugar, porque tiene buena infraestructura y recursos²⁸¹. En palabras de un entrevistado: *“La fastuosidad del edificio, los distintos claustros, laboratorios, campos de deporte”*. Otro estudiante relata que se interesó por los comentarios de la hermana respecto al *“laboratorio de física, de química, de biología que había aceleradores de partículas y como que me fui construyendo la idea de venir acá”*. Los espacios (biblioteca, laboratorios, claustros) y objetos son apreciados y admirados por el grupo de estudiantes que transita la escolaridad en el Nacional.

A continuación, en el orden séptimo, aparece el tema de la exigencia, siendo que el 38% de los encuestados selecciona que está totalmente y muy de acuerdo que lo eligió porque te exigen en los estudios, el 37% de acuerdo y el 25% poco o nada de acuerdo. Un grupo significativo de estudiantes declara que frente al dilema: encontrarse con amigos, salir, ir a fiestas o quedarse estudiando, optan por esta última alternativa²⁸². En octavo lugar, lo eligieron porque necesitan el diploma para ir a la universidad, de forma desagregada, el 37% está totalmente y muy de acuerdo, el 38% de acuerdo y el 27% poco o nada de acuerdo.

Con baja representatividad y en noveno lugar, aparece porque “nos forma en valores, normas”, siendo que el 36% de los encuestados manifiesta estar totalmente y muy de acuerdo, el 36% de acuerdo y el 28% poco o nada de acuerdo.

²⁸⁰ Respecto a los profesores, el 41% está totalmente y muy de acuerdo que tienen muy buena formación y son rigurosos, el 41% está de acuerdo y un 18 % poco o nada de acuerdo.

²⁸¹ El 40% está totalmente y muy de acuerdo que tiene buena infraestructura y recursos, el 40% está de acuerdo y el 20% poco o nada de acuerdo.

²⁸² Una estudiante de quinto año percibe como en su vida siempre ha priorizado el colegio: *“Suenan muy trágico. A mí me gustaría tener más vida social, ser un poco más como del promedio de mi edad, pero me paso los fines de semana estudiando, desde las ocho de la noche de los viernes hasta el domingo a las 10 de la noche estoy estudiando, con impasses de mirar televisión. Y eso sí, salir a bailar muy de vez en cuando, ahora, estoy en un dilema, porque tenemos muchas pruebas, pero aun así hay una fiesta y nos invitan a ir, yo por mi cuenta no iría, pero mi grupo dice: ‘vamos’ y, ahí, es como una crisis, mini crisis. Pero, en otras ocasiones, he priorizado el colegio”*.

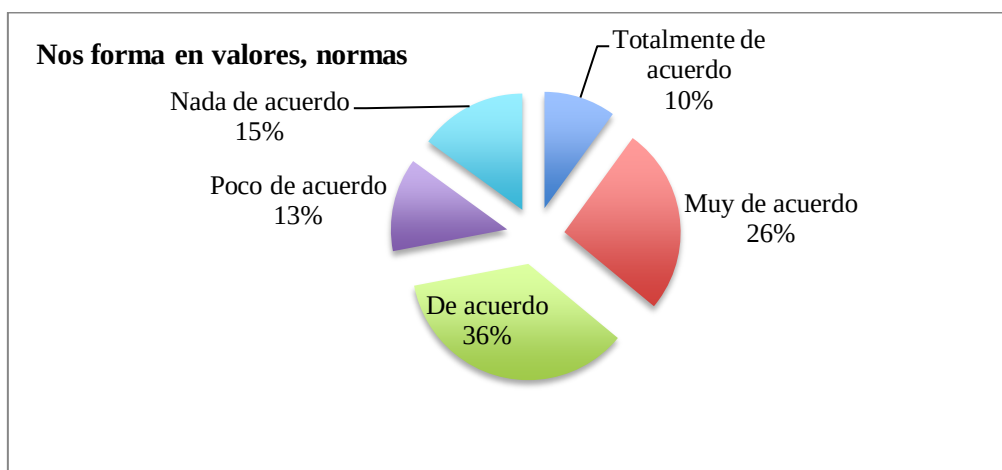


Gráfico 36: CNBA. Estudiantes, 5º año. Nos forma en valores, normas.

Tanto los relatos de los estudiantes como las encuestas evidencian que la elección del colegio se fundamenta no sólo en el hecho de defender la educación pública, sino sobre todo en el prestigio y diferencial en cuanto a recursos profesionales y físicos que caracteriza a tal establecimiento. Esa constatación es similar a lo expuesto por Acuña:

Algunas de estas valoraciones que operan en la elección escolar estarían representadas por sectores que priorizan el carácter público de la institución escolar como ámbito de pluralidad social e ideológica, con un discurso en contra de la mercantilización de la educación. También se pueden agregar aquellas en las que prevalece el peso de la tradición familiar y, por último –en menor medida–, las que consideran como fundamental el saber y el conocimiento, opción que se concentra en sectores de clase media ilustrada y en algunos sectores de elite (Acuña, 2012: 11).

Como fue observado, en fragmentos de entrevistas, “el saber y el poder al que este da acceso” tiene un peso importante en la elección del colegio, por lo menos en lo relatado cinco años después del ingreso, superando, en el universo encuestado, el elemento público y la “tradición familiar”.

5.1.2 Después de la elección, el ingreso.

Generalmente, el pasaje de nivel educativo representa diversos cambios, nuevos procedimientos formales e inauguración de rituales.

En todos estos sentidos, la instancia del examen constituye un momento de pasaje entre dos lógicas: la familiar – en algunos casos, condice con lo barrial y los valores de una sociedad dominada por concepciones igualitarias– y la del Colegio, una institución elitista y meritocrática. Arnold Van Gennep mostraba que los ritos de paso permiten garantizar transiciones socialmente planificadas y controladas en el status, y Bourdieu agregaba,

tiempo después, que también sirven para instituir la segregación de quienes jamás efectuarán la transición (Méndez, 2013: 90).

En el caso del Colegio Nacional, como fue analizado en el capítulo anterior, el curso de ingreso actúa como un rito de iniciación para los ingresantes, pues establece una serie de comportamientos y valores nuevos, e inaugura un contrato educativo entre la institución y los estudiantes, les demanda mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes.

La aprobación de los exámenes de ingreso, en tanto requisito formal, constituye una condición indefectible para la conversión de los aspirantes en ingresantes. Diferentes estrategias son utilizadas para enfrentar con éxito este requerimiento. En los relatos de los entrevistados, cabe destacar que la mayoría coincide en que la academia los ayudó a realizar las tareas y organizar el tiempo de estudio²⁸³. Otros expresan que, este período, fue vivido como una época de bastante sacrificio personal y poco disfrute.

Me perdí muchos cumpleaños y me volvía temprano para poder descansar, porque el curso es de 8 a 13h de la mañana del sábado, es bastante exigente. Me acuerdo que no fueron épocas muy lindas, además tenía el curso de Velazco que era lunes y miércoles tres horas. Volvía exhausto. Antes, en sexto grado, todos los días me juntaba con mis amigos del colegio y en séptimo, ya se cortó, tuve los horarios más rígidos, volvía cansado del colegio, no con ganas de salir. Ellos si se juntaban, hubo muchas experiencias que me perdí, pero bueno (Alumno, 5º, 2015).

En este caso, pero también en otros testimonios, sucede lo planteado por Darmon (2015: 86) en su investigación las Clases Preparatorias²⁸⁴ respecto a la sensación de los estudiantes de “colocar la vida en paréntesis”, quitando tiempo a vivencias – tal vez más divertidas – en pro del sacrificio de conseguir lo deseado. En los discursos, se revela que, durante el curso de ingreso, se pierden fiestas, reuniones con amigos, paseos con la familia, para no restarle tiempo a los estudios.

Un entrevistado, en particular, denuncia el impacto de la desigualdad social en el proceso de ingreso. En concreto, refiere a quien no puede pagar la academia, aquel que estudia solo porque sus padres están trabajando, aquel que se “conforma” con las clases de

²⁸³ Por ejemplo, una estudiante comenta: “Iba a un instituto, que quedaba por Devoto, dos veces a la semana, y estudiaba en mi casa todos los días. Por ejemplo, antes de los parciales faltaba al colegio y me quedaba todo el día estudiando para los parciales. Pero también en ese instituto que me ayudaban a hacer la tarea y a aclarar las cosas que no entendía” (Alumna, 5º, 2015).

²⁸⁴ Darmon, M. (2013) *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. La Découverte/Poche. París.

apoyo del Colegio²⁸⁵. En ese sentido, Acuña advierte que para los estudiantes se da una paradoja: “durante el curso de ingreso se los iguala para volverlos desiguales en el momento de la evaluación, según sus desempeños y méritos” (2012: 86).

Creo que [en el colegio] no hay tanta heterogeneidad socioeconómica, porque el curso de ingreso es un filtro socioeconómico. Por ejemplo, los chicos de la villa que no pueden pagar una institución, tienen sólo las clases de los sábados, que no son malas, pero tampoco son la gran cosa y un pibe que llega a la casa y los papás no están porque están laburando todo el día, no pueden concentrarse y nadie lo ayuda, y viene al colegio y no puede pasar; mientras que otro pibe que viene de cualquier lado, puede pagar un curso de ingreso, que le enseñen todo de arriba, tenga las fotocopias, viene acá y aprende. Y las clases de consulta, hay clases para estos chicos que, nuevamente, son malas, están repletas de chicos. Por otro lado, el centro de estudiantes lo que hizo fue organizar el voluntariado para ayudar a estos chicos. La verdad es que el curso de ingreso es un filtro socioeconómico (Alumno, 5º, 2015).

En la misma dirección, Méndez (2013²⁸⁶) plantea que lo que permite ingresar al Nacional

Es el esfuerzo de todo un año para aprobar el curso de ingreso y también una familia que sostenga ese esfuerzo. La gran mayoría para garantizar la entrada se entrenan en una academia privada, pero también hubo chicos que se prepararon solos o con una maestra, por ejemplo. Está muy marcado eso de “vos estás para el Buenos Aires”, y muchas docentes funcionan como reclutadoras. Es un colegio muy competitivo y bajó mucho la proporción de chicos provenientes de escuelas públicas. Pero todos son iguales ante las normas y hay un juego entre la persistencia y la diferenciación, por el enorme esfuerzo que tuvieron que hacer para entrar, por la tradición, y porque tienen de primera mano experiencias de familias que participaron de la vida activa del país. Y esa identidad continúa, más allá del Colegio (Clarín, 2013).

Un entrevistado que se preparó con el apoyo de un familiar relata:

Mi hermano que estaba en quinto tenía unos amigos que preparaban (para el curso de ingreso), cuando yo estaba haciendo el curso de ingreso. Lo que hicieron era darme clases de matemática y lengua, porque me costaba muchísimo, creo que tres veces por semana tenía una hora de esas materias para que me vaya bien en esos exámenes. No fui a particular, no fui a institutos privados. Los pasé normal, con siete, porque yo no tenía una técnica de estudio, no sabía lo que era hacer un resumen, y si bien estudiaba sola, mi familia me ayudaba muchísimo, se sentaba a estar juntos, conmigo y a mí me quedaba la información, pero no es que intentaba entenderlo. Me acordaba de las cosas y las

²⁸⁵ Como delinea Acuña “Las posiciones sociales de origen de los aspirantes siguen operando: muchas de las familias deben hacer una inversión económica y contar con los recursos materiales necesarios para la preparación de sus hijos a través de cursos en institutos. Por otra parte, el papel de guía que juegan los padres en la elección y acompañamiento son decisivos. Son una sumatoria de hechos y acciones que terminan pesando a lo largo del proceso de escolarización. El hecho de que no exista aparentemente una selección social es formal y a esto se le suma una segregación escolar que aparece con el Curso de Ingreso y que continúa operando durante el proceso de escolarización” (2012: 86).

²⁸⁶ Recuperado de https://www.clarin.com/ideas/alicia-mendez-nacional-buenos-aires_0_r1-GI_tjwQx.html. Último acceso 01/12/2017.

pensaba, ahora puedo entender, desarrollar y sacar conclusiones de un tema que leo (Alumna, 5º, 2016).

Tanto quien enumera las ventajas de “ir a una academia” como los que refieren al apoyo familiar parecen aludir a las herramientas necesarias para organizar el trabajo intelectual y planificar el proceso de aprendizaje (técnicas de estudios). Por ello, aunque la institución implementa estrategias de acompañamiento a estudiantes durante el curso de ingreso, creadas para “equiparar” las posibilidades de acceso al colegio, éstas son juzgadas como insuficientes (porque las clases “están repletas”, o son ofrecidas por estudiantes avanzados que no siempre se sienten confiados en enseñar a otros, etc).

La impresión de los alumnos ingresantes se mantiene cinco años después: el apoyo de academias privadas, profesores particulares o familiares es fundamental para la admisión al Nacional de Buenos Aires. La cantidad de alumnos de quinto año que no asistió a una academia es similar a la cantidad de los ingresantes (capítulo 4), o sea, la estrategia de las familias de búsqueda de recursos externos para garantizar el acceso parece consolidarse a lo largo de los años, en perjuicio de los grupos familiares de menores recursos económicos y/o educativos.

Hay acuerdo en que este sistema encuentra su culminación en el concurso, que asegura a la perfección la igualdad formal de los candidatos pero que excluye a través del anonimato la posibilidad de tomar en consideración las desigualdades reales ante la cultura. Los defensores de la agregación pueden argumentar legítimamente que, por oposición a un sistema de selección fundado en la calidad estatutaria y el nacimiento, el concurso brinda a todos iguales oportunidades. Es olvidar que la igualdad formal que asegura el concurso no hace más que transformar el privilegio en mérito pues permite que se siga ejerciendo la acción del origen social, pero a través de caminos más secretos (Bourdieu y Passeron, 2009: 104).

Como advierten Méndez y Gessaghi (2016) en “*La Nobleza de Estado*, algunas reflexiones a partir del trabajo de campo con elites educativas en la Argentina”, el análisis realizado por Bourdieu refiere al sistema de formación de elites francés en el que los cursos preparatorios a las *grandes écoles* (CPGE) corresponden al nivel superior, aunque no universitario (p.1), a diferencia del Colegio Nacional que pertenece al nivel secundario. No obstante, como manifiestan los entrevistados el sistema de ingreso por medio de exámenes, aunque asegura la igualdad formal de los candidatos, tiene un vies de manutención de las desigualdades reales ante la cultura.

5.1.3 Los aprendizajes de estos cinco años: La percepción de los alumnos

En líneas generales, se lee en los testimonios que el Colegio posibilitó, algo que muchos estudiantes deseaban: ampliar las fronteras intelectuales, sociales y urbanas de su vida cotidiana - leer, convivir con estudiantes de distintas condiciones sociales, viajar a los diferentes barrios de la ciudad, socializar con personas con intereses, preferencias y gustos similares, estudiar una institución con “historia”, “mística”, “prestigio, discutir temas de política educativa y nacional²⁸⁷.

Respecto a los primeros pasos en la institución, los estudiantes de quinto año recuerdan la brecha entre “estar en la primaria” e “ingresar a la secundaria”, donde conocen a colegas con recorridos educativos diversos, de clases sociales diferentes, gozan de mayor libertad y autonomía para circular pero también reciben un trato más impersonal por parte de los profesores. De este modo, inauguran el pasaje de un nivel de mayor contención y protección a otro con mayores niveles de autonomía y responsabilidad²⁸⁸, como sostiene Dubet y Martucelli “los métodos pedagógicos se diversifican y la experiencia escolar es dominada por una serie de “tensiones” que conducen a los estudiantes a percibirse claramente como autores de la escolaridad” (1998: 187). Un grupo significativo de entrevistados recuerda que la adaptación fue vivida con sobreexigencia.

En primero, me costó acostumbrarme al ámbito educativo porque era bastante nuevo para mi, no se parecía en nada a la primaria, en segundo me fue muchísimo mejor, en primero aprendí a administrar los tiempos. En tercero, no me fue tan bien, tuve problemas con las faltas y me quedé libre y reingresé. Creo que primero fue el peor, porque es el año de la transición. A todos nos resulta así. Creo que es algo normal y natural (Alumna, 5º, 2014).

El hecho de tener tres idiomas en primer año, inclusive latín, para mi es imposible pedirle a un chico que tiene 12 años que empiece a analizar oraciones en latín. Y, de hecho, fue lo que hicieron con nosotros y lo hacen con todos los primeros, no es bueno, si bien es la edad para aprender. Por eso mayoritariamente se quedan libres en primero, porque no puedes acostumbrarte a un cambio tan brusco (Alumna, 5º, 2015).

²⁸⁷ Una de las entrevistadas delcara: “Una de las mayores diferencias es la típica burbuja de la que sea habla y que la tienen los colegios privados, donde no estás en constante información con lo que pasa afuera. Acá, si hay un paro, nosotros lo sabemos, si hay algo con los docentes también lo sabemos. En cambio, mis amigas de colegios privados no están tan enterados de que pasa, de cuales son las leyes educativas que se están evaluadas, y me parece bueno que sea esa una de las principales diferencias, esa constante presencia del ámbito público”.

²⁸⁸ Como relatan Dubet y Martucelli “El tiempo del colegio está dominado por la declinación de las evidencias escolares. Todo lo que se daba por hecho en la escuela elemental se torna más incierto, comenzando por la misma necesidad de trabajar en la escuela. El apego a los profesores no prolonga el amor al maestro. En el colegio y en grados diversos que tienen que ver con el origen social y las calificaciones escolares, las dimensiones de la experiencia se separan y se autonomizan. El principio de la integración deja de comandar al conjunto de la experiencia, y los alumnos entran a un universo más complejo. Los principios de justicia se multiplican, la reciprocidad es más importante que la ley, la motivación personal deja de ser el simple reflejo de las expectativas de los adultos. Las apuestas de orientación se precisan, los métodos pedagógicos se diversifican y la experiencia escolar es dominada por una serie de “tensiones” que conducen a los estudiantes a percibirse claramente como autores de la escolaridad (1998: 187).

Mas allá de los primeros recuerdos en el Colegio, interesa examinar los aspectos que consideran más importantes, los que generan adhesion y los que critican.

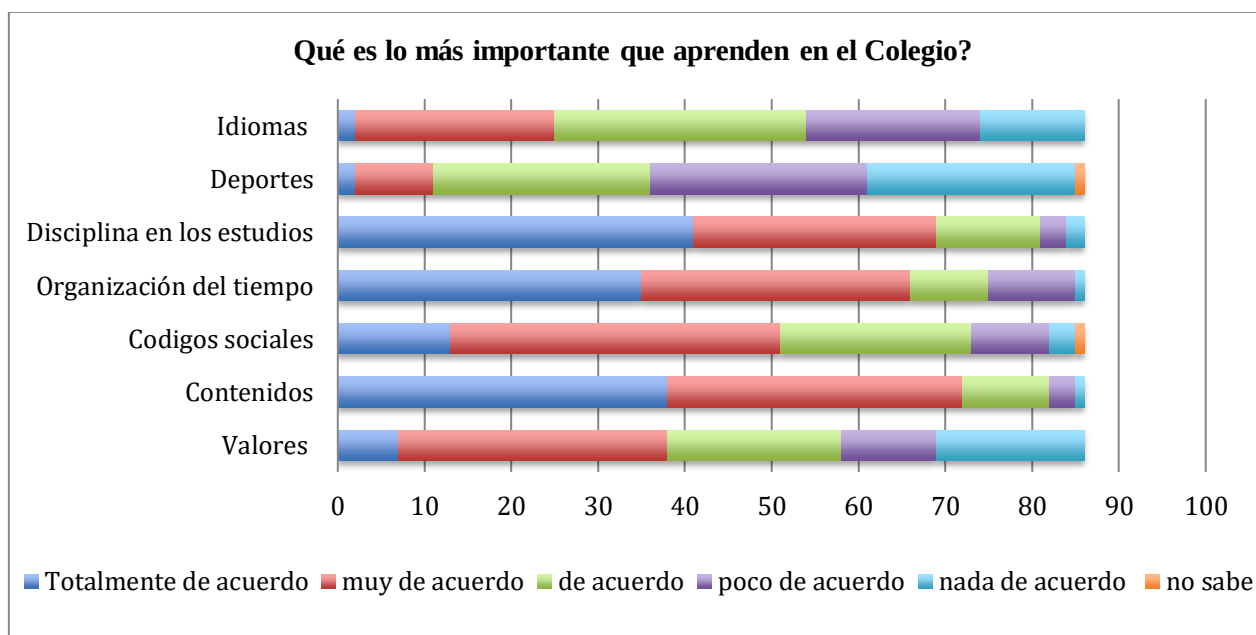


Gráfico 37: CNBA. Estudiantes, 5° año. ¿Qué es lo más importante que aprendes en el Colegio?

En primer lugar, se observa que de los 86 estudiantes encuestados, los contenidos, la disciplina en los estudios y la organización del tiempo constituyen los aspectos más importantes que enseña el colegio. Concretamente, un 88% está totalmente y muy de acuerdo que lo más importante que aprende son los contenidos, el 81% la disciplina en los estudios y el 77% selecciona la organización del tiempo.

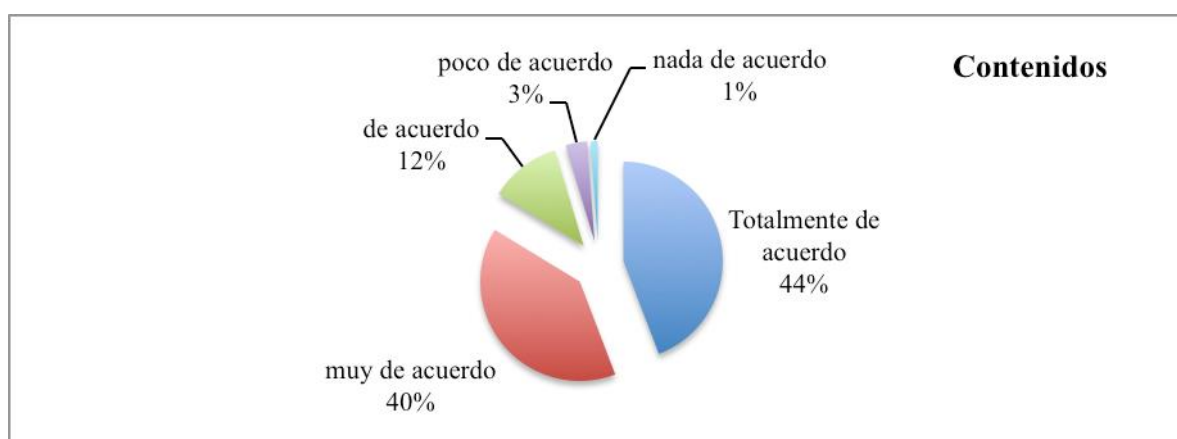


Gráfico 38: CNBA. Estudiantes, 5° año. Contenidos.

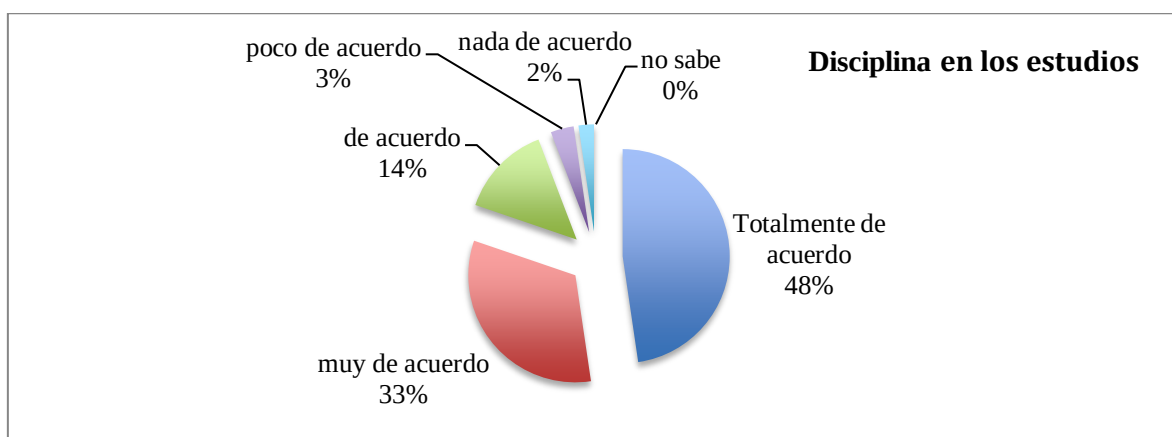


Gráfico 39: CNBA. Estudiantes, 5º año Disciplina en los estudios

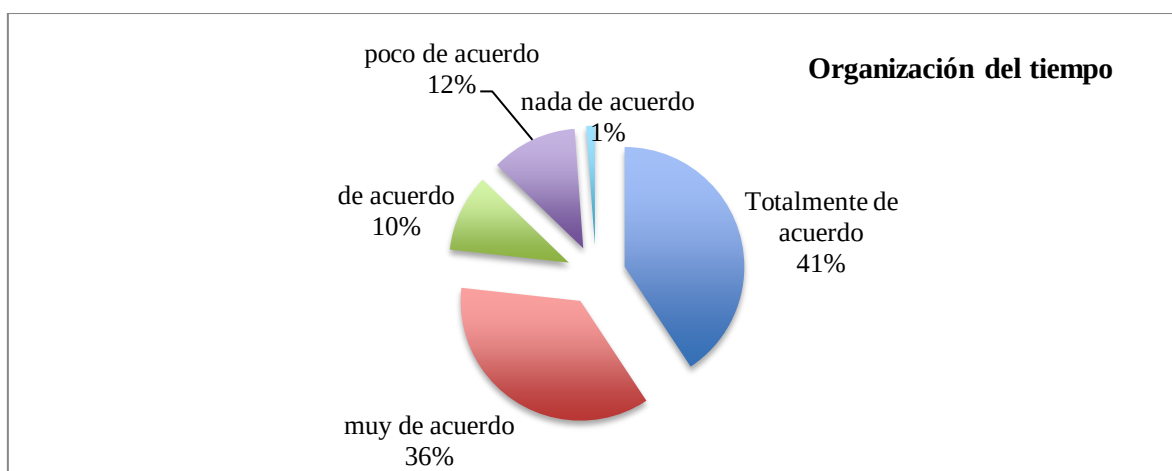


Gráfico 40: CNBA. Estudiantes, 5º año Organización del tiempo.

La idea de contenidos no se restringe únicamente a conocimientos o saberes, está vinculada – en los testimonios de los estudiantes – a la idea de capacidad o competencia. Una entrevistada ilustra:

Tengo más capacidad para entender cosas. No hay una clase para eso, lo vas aprendiendo a lo largo de todas las materias, en todos los años, me parece que es algo común de los alumnos de este colegio. No podes egresar de este colegio sin esa capacidad de comprender (Alumna, 5º, 2015).

Este comentario puede vincularse con la concepción de aprender de Charlot:

Aprender no es sólo adquirir saberes, en el sentido escolar e intelectual del término. Es también apropiarse de prácticas y de formas de relacionamiento y enfrentarse con la cuestión del sentido de la Vida, del mundo, de sí mismo. La relación con el aprender es más amplia que la relación con el saber (en el sentido escolar del término) y de toda relación con el aprender, es también una relación con el mundo, con los otros y consigo mismo” (2008:54).

En ese sentido, varios estudiantes mencionan que, particularmente, el colegio les dio la capacidad de comprender, como una competencia transversal incorporada a lo largo de toda la escolaridad y no específica de una disciplina en particular.

La mayoría de los relatos “hablan” de la alta ponderación del aprendizaje de contenidos y habilidades que poseen los estudiantes. En ese sentido, se pueden enmarcar a varios de los entrevistados en el primer grupo de alumnos propuestos por Charlot, para quienes el estudio se convirtió en algo natural, aprendieron a leer a temprana edad y nunca dejaron de estudiar²⁸⁹. Por ejemplo,

Desde el primer año, mucha gente me cataloga como una nerd y no lo niego, porque yo la paso bien leyendo, estudiando, no me molesta hacer trabajos prácticos, es un espacio donde me puedo desarrollar como estudiante mucho más que lo que podría desarrollarme en otros colegios. Veo a mis compañeros de primaria que van a otros colegios y tal vez yo no encajaría ahí, porque además el tipo de gente que va a ese colegio es diferente a lo que soy yo. Van chicos que le gustan otras actividades, que les gustan otras cosas y yo, por ejemplo, un viernes a la noche prefiero quedarme en mi casa leyendo antes que salir a bailar, y como que este colegio tiene mucha gente que le pasa lo mismo que a mí y eso, está bueno (Alumna, 5º, 2015).

Existe, un grupo menor, que cuestiona los contenidos enseñados. Las críticas al trabajo práctico de natación son recurrentes, pocos estudiantes lo consideran necesario, y reclaman sobre la forma de aprobación del Trabajo Práctico (TP). Una estudiante manifiesta: “*de repente nos tomaban nadar con los pies y sin las manos y eso es terrible, si vos no tenés un entrenamiento yo casi me ahogo haciendo eso, lo pude hacer por suerte, no te entrenan, te dicen hoy rendís*”²⁹⁰. En líneas generales, los deportes son poco apreciados, en tanto el 57%

²⁸⁹ Bernard Charlot en su libro “*La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*” distingue cuatro tipos de alumnos en cuanto a su relacionamiento con el estudiar o con el no estudiar en la escuela: El primer grupo comprende a los alumnos que no se encuentran en los medios populares. El estudio se convirtió para ellos en algo natural. Ellos aprendieron a leer con cuatro años y medio y nunca dejaron de estudiar. Estudian siempre, inclusive en las vacaciones y los fines de semana. Son jóvenes de clase media. El segundo grupo comprende a los jóvenes del medio popular, de muy buen desempeño en la escuela. Generalmente hijos de inmigrantes: esos alumnos demostraron una fuerte voluntad. Una movilización fuerte, una dedicación para el estudio. El tercer grupo comprende a los alumnos que están completamente perdidos en la escuela son los candidatos de lo que llamamos fuga escolar. En verdad, nunca entraron a la escuela. Estuvieron presentes físicamente, pero nunca entraron en las lógicas intelectuales, en las lógicas teóricas de la escuela. Son alumnos que nunca entendieron qué es lo que se trata en ese lugar que se llama escuela. El cuarto grupo comprende a los estudiantes que piensan en como tener la mejor nota estudiando lo menos posible. Ellos no van a la escuela para aprender cosas. Ellos van a la escuela para tener más un buen empleo y punto final” (2008, 27).

²⁹⁰ Las críticas respecto a deportes continúan en el relato de la estudiante: “*Rendís mal y nunca hay natación en este colegio, porque se rompe la caldera, o el agua esta fría o sucia y parece un pantano, entonces no prácticas y de repente tenés que rendir un minuto. Que parece poco, pero, físicamente es un montón. Y salís como todo hecho una gelatina, si no tenés un buen físico o capacidad de resistencia es duro. Lo tuve que dar dos veces, es bastante contradictorio, la primera vez que lo rendí me dijeron que nadaba mal, la segunda vez, sin haber hecho nada en el medio, estuve tres meses literalmente sin clases de natación me dijeron que si y aprobé. Lo mismo con el campo de deportes, nos hacen correr con un grado al aire libre a las ocho de la mañana, eso me parece*

de los estudiantes los califica como poco o nada importante. El 29% está de acuerdo con su importancia. Y apenas un 13% está total y muy de acuerdo con su importancia.

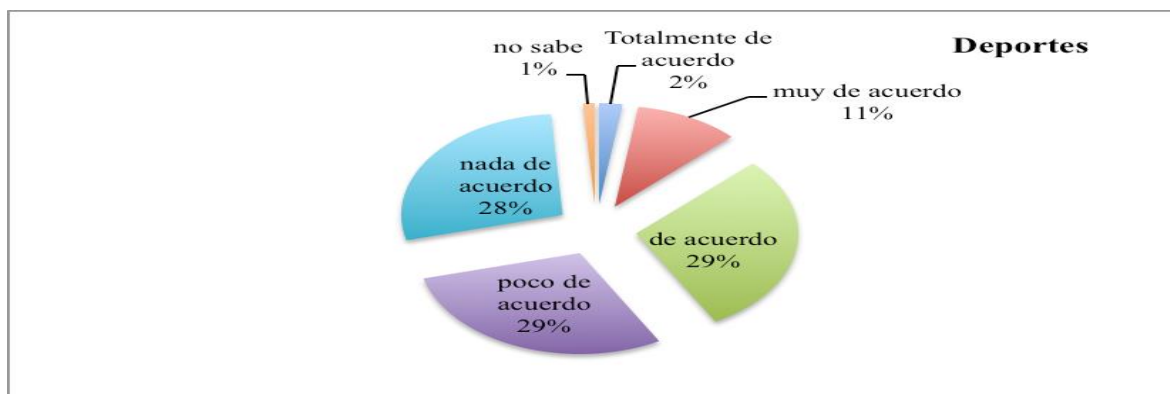


Gráfico 41: CNBA. Estudiantes, 5º año. Deportes.

Respecto a los idiomas, un rasgo distintivo de la institución es la enseñanza del latín, que así como tiene guardianes también tiene detractores. En una publicación homenaje a la profesora de latín Corina Corchon, varios ex–estudiantes declaran el valor del idioma²⁹¹. En el prólogo de la misma obra, varios colegas de la profesora manifiestan: “Está en la pasión por la transmisión del conocimiento, de un conocimiento que no necesita ser útil para ser necesario pero si comprometido con alguno de los aspectos que forman las realidades de nuestras existencias” (Calvo, et al, 2000: 27).

mal. A las ocho de la mañana está lloviznando, y te hacen correr y lo haces, porque te lo mandan pero te hace mal. A mí me dolía la nariz.” Otra entrevistada sostiene que se quedó libre por el TP de Natación, básicamente por las faltas: “No me gusta del colegio el tema de educación física, porque está natación como materia obligatoria y tenés que rendir un TP, y si no lo rendís no podes egresar. Y un tutor de segundo se interesó en el tema, empezó a buscar las bases de esto y finalmente descubrió la respuesta. En los inicios del colegio, venían las grandes familias y hacían sus vacaciones en barco, entonces si llegaban a naufragar tenias que saber nadar”.

²⁹¹ Gimenez Beliveau expresa: “Así una lengua, elemento a la vez social e individual en permanente evolución, se transforma en un fuerte principio identitario que el grupo construye en el mismo acto en que se constituye como grupo” (Calvo, 2000: 288). Como visto en el capítulo anterior, la enseñanza de latín sería considerada, por Bourdieu (1986), como distintiva.

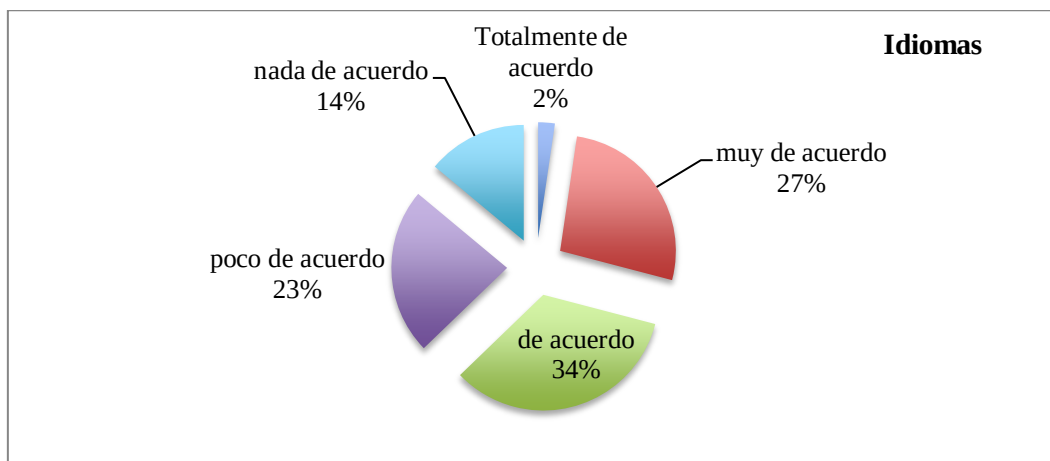


Gráfico 42: CNBA. Estudiantes, 5º año. Idiomas.

En las voces de los actuales estudiantes, la valoración de la lengua es polémica. Una de las estudiantes, si bien no lo considera algo inútil, critica enfáticamente la propuesta de su enseñanza²⁹². Mientras tanto, una defensora manifiesta: “Soy muy fanática del latín, de primero a tercero era una tortura, en cuarto le pesqué la vuelta, vi como funcionaba el sistema, me gustó mucho. Pienso seguir latín en la UBA, como un curso especial de un año” (Alumna, 5º, 2015).

Una estudiante, cautivada por el idioma, admite que muchas veces lo sufrió por la dificultad de trabajar con una lengua muerta,

no obstante, tuvimos la suerte de tener un excelentísimo profesor el primer día de clase nos dijo: ‘es el último año de latín y quiero que lo disfruten, que se lleven una buena impresión, no vamos a trabajar gramática, lingüística, o morfología, vamos a trabajar con literatura’, fue fantástico, toda mi división extraña tener latín (Alumna, 5º, 2015).

Ocurre, entonces, el encuentro del deseo y del saber, en palabras de Charlot “una clase interesante” (2008)²⁹³.

²⁹² Declaración de una estudiante que critica sobre la enseñanza del latín: “A mi realmente me pareció algo inútil, de hecho quiero seguir Letras y tenés que estudiar latín. Pero yo no le veo sentido a estudiar análisis sintáctico en latín por el hecho que no es un idioma parecido al nuestro. Yo sé que el español viene de latín, pero analizar oraciones (...). Se podría estudiar la cultura latina pero en historia. Yo la pasé muy mal en latín en todos los años, terminaba el año casi siempre llevándomela, teniendo que rendir en diciembre, o haciendo recuperatorio. El año pasado tuvimos una profesora que nos mando trabajos interesantes para hacer, teníamos que averiguar sobre dos corrientes de pensamiento y agarrar un tema y como tratar de ver como cada corriente analizaba ese tema y dar nuestra opinión acerca de eso. Y esa manera de estudiar latín me parece interesante. En relación a la cultura más que al análisis sintáctico, porque realmente yo creo que a muy pocas personas le sirve estudiar el análisis sintáctico en latín” (Alumna, 5º, 2016).

²⁹³ Charlot (2008: 55). Para que el alumno se apropie del saber, es preciso que tenga al mismo tiempo el deseo de saber y el deseo de aprender. Deseo de saber en general (matemáticas, historia, etc), deseo de este o aquel contenido de saber. Es preciso que haya una movilización del propio sujeto en actividades determinadas, sobre contenidos determinados.

Como fue apreciado en el capítulo 4, los ingresantes advierten poca utilidad en el aprendizaje del latín. Ese cuadro cambia en quinto año. El latín pasa a ser visto cómo algo necesario, útil, o simplemente “distintivo”. En ese sentido:

Por medio de las acciones de inculcación e imposición de valores que ejerce, la institución escolar contribuye también (en una parte más o menos importante, según la disposición inicial, es decir, según la clase de origen) a la constitución de la disposición general y trasladable con respecto a la cultura legítima que, adquirida conjuntamente con los conocimientos y las prácticas escolares reconocidas, tiende a aplicarse más allá de los límites de lo “escolar”, tomando la forma de una propensión “desinteresada” a acumular unas experiencias y unos conocimientos que pueden no ser directamente rentables en el mercado escolar (Bourdieu, 1988: 20).

Respecto a una formación más integral, el 59% del universo encuestado destaca la importancia del aprendizaje y transmisión de códigos sociales. Una estudiante manifiesta que el Colegio: *“Te enseña a entender a la gente, hay tanta variedad de docentes y de estudiantes, uno aprende de alguna manera, no sé si es inteligencia emocional, pero desarrolla un lado muy perceptivo, también sobre uno mismo, que es positivo”* (2014).

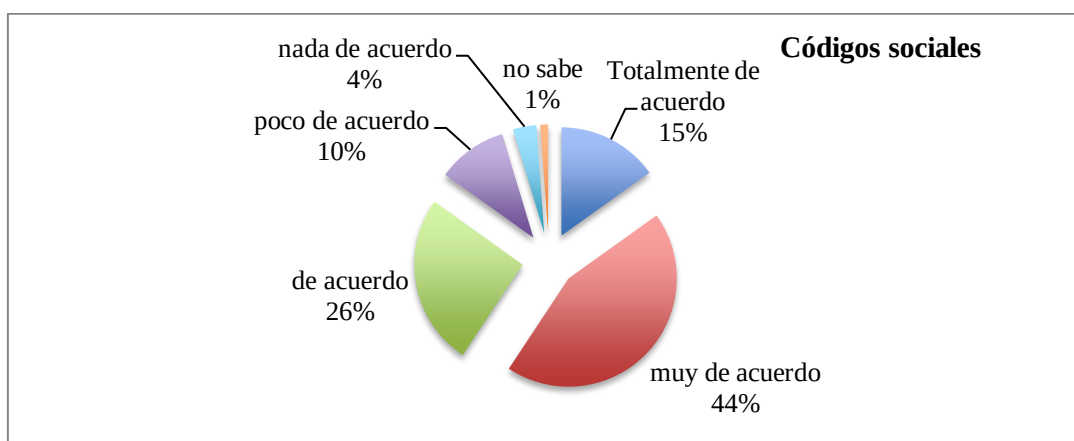


Gráfico 43: CNBA. Estudiantes, 5º año. Códigos Sociales.

5.1.4 Balances de los cinco años en el Colegio

Además de haberla pasado bien en el colegio, me llevo un montón de experiencias y de personas que son valiosas para mí. Considero que fue una buena elección. Ahora estoy haciendo voluntariado con los chicos que están en séptimo para entrar y yo les digo que se esfuercen porque vale la pena entrar al Colegio (Alumna, 5º, 2015).

A través de la encuesta se les consultó sobre los aspectos que más le gustaron en su vida escolar en el colegio, como también lo que más critican.

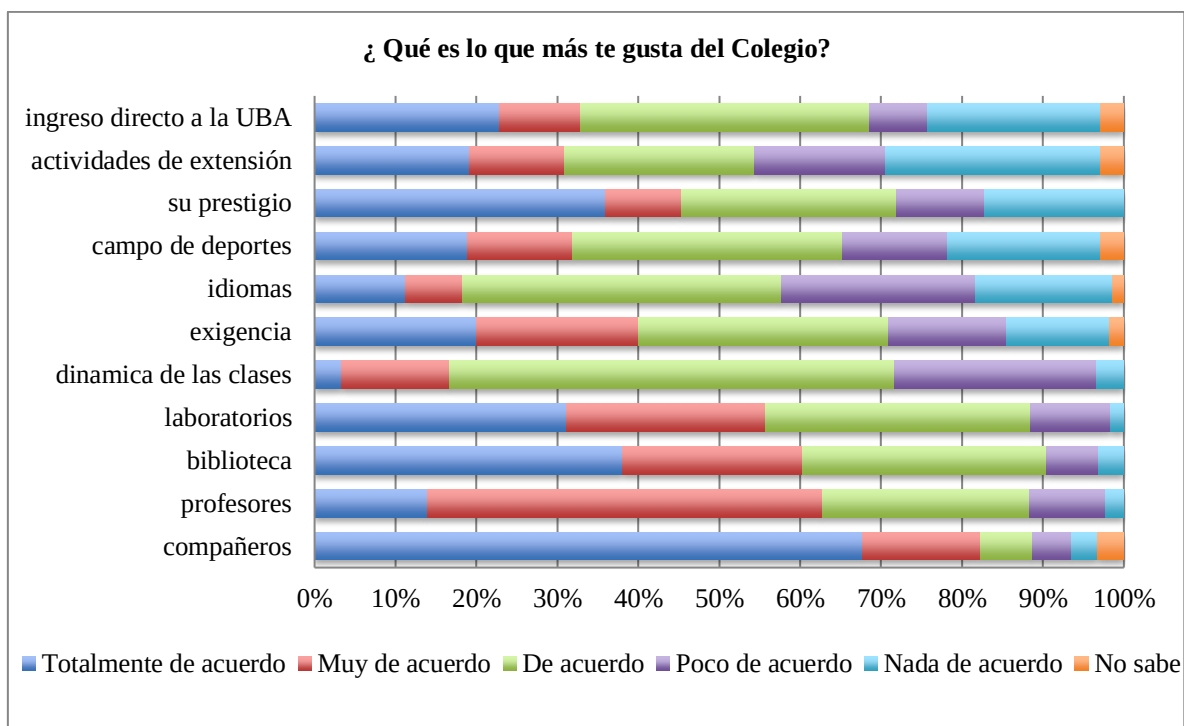


Gráfico 44: CNBA. Estudiantes, 5º año. ¿Qué es lo que más te gusta del Colegio?

En la indagación cuantitativa, se observa que, el primer lugar de preferencias, lo ocupan los compañeros, el segundo la biblioteca, le siguen los laboratorios, luego indican a los profesores. En quinto lugar, su prestigio y en sexta posición, el ingreso directo a la UBA, a través del cursado del sexto año en la institución. Respecto a los compañeros, en las entrevistas, los entrevistados valoran que el colegio conocer y hacerse amigos de personas distintas, socializarse con otros – en la mayoría de los casos, similares en intereses, pero también diferentes en cuanto a trayectorias sociales. Convivir con compañeros que militan, que viven en otros barrios, compartir experiencias ricas, sensaciones que le dan sentido al tránsito por la escuela media. En relación al siguiente gráfico, se el 83% manifiesta estar totalmente y muy de acuerdo que lo que más le gusta del colegio son los compañeros

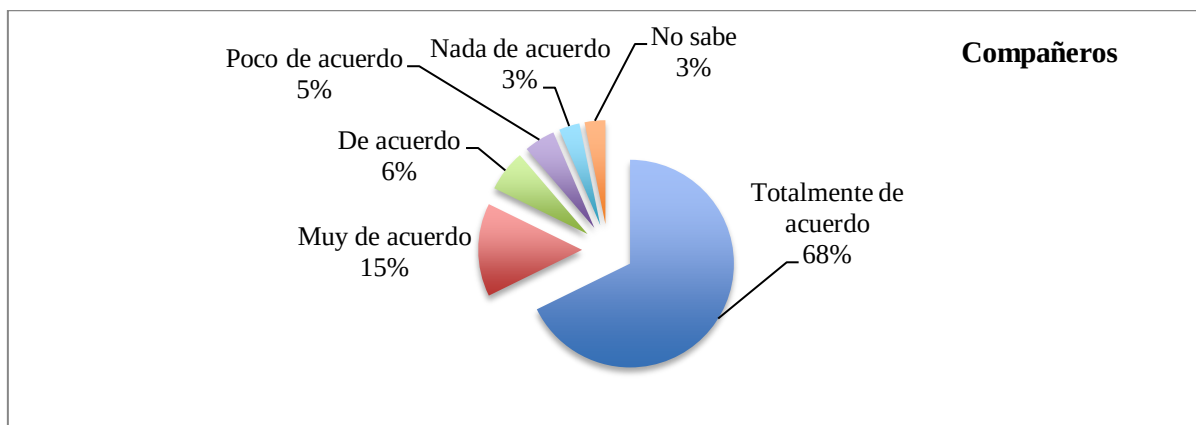


Gráfico 45: CNBA. Estudiantes, 5º año. Compañeros.

En segundo lugar, un 84% manifiesta estar totalmente y muy de acuerdo que lo que más le gusta es la biblioteca. Una estudiante, encantada con la sabiduría que se respira en la institución, declara:

Acá, tenes un montón de recursos para aprender, tenés una gran biblioteca con una gran cantidad de libros, docentes que son investigadores matemáticos, físicos o químicos, el ámbito político que se maneja dentro del centro de estudiantes, instruye porque siempre estás haciendo algo relacionado con la sabiduría o con cualquiera de las ciencias en cuestión.

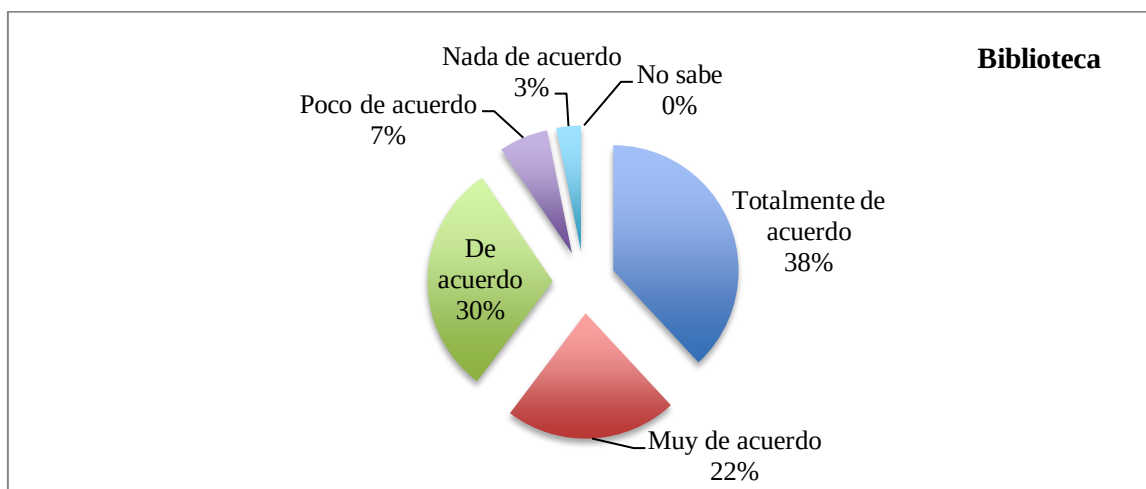


Gráfico 46: CNBA. Estudiantes, 5º año. Biblioteca.

En tercer lugar, 55% de los estudiantes seleccionan que están totalmente y muy de acuerdo con los laboratorios, 33% de acuerdo y el 12% poco o nada de acuerdo.

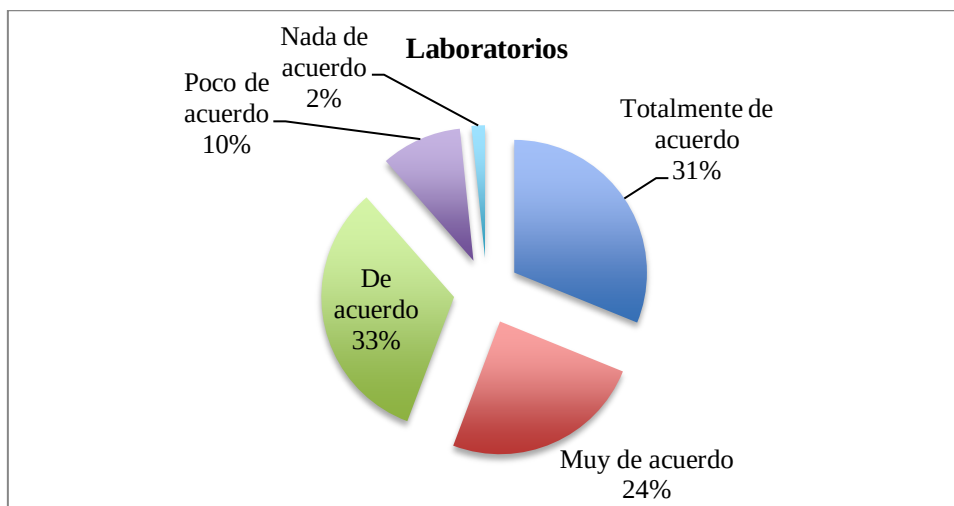


Gráfico 47: CNBA. Estudiantes, 5º año Laboratorios.

Se observa, nuevamente, la alta ponderación que los estudiantes le asignan a los espacios disponibles y los objetos diferenciados en la institución

En cuarto lugar de preferencia seleccionan a los profesores. Varios aspectos son considerados por los estudiantes al ponderar la construcción del vínculo profesor-alumno. Algunos refieren a la didáctica²⁹⁴, otros al vínculo que construyen con los alumnos; por un lado, critican su autoritarismo, por otro lado, admiran su humanidad. Otros protestan por la falta de respeto hacia el grupo de estudiantes, la poca predisposición para explicar los contenidos, inclusive la poca contención ofrecida. Aunque varios denuncian el trato impersonal, otros lo atribuyen como rasgo inherente al nivel medio.

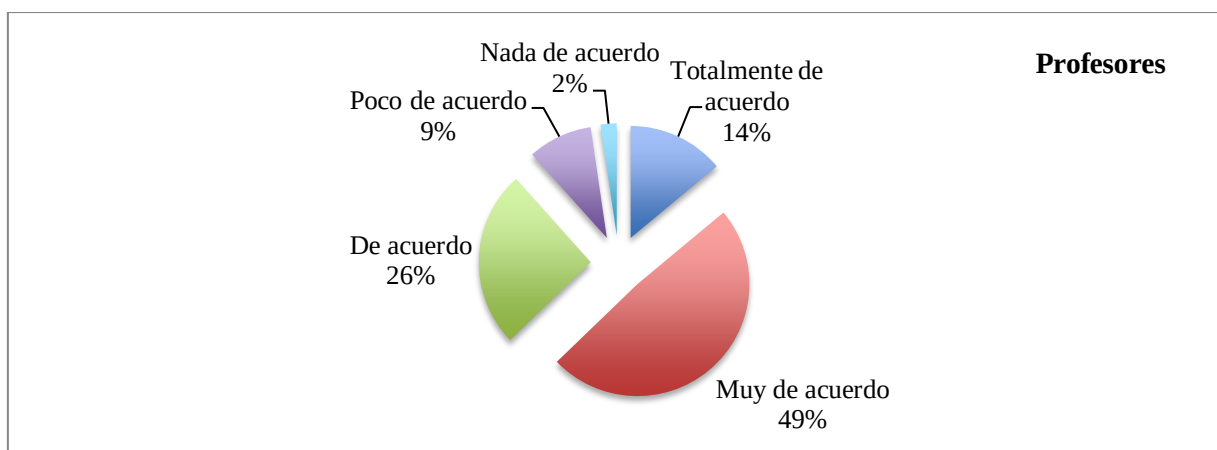


Gráfico 48: CNBA. Estudiantes, 5º año. Profesores.

²⁹⁴ En cuanto a la valoración de la dinámica de las clases, apenas el 17% sostiene que está total y muy de acuerdo, el 55% está de acuerdo y el 27% poco o nada de acuerdo.

Por ejemplo, un estudiante alerta:

No sé si podría hacer una generalización. La verdad que hay profesores que aman lo que hacen y, por lo general, son los que se conectan con los chicos, con la vida del chico, no sólo como alumnos sino como personas. Pero, también, hay profesores que no tienen interés en enseñar, ni que el chico aprenda. Y van a dar clases sin ganas, sino los escuchan no les importa, después toman pruebas y depende del humor, si te aprueban o no te aprueba. Está bastante repartido, también hay profesores buenos, pero que tampoco se interesan por los chicos, hay de todo²⁹⁵ (Alumno, 5º, 2015).

Algunos reclaman sobre desactualización en los métodos pedagógicos. Por ejemplo: *“Podes encontrar a profesores que quedaron en el siglo pasado y que te dicen que están en un escalón superior a vos, no podes hacer ciertas preguntas”*. Pero, en realidad, explica otra entrevista: *“Hay mucha variedad, podes encontrar un profesor que sea buenísimo, que podes hablar, que no sea tan impersonal en el trato, y se anula la distancia profesor-alumno”*. Los próximos pasajes ilustran la diversidad de formas de ser profesor encontradas en la escuela y las apreciaciones variadas de los estudiantes:

Decepcionarme, tal vez, algunos profesores pero por la manera en la que piensan o dan clases. Por ejemplo, profesores que creen que aprendiste porque te sabes de memoria los nombres de cincuenta ríos y que eso te va a servir. Eso me decepciona considerando que nuestro colegio tiene un carácter experimental, se pueden implementar nuevos proyectos pedagógicos, y tener profesores que tengan ese estilo tan estricto y tan viejo. Hay profesores más actuales, que se recibieron hace muy poco, están más abiertos a las cosas. (Alumna, 5º, 2015).

Porque, en realidad, en este colegio, la parte humana se pone a un costado, por eso se rescatan algunos profesores. Lo escribí en la encuesta, a veces nos toman como cajas a las que nos meten información y no importa, toma y te arreglas. Yo te doy el contenido, te doy una semana para estudiar una pila de hojas y lo tenés que hacer porque sino yo te pongo un uno. Lo que me dio el colegio, es la capacidad de apreciar a los que son realmente humanos (Alumna, 5º, 2014).

Vos estas ahí para aprender y ellos para dar clases. La verdad que tendría que ser un trato más amigable, menos frío. En ciertos casos, con cierta cercanía y no con tanta distancia y modificar algunas cosas, por ejemplo, pararse cuando un profesor ingresa al aula, porque te dicen que es una señal de respeto. Pero uno podría respetarlo sentado. En este periodo que estuve acá tuve la suerte de encontrarme con buenos profesores y otros no tanto. Tal vez le entendías la clase y eran excelentes personas, o tal vez me encantaba como profesores pero el trato era muy distante. También hay otros profesores que te trataban mal y encima sus clases no son muy buenas. El tema de los profesores es muy diverso, hay muchísima cantidad, hay mucha variedad en este colegio (Alumna, 5º, 2015).

²⁹⁵ Respecto a Vicerrectoría, el mismo estudiante agrega: *“Por ejemplo, ayer tuve que ir a vicerrectoría porque me iba a anotar en UBA XXI y era justo la fecha de inscripción, necesitaba una computadora y me atendieron de lo más bien. Como que todas las veces que fui me atendieron de lo más bien, pero como que uno no los tiene en cuenta, para enfrentar sus problemas”* (Alumno, 5º, 2015).

No obstante, un grupo grande de estudiantes se explaya acerca de la “humanidad” de ciertos profesores, una entrevista declara: *“Algunos profesores son muy buenos, te dan ganas que sean tus tíos por ejemplo. No creo que se pueda tener en todos los colegios profesores así, no sólo por el conocimiento sino por el nivel humano”*.

Las opiniones de los estudiantes veteranos sobre los profesores ya son más heterogéneas al ser comparadas con las respuestas de los ingresantes, posiblemente por la vivencia mayor en la institución y el conocimiento de un número superior de docentes, que configuran un cuadro diverso. Sin embargo, los estudiantes seguirían demandando una postura más humana de los profesores. En ese sentido, consideran que un buen profesor es aquel que no sólo sabe explicar, sino que también posee ciertas características para poner a disposición y ofrece modos diferentes de apropiarse del saber.

En quinto lugar de prioridad, aparece el prestigio del Nacional.

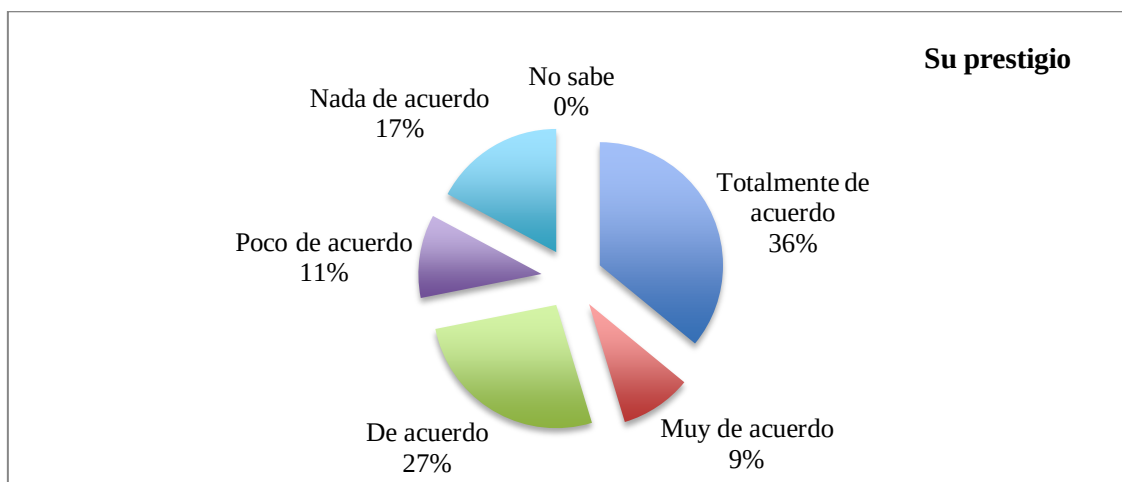


Gráfico 49: CNBA. Estudiantes, 5º año. Su prestigio.

Lo que me sorprendió es que todo el mundo lo conoce, en cualquier parte del país, yo les digo voy a tal colegio, y te dicen: ah!!! tal colegio. O el tema de las tomas, yo siempre veía pero cuando entre acá me di cuenta de la repercusión que tiene este colegio en el país. Cuando hay elección del rector, sale en los diarios. Está bien que depende de la UBA, y eso le da cierta importancia, pero de por sí, el colegio tiene un carácter bastante importante (Alumna, 5º, 2015).

Una de las preguntas de la encuesta procuraba identificar si creían que su institución se diferencia del resto de los colegios de la ciudad o del país. Un alto porcentaje juzgan que sí – el 88% de los encuestados –, un 11% señala que más o menos, y un 1% no sabe. Los entrevistados afirman que el Colegio es mejor en diferentes aspectos respecto al universo de escuelas públicas de nivel medio.

Una estudiante relata que cuando entró al colegio, le tocó el turno noche y sus padres no querían porque el horario era inapropiado. Entonces, decidieron que regresara al colegio anterior, al Lengüitas. Durante una semana, la estudiante asistía a ambas instituciones, manifestando que:

Fue muy cansador, pero muy divertido, era la primera semana de clases, y ya se notaba la diferencia. Acá, era todo organizado y tenía un fin, hay que hacer esto y esto, una estructura, y allá, ahora podemos hacer esto si les gusta, sino no. Era todo mucho más laxo (Alumna, 5º, 2015).

El relato de otra estudiante muestra como el nivel de exigencia en este colegio es singular: *“Tengo compañeras de otros colegios que han ido a rendir pruebas de libros que no han leído y se sacaban diez, y si yo acá no leo el libro me saco un tres”*.

Pero en las voces de los estudiantes, el diferencial no se restringe a la exigencia, lo constituye las oportunidades que ofrece: los intercambios, la posibilidad de organizar charlas y conferencias, la participación en el centro de estudiantes, las diferentes comisiones (literatura, la radio, la revista). Como afirma una estudiante: *“la gente que viene acá es distinta, es más abierta a participar en cosas diferentes”*. Y explica:

Si yo le digo a una amiga vamos a un concierto de jazz, o vayamos a hacer entrevistas a un colegio que está tomado, lo hacemos y no hay ningún problema. En cambio, si le digo a una chica que está en otro colegio, de hecho a una amiga, querés acompañarme a hacer entrevistas en un colegio que está tomado y me dijo: ni ahí, ni loca voy a un colegio que está tomado. Como que la gente acá, está siempre dispuesta a hacer cosas nuevas, a experimentar, y en otros colegios no pasa, está bueno eso (Alumna, 5º, 2016).

En relación al espíritu de grupo, un ex-alumno manifiesta: “Cada colegio imprime a sus alumnos un sello espiritual indeleble que el tiempo difícilmente puede borrar. Y si la vida pública, por situaciones políticas o sociales, puede separarlos, el recuerdo del colegio sirve para unirlos” ²⁹⁶ (Loudet, 2010: 55).

El relato de un casi-graduado también refiere al sentimiento de las personas que vienen al colegio:

²⁹⁶ Osvaldo Loudet, en Brandariz, G (2010). El Colegio Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires: Instituto de investigaciones históricas de la manzana de las luces.

Medio feo, en cierto sentido, se nota la diferencia, pero no porque seas más inteligente, o porque seas más vivo, sino porque hay una especie de sentimiento de todas las personas que vienen a un colegio así. Esto de la exigencia, se reconocen y se ponen a un costado, uno puede reconocer qué chico va y qué chico no. Entonces, yo me noto más distante de los chicos de la primaria que hace cinco años. Por ejemplo, tengo que estudiar para las olimpiadas, lo hago porque me gusta y me sirve para el título. Y ellos, por ahí, piensan que, no (lo piensan) porque son mis amigos, pero un chico diría este chico es un nerd, se queda a estudiar. Yo no, pero algún amigo mío diría pero este es un vago. No hace nada. Puede darse estas confrontaciones. Pero reconocés quien pasó por esta experiencia y quien no (Alumno, 5º, 2015).

Varios relatos explicitan las diferencias entre un colegio privado y el Nacional, asimismo establecen con otros colegios públicos. Por ejemplo, en la profundidad de los contenidos, en la organización y en la secuenciación de los conocimientos (*“nosotros los vemos a principio y ellos a fin de año, ellos no ven nada”*).

Los testimonios anteriores parecen aludir a los repertorios de los egresados de la institución.

La socialización en el CNBA fue dando cabida a un modo de ver a los otros, de definir el propio estilo y los lugares de sociabilidad de acuerdo no al poder adquisitivo ni a los gustos propios de un grupo etario particular, sino a la interiorización de una pauta externa como es la del control del tiempo, el rigor intelectual, un sistema disciplinario estricto y un modo de funcionamiento institucional organizado en base a reglas no negociables. (Méndez, 2013: 213)

Los estudiantes de quinto año, al contrario de los ingresantes, pasaron por el proceso de formación del “espíritu de cuerpo” o sea, de “clases homogéneas de habitus” (Bourdieu, 2013:253), con una identidad distintiva, relacional con respecto a otras escuelas (públicas o privadas), que concede una percepción de “excepcionalidad” a una parte importante de los alumnos del Nacional.

La excepcionalidad no refiere únicamente a los modos de educación y socialización que el Colegio cimienta en los estudiantes y como ellos lo perciben, se trata, también, de cómo ellos significan a la institución. Para muchos, resulta extraordinario estar ahí – la “maravilla de pertenecer a un grupo de excepción” (Bourdieu, 2013: 254). Por ejemplo, una estudiante declara:

Todavía no puedo creer que venga acá, sí en el día a día, pero cuando salgo de acá y sale en televisión, no es que la televisión sea algo importante, pero el impacto que tiene en la sociedad me importa. Para mí es importante, es el colegio al que vengo todos los días y que sale en los medios. O incluso en propagandas.

En ese sentido, aparece el valor de estar en un colegio “mediático” (*“aunque la televisión no sea importante”*). De esta forma, a la larga tradición de la institución se le agrega

la visibilidad mediática, sea por los graduados laureados, por las tomas estudiantiles, o por la referencia como un colegio de excelencia. Así se va consolidando el imaginario que tienen sobre el Colegio algunos de sus agentes y destinatarios.

5.1.5 Cursar o no el sexto año en el Colegio

El ingreso directo a la UBA (a través del sexto año en el colegio) aparece posicionado en el sexto lugar en la lista de preferencias, aunque como se observa en los testimonios la decisión de permanecer un año más en la institución o inscribirse en el ciclo básico común se toma luego de un minucioso balance. Esta información puede ampliarse con los datos del Censo Estudiantes (UBA, 2011) donde se presenta que de los 2114 estudiantes consultados el 94,5% ha decidido continuar los estudios, siendo que el 53,6% ya definió cual carrera va a seguir y el 40,9% aún no. El 5,2% restante aún no ha decidido si continuará estudios (UBA, 2011: 486). Del 53,6% que ha decidido la carrera a seguir (total 1133 estudiantes) el 77,2% piensa estudiar en la UBA, el 1,4% en otra universidad pública, un 1% en una universidad privada y otro 1% en un instituto superior no universitario. El 16,2% aún no ha decidido donde estudiará y el 3% piensa estudiar en el exterior.

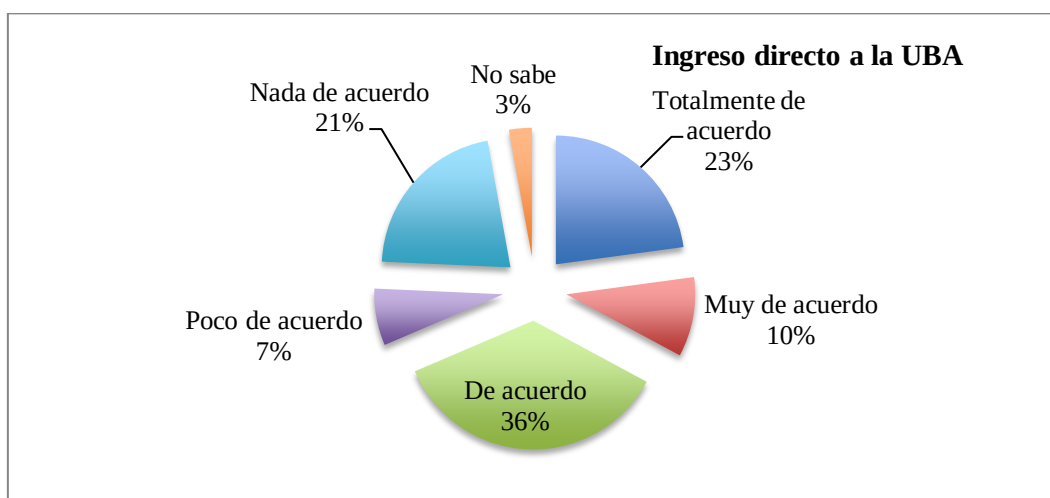


Gráfico 50: CNBA. Estudiantes, 5º año. Ingreso directo a la UBA.

Algunos testimonios retratan las ponderaciones efectuadas antes de tomar la decisión.

Y, ahora, que estoy en quinto año y miro en retrospectiva y al principio no quería hacer sexto, no quería volver otra vez al colegio y los TP de física y química en doble turno, ir al campo (de deportes), pero como esa parte se va. Entonces, me hizo dudar, seguir o no en la secundaria, hacer el CBC o sexto, esa parte que es la más tediosa, los trabajos prácticos y el contra turno, que quita una parte de tu día, en sexto año se cancela, entonces opté por hacer sexto (Alumno, 5º, 2015).

Una estudiante, que considera que estudiar en el Colegio fue una experiencia muy linda, manifiesta: *“Me faltan seis meses para terminar la secundaria, me está agarrando un poquito de nostalgia, no me quiero ir del colegio, de hecho, me parece que es mucho mejor hacer sexto que cursar el CBC”*. Argumenta que es un año más que está en el colegio, ya conoce como funciona y como son los profesores. Entonces: *“El esfuerzo para hacer sexto tal vez sea mayor que el que tenés que hacer para hacer el CBC, pero cuando entras en la universidad, entras muchísimo más preparado, mucho más tranquilo”* (Alumna, 5º, 2015).

Otra estudiante – que tiene conocidos que cursaron y aprobaron sexto año le manifestaron que es más difícil que el CBC– vacila sobre el próximo año:

Estoy cansada de elegir lo más difícil. No tengo vida con este colegio. En comparación con personas que van a otros colegios, quería tomarme un año tranquila. Si bien el CBC no es fácil, es menos complicado, acá se ven el doble de temas que allá.

Como se viene observando, la permanencia o salida de la institución (transferencia a otro colegio) no sólo aparece en visperas de graduarse. Es una deliberación diaria y constante. ¿Resistir o desistir? El fallo depende de la fortaleza/prudencia del estudiante en adaptarse al ritmo exigente del cursado, en no decaer frente a resultados negativos de los exámenes, en poder estimar las relaciones afectivas hechas hasta el momento, valorar las posibilidades de la oferta educativa, mirar para el futuro e identificar las “puertas” que le abrirá poseer el título del Colegio Nacional, en síntesis, en analizar el presente, considerando los esfuerzos realizados en el pasado e imaginando las oportunidades futuras.

Para algunos, son evidentes los beneficios de estudiar en el Colegio Nacional de Buenos Aires, no solamente por el valor del título en sí y las oportunidades de crecimiento, sino también por el peso y el valor de las amistades construidas durante los cinco años de cursada. Así lo demuestran los siguientes testimonios:

¿Porque me quedé?... es una gran pregunta. Creo principalmente por mis amigos, porque hay momentos en los cuales la pasé muy mal y consideré, seriamente, cambiarme de colegio. Pero, como que es un colegio que te brinda un montón de oportunidades que otros no te dan. Por ejemplo, yo estoy en la Comisión de Literatura y participo del Centro de Estudiantes, son cosas que en otros colegios no hay y al estar acá puedes hacerlo tranquilamente. O sea, eso es uno de los motivos por los cuales me quedé, porque también es salir con el título del Nacional de Buenos Aires no es lo mismo que salir con cualquier título. Suena feo decirlo, te da muchas oportunidades que otros colegios no te dan. Tal vez, cuando vas a conseguir trabajo lo tienen más en cuenta y creo que, principalmente, esos son los motivos. Por la excelencia académica, por mis amigos y por las actividades que puedo hacer viniendo acá (Alumna, 5º, 2015).

En tercer año empecé a entender que tendría muy buen futuro si venía a este colegio o pensar en el peso de este diploma cuando fuera a una entrevista laboral. En primero y segundo no pensaba mucho en mi futuro, era muy chiquita, creo que en tercero me fui dando cuenta de la importancia del colegio, cuando me quedé libre, me dije tengo que volver entrar porque sino no sé que voy a hacer con mi vida. Ahí si tome conciencia y me empecé a preocupar un poco más (Alumna, 5º, 2015).

No obstante, existen voces vacilantes respecto a los frutos del esfuerzo. Indagada sobre si alguna vez pensó dejar el colegio, una estudiante afirma:

Si, todo el tiempo. Es algo, que con mis compañeras, pensamos todo el tiempo. ¿Vale la pena hacer todo este esfuerzo? ¿Para qué? ¿Con qué fin? ¿Pesa tanto el título de un colegio secundario a la hora de salir a buscar trabajo, digamos? No lo sé, cuando salga te cuento. Ahora ya estoy acá, el pensamiento general es: esto es horrible, me quiero ir pero a la vez ya estoy acá, ¿vale la pena tirar al tacho el esfuerzo que hice antes? No sé, hasta qué punto me va a servir. Eso es más que nada como que te lo planteas más en quinto, como que no sabes, hice esto pero para que lo hice, cuando salga te cuento. Siempre son estos pensamientos (Alumna, 5º, 2015).

5.1.6. Un ambiente exigente

A los efectos de afinar la percepción sobre la exigencia, se les indagó cómo la valoran. Un altísimo porcentaje la califica como alta y un grupo bien pequeño como media.

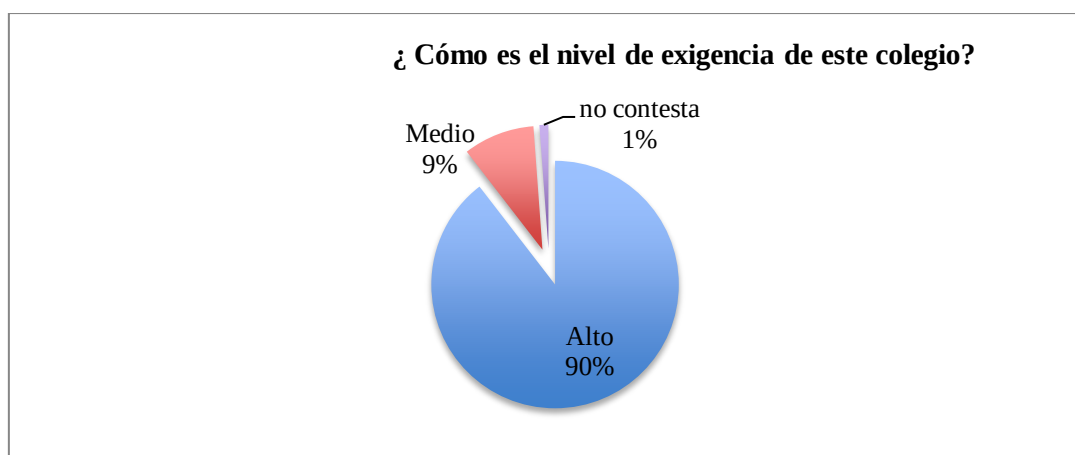


Gráfico 51: CNBA. Estudiantes, 5º año. ¿Cómo es la exigencia de este colegio?

En la indagación cualitativa, los motivos de esta exigencia son variados. Para algunos refiere al nivel de compromiso y responsabilidad que requiere. Un estudiante recuerda que en su primera prueba de matemáticas se sacó un cuatro, luego un seis y le quedó cinco en el bimestre; en ese momento, pensó que el colegio no era para ella. Sin embargo, *“Ahí hice un clic y empecé a ver desde otro ángulo. A partir de ese momento, levanté y empecé a estudiar más y resolver las dificultades”* (Alumno, 5º, 2015). Otra estudiante recupera un momento

puntual, en el primer trimestre de tercer año, le quedó un cuatro en una materia, *“era la primera vez que me quedaba tan baja en una materia y me había quedado un cuatro después de haber estudiado un montón. No dormía, la pasaba muy mal, porque era un sufrimiento venir acá”*. La estudiante agrega

Yo iba a la tarde en ese momento, y ese horario te corta todo el día. Me levantaba muy temprano para estudiar, me acostaba muy tarde, porque me quedaba estudiando y me sentí muy enojada y muy frustrada conmigo misma, y dije, ya está, me cambio de colegio, la voy a pasar mejor, donde no tenga que estudiar tanto, no tenga que quedarme despierta hasta la una de la mañana, haciendo trabajos prácticos hasta las cinco de la mañana, y por ese motivo, pensé en cambiarme. Mis papás no me hubiesen dejado cambiarme, al fin y al cabo, después de haber pasado tres años en el colegio, no me pareció buena idea cambiarme porque me quedaban dos años que son los mejores, de todos. Por eso me quedé (Alumna, 5º, 2015).

Así, se observa que para los estudiantes el tiempo invertido para el Colegio es excesivo, no obstante no compensa salir en el medio del camino. Es preciso llegar hasta quinto año. Un estudiante sostiene:

Creo que la exigencia es algo muy bueno, cuando entras acá sabes que va a ser exigente y eso ayuda en la vida, pero tiene muchos aspectos bastantes mediocres como la contención o la personalización de la educación, el profesor da a un ritmo y si uno no lo sigue se va a llevar la materia” (Alumno, 5º, 2015).

En algunas entrevistas, se detecta la movilización del estudiante para estar ahí, entendido como movimiento interno articulado con la cuestión del deseo (Charlot, 2008).

Es bastante exigente, y también depende mucho de la persona y el colegio no lo hace personal, lo hace grupal, o ni siquiera, a nivel institución. Entonces, la exigencia es la misma para todos, tal vez la exigencia para un pibe que es inteligente no es tanta porque estudia lo necesario, quizás le lleva dos horas. Pero a un pibe que le cuesta más, le puede costar horrores, ese pibe por no tener contención, o ayuda para estudiar o se queda libre o se lleva muchas materias, o pasa de año sufriendo mucho, este colegio me está matando o me tengo que quedar a estudiar muchísimo tiempo. En líneas generales, es un colegio muy exigente, pero “sobrevivable”, pero depende también de la voluntad y de la capacidad del chico y de las voluntades (Alumno, 5º, 2015).

Varios estudiantes reclaman sobre los niveles de exigencia²⁹⁷, advirtiendo que:

²⁹⁷ Acuña propone que “el saber, el conocimiento, es una bandera que sostiene [a la Institución], aún teniendo en cuenta el contexto de crisis – que señalan diferentes analistas – de la educación. La meritocracia es el dispositivo más importante que se pone en juego desde las autoridades. Es un factor que no actúa de manera aislada. Cada uno de los actores es parte de esa configuración y hace del Colegio algo diferente que le permite eludir parcialmente el panorama de deterioro de la enseñanza media” (2012: 81).

Es una exigencia que te sobreexige, te sobreexplotan pensando que van a sacar mejor provecho de algunos alumnos, cosa que me parece absurda (Alumna, 5º, 2015).

Algunos estudiantes admiten que van desarrollando una capacidad de resistencia a la dureza institucional, tal como lo plantea Darmon (2013).

Un grupo pequeño de entrevistados protesta respecto al tiempo que invierten en llegar al Colegio, información que brinda una aproximación al modo en que distribuyen su tiempo y el esfuerzo realizado. En esa dirección, un estudiante manifiesta que:

El tema del transporte es bastante complicado, está bien que esté en el centro, es accesible para todos y no en un barrio particular. Al principio venía en colectivo, pero demoraba mucho, ahora estoy haciendo una combinación de colectivo y subte para llegar más rápido, en 45 minutos llego.

Varios estudiantes reprochan la forma de evaluación de la institución:

Los métodos evaluativos no me gustan, me parece un poco arbitrario el tema de las notas, entendés el tema pero no llegas a la nota para aprobar y te quedaste (Alumna, 5º, 2015).

Además eso de aprobar con siete, si te llevas una materia tenés que rendir todo el programa visto en clase, en diciembre, marzo o segunda instancia (Alumno, 5º, 2015).

Los puntajes menores de preferencia lo obtienen las actividades de extensión, idiomas y dinámicas de las clases. No obstante, en los testimonios la variedad de actividades de extensión que ofrece la institución son estimadas positivamente:

Se cumplió, incluso, superó las expectativas que tenía. Tengo un montón de amigos, no sólo de quinto sino de otros años también, participo en la Comisión de Literatura que es una cosa que me gusta. Estoy empezando a militar, me estoy interesando por la política. Viajé en los intercambios, son unas experiencias hermosas. Como que el colegio me dio un montón de oportunidades que no podría haber tenido en otros (Alumna, 5º, 2015).

Ahora estoy haciendo voluntariado con los chicos que están en séptimo (grado) para entrar y les digo que se esfuercen porque vale la pena entrar al colegio (Alumna, 5º, 2015).

Otra estudiante, también integrante de la Comisión de Literatura, recuerda que el año anterior organizaron una charla con Eduardo Sacheri y Campanella:

Fue una experiencia linda, el Aula Magna estaba llena, no daba más de gente, gente sentada en los pasillos, había un montón de docentes, de alumnos. Una experiencia que me brindó este colegio porque, probablemente, en otro colegio no pasa.

Respecto a las propuestas emanadas del Equipo de Dirección, los estudiantes destacan los viajes de intercambios. Una estudiante, que participó de los tres intercambios (segundo año, a Ushuaia, tercero a Córdoba y cuarto a Italia) comenta:

Son experiencias increíbles, es una semana que estás en otro lugar, completamente distinto, con familias que tienen costumbres totalmente distintas a las tuyas (Alumna, 5º, 2015).

Algunos estudiantes manifiestan que en los primeros años del colegio participaba de las actividades propuestas por el Voluntariado, pero que por diversos motivos (tiempo, falta de preparación) las fueron abandonando²⁹⁸.

5.1.7. Los puntos críticos

Una de las preguntas de la encuesta refería a los aspectos críticos de la institución. En primer lugar, seleccionan el poco tiempo para realizar actividades fuera del colegio, en segundo lugar, seleccionan insuficiente tiempo para preparar trabajos y pruebas²⁹⁹ (33%) y en tercer lugar, los estudiantes registraban otros factores³⁰⁰.

²⁹⁸ Una estudiante relata: “Voluntariado hice en primero y segundo año, lo dejé porque me parecía muy difícil. Yo no podía darle clases a un chico que no me entendía, además no podía entender como no me entendía, lo cual es muy prejuicioso de mi parte. Le daba a un chico que tenía problemas de comprensión y atención, porque había tenido una vida muy difícil, nos contaba que la madre no había podido alimentarse bien durante el embarazo y a mí me chocaba mucho todo eso. No podía hacer nada, me sentía muy impotente. Y como que consideraba que necesitaba ayuda de gente que supiera lo que estaba haciendo y no de mí”.

²⁹⁹ Una estudiante declara que, para ella, la exigencia es algo bueno, el problema es la sobre-exigencia, “A veces te piden muchísimo más de lo que vos podés dar, en una semana tenés seis pruebas y entregar trabajos prácticos, te están pidiendo más de lo que vos podés dar. Y no rendís bien de esa manera, yo no puedo rendir seis pruebas y sacarme diez en todas porque es obvio que voy a tener que priorizar algunas cosas voy a prestar atención”.

³⁰⁰ En “otros”, los estudiantes agregan los vínculos entre profesor-alumnos, la excesiva politización del colegio, su elitismo económico, y la excesiva demanda de tiempo, *poco apoyo psicológico en cuanto a malos rendimientos académicos, se centra tanto en mantener el prestigio que se olvida de los estudiantes, tiene un perfil elitista y exclusivo*.

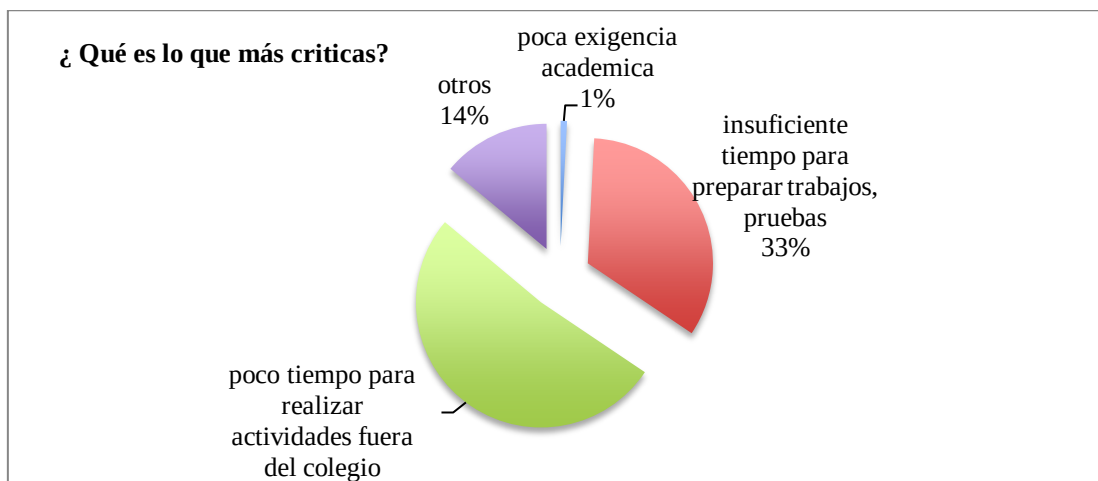


Gráfico 52: CNBA. Estudiantes, 5º año. ¿Qué es lo que más criticas?

Respecto al poco tiempo para realizar otras actividades, varios estudiantes declaran cierta sensación de encierro:

Se intenta hacer que el alumno tenga su vida en torno al colegio, en un círculo muy cerrado.

Siempre te dan cosas para hacer, lo cual es bueno y, por otro lado, es malo, porque, justamente, no tenés tiempo libre para nada. Yo soy de tomarme muy en serio las cosas que hago, entonces, me estreso más.

En tercer año, que es el año más difícil, tenés mucha carga horaria y muchos cambios en tu vida, los quince años, la pasé mal, por el estrés, no podía dormir, tenía taquicardia a veces, te sobrepasa a veces.

En palabras de Dubet y Martucelli (1998:194) se crece oponiendo sus libertades al trabajo, una parte de la autenticidad individual se manifiesta en el rechazo a la obligación de un trabajo escolar cuyo sentido se torna problemático. Varias voces expresan la angustia de los estudiantes durante la ‘semana de la muerte’ –denominación dada a los finales del trimestre– cuando se juntan todas las evaluaciones o coinciden pruebas con los trabajos prácticos. Este período, particularmente, genera tensión por no llegar a rendir adecuadamente la gran cantidad de evaluaciones a las que son sometidos.

Como fue advertido, los vínculos entre los estudiantes y los adultos de la institución es motivo de reclamo por parte de muchos de los entrevistados. Aluden a la poca contención de diferentes formas: “los profesores están muy arriba de los alumnos”, “pensamiento demasiado tradicional”, “muy parecido al modelo universitario”, “poco interés por la situación de los estudiantes”, “demasiada exigencia, termina siendo agotador y, en muchos casos, estudiamos para aprobar y no para aprender”, falta de consideración hacia el

estudiante en el área pedagógica, a veces somos como cajas a las que les insertan información”.

Una entrevistada sostiene que la decepcionó la burocracia que hay en el Colegio, señalando, además, la existencia de un trato impersonal. En ese sentido, expresa: *“son personas y, a veces, no te entienden cuando te pasa algo. Es un trato muy distante”*. Varios estudiantes reclaman sobre la burocracia excesiva e ineficiente.

Algunas voces estudiantiles, a su vez, critican la “excesiva politización” del colegio, evidenciando que existe cierta manipulación por parte de los políticos a los alumnos.

La política del colegio no me gusta, creo que está muy politizado, todas las tomas son políticas, las que ves en televisión tienen un fondo político y es como que los políticos usan a los alumnos. Cuando están muy metidos en agrupación, los alumnos son muy autoritarios, y después terminan tomando el colegio, hacen lío. Ahora está en el centro de estudiantes, oKtubre del Partido Obrero, se relaciona con El Eternauta, y está Tinta Roja, que es de las feministas, o algo así, es muy malo no saber política en un colegio politizado. Te quedas afuera de muchas cosas, sobreviví callándome la boca. Si no sabes es mejor callarte porque te atacan de todos lados. En primero, yo no sabía bien lo que estaba pasando me metí en el centro de estudiantes, me dijeron de todo. En un acto de coraje y valentía, expongo mis ideales ¿para qué?. Me dijo de todo, no insultándome, pero me trato bastante mal. Después me agarraron para hacer cordón en una toma, gente durmiendo en el piso del colegio, eso es impresionante, y me agarraron del brazo y yo no, me querían llevar a la fuerza para hacer un cordón para detener a las autoridades, al final no fui, esa cosa autoritaria de decir, ‘acá estoy yo. Y hay que hacer lo que yo digo y no’. No te dejan opinar (Alumna, 5º, 2015).

Comparativamente a los ingresantes, los estudiantes del quinto año también destacan la necesidad de la amplia dedicación al Colegio, sea en términos de horas de estudios, organización personal o sacrificio de la vida social (como se verá en el próximo apartado).

La “exigencia”, el trato impersonal de parte de los adultos de la institución, la burocracia existente, son parte del proceso de “socialización” establecido por la institución, como señalado en otros momentos de este trabajo. Son unos instrumentos para la formación de la “autonomía” de los alumnos y también son parte del “prestigio” del Nacional frente a otros colegios y a la sociedad en general, así como la formación “crítica” y/o “política” de los estudiantes.

5.1.8. ¿Y el tiempo libre?

También se les consultó sobre sus hábitos de estudios y su tiempo libre. Respecto a quien los ayuda a realizar la tarea escolar, se registra que el 36% estudia solo, el 30% con

compañeros, el 15% recibe la asistencia de un profesor particular, el 13% realiza las tareas con la familia y un 6 % con los tutores o clases de apoyo del colegio.

Uno de los entrevistados destaca la conveniencia de estar acompañado durante el recorrido escolar, no sólo durante el período de ingreso, sino a lo largo de toda la escolarización.

En mi casa me ayudan mis papás, no sólo económico, sino que me ayudan a estudiar, estudiamos juntos, es importantísimo. Pero (hay) chicos que en su casa tienen problemas, es importante que el colegio cumpla esa función (Alumno, 5º, 2015).

Otros entrevistados establecen, también, una distinción entre aquellos estudiantes que cuentan con el acompañamiento y apoyo de las familias y quienes no tienen esa posibilidad.

Yo creo que este colegio está muy bueno, es una virtud que los chicos puedan venir. Esto de que el curso de ingreso tal vez pasa un chico sin una academia, pero los profesores mismos dicen que esos chicos se quedan en primero o segundo año. Me encantaría que fuera para más chicos, que el sistema de tutorías abarque más personas, no me gustaría que bajen las exigencias ni las posibilidades que te dan. Y me gustaría que todos puedan vivir esta experiencia.

Una cosa distintiva es la diferencia de clases, los recursos que uno tiene, particularmente, la clase alta y la media alta, pueden, podemos llegar mucho más rápido a ciertas cosas, y a los chicos de clases más bajas les cuesta mucho más comprar un libro de doscientos pesos para estudiar, que es a veces lo que cuestan las cosas. Por ejemplo, los libros de latín, francés, y principalmente, en cuarto y quinto, te hacen leer para literatura, para historia, para geografía, lees más que estudias y eso, a veces, puede influir mucho en el sistema económico de cada familia (Alumna, 5º, 2015) ³⁰¹.

Se les interrogó, también, sobre las cosas que les gustaría hacer y no tienen disponibilidad horaria. En las entrevistas, indicaron que se podría cambiar la organización de las pruebas ³⁰².

³⁰¹ La estudiante continúa explicando que si bien existen becas, estas no contemplan todos los materiales. Por ejemplo, *“Teníamos una profesora en primer año que te decía: “escriban en el libro y marquen las cosas porque los va a ayudar con el tema de memoria porque asocia una determinada escena o situación con un análisis mucho más rápido” y si uno usa el libro de la biblioteca no puede hacer eso. Entonces, el tema de los libros en las clases bajas es más difícil. Sé que hay becas que contemplan dinero para libros y comida, sacar fotocopias y útiles, pero no sé cuánto te dan”* (Alumna, 5º, 2015).

³⁰² Respecto a la exigencia, una alumna reclama que se podría cambiar el sistema de evaluación: *“Si me preguntas como no lo sabría, no lo sé, pero creo que podría ser más organizado, o tener pruebas en otros periodos de tiempo, como para que no sean cinco seguidas, para que vos no duermas por una semana. Ya me acostumbré, la exigencia es gradual de primero a tercero. En tercero, hay un cambio muy importante, el tiempo que te consume, y después, cuarto y quinto ya te acostumbraste entonces parece más fácil”* (Alumna, 5º, 2015). Otra estudiante explica que en el cierre del trimestre: *“No tenes tiempo para vivir, tenes cinco pruebas por semana, siete, aunque siete es ilegal pero lo hacen igual. Y que haces. O te sentas a estudiar o te comen los de afuera. Salir a bailar muy de vez en cuando”*.

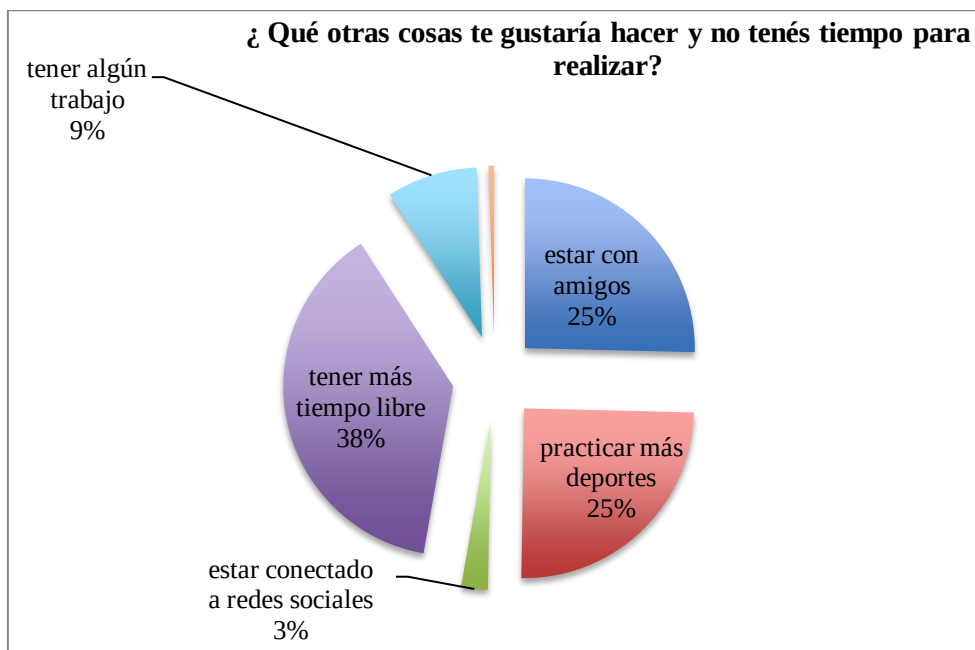


Gráfico 53: CNBA. Estudiantes, 5º año ¿Qué otras cosas te gustaría hacer y no tenés tiempo para realizar?

En los testimonios, se exponen efectos colaterales de estudiar en un colegio público con este nivel de exigencia, aludiendo, básicamente, a los deseos de tener más vida social, o inclusive “*ser un poco más como del promedio de mi edad*”. No es raro que los estudiantes se encuentran frente al dilema: ¿estudiar o salir? La mayoría de los que se encuentran en condición de libres, optan por salir, disfrutar la vida³⁰³. Sin embargo, un grupo grande de estudiantes señala que disfrutan estudiando, haciendo trabajos prácticos, leyendo.

En líneas generales, las experiencias singulares en el Colegio trascienden el aprendizaje de contenidos formales, son prácticas que inauguran una nueva etapa en su vida. La convivencia con colegas procedentes de diferentes sectores sociales, culturas diversas, trayectorias personales variadas, amplía los horizontes sociales. Una estudiante relata que, hasta tercer año, estuvo en un curso donde convivían un chico de la Villa 21 y uno que vivía en un country³⁰⁴. Y continúa:

Era como una gran diferencia. Por ejemplo, mi compañera de banco vivía en Once con cinco hermanos y una vida económicamente difícil y al lado, literalmente al lado, un

³⁰³ Una entrevistada agrega respecto a los estudiantes libres: “*Tengo amigos libres, los casos que yo conozco, pasa que ellos quieren quedarse en este colegio y no se dan cuenta que tal vez la forma no es para ellos. No estoy diciendo que yo sé adaptarme, pero, por ahí les cuesta más, o les gusta más la vida social. Y a la hora de mini crisis, estudio o salgo, siempre eligen salir, entonces, como que no hay un equilibrio. Que yo tampoco lo tengo. Lo tengo para el otro lado. Pero cuando ese equilibrio no está, empiezan los problemas, como de excesivo estudio como de excesivo no estudio. Es como que buscan rebelarse ante el sistema*” (5º, 2015).

³⁰⁴ En ese sentido, como plantea Dubet y Martucelli “El tiempo del colegio está dominado por la declinación de las evidencias escolares. El principio de integración deja de comandar el conjunto de la experiencia, y los alumnos entran a un universo más complejo” (1998:187).

chico que vivía en Palermo, viajaba todas las vacaciones a Estados Unidos, se quejaba de tener que ir a Estados Unidos porque ya se cansaba. Un contraste muy grande y eso sí me chocó mucho. Porque en mi primaria éramos todos iguales, clase media, a veces alta. Y me pareció muy importante aprender de eso. Hablabas con el chico de la Villa 21, era muy humilde, no ocupaba espacio, incluso, corporalmente, se hacía chiquitito, y al lado estaba el del country y eran amigos y todo. Como que no estaba acostumbrada a eso (Alumna, 5º, 2015)

En cuanto a la convivencia en el interior de los cursos, algunos relatos evidencian que, al principio, suele ser problemática. Una estudiante expresa que una de sus amigas era evangélica, muy ortodoxa, y que, por ocasión de un cumpleaños, invitaron a una chica judía. La estudiante comenta que durante el día estuvieron todos bien, sin embargo cuando se fue la chica judía, la madre empezó: *“Ahí se fue la chica judía, viste como estaba vestida, ¿de qué les habló?”*. La entrevistada prosigue: *“Es un caso medio aislado porque es muy particular, mientras yo duermo o estudio, ella está en el templo, me costó concebirlo. Y después me acostumbré. También me enseñó la parte cultural, como convivir con gente de distintos orígenes, lugares, sectores sociales”*.

Los discursos de los estudiantes evidencian, de forma recurrente, como controlan el tiempo dedicado al ocio: ¿Cuánto se duerme?³⁰⁵ ¿Cuándo se sale? ¿En qué momento se mira televisión? ¿Cuál trabajo práctico se prepara?. Estos dilemas inauguran un etapa donde se elige, de forma ininterrumpida, venciendo, frecuentemente, la responsabilidad, el estudio, y colocando la vida social-recreativa entre paréntesis. O como propone Méndez (2013:122), aprendieron desde el ingreso a “gerenciarse solos”.

La presidente del Centro de Estudiantes – estudiante de quinto año – sostiene, que en su caso personal, hubo una maduración muy fuerte, tanto en lo político como en lo personal. Explica que:

Cambié mi forma de encarar la vida, y creo que eso es algo que busca el Colegio, pero lo hace de una manera muy cruel. Yo creo que aprendes a saber lo que es una derrota, perder a alguien, que te ataquen o a defenderte. Es como que estás medio solo. Entonces o te aprendes a cuidar en muchos sentidos o te tenés que ir. Es una presión muy fuerte, no es que te endureces, dejás de entrar en crisis. Pero igual, me gusta, me parece que era algo que yo tenía que pasar. Y como que lo único que tenés es un grupo, es la gente que está viviendo lo mismo que vos. Tu familia no puede comprender la realidad que estás viviendo. Es mucha presión para un chico de mi edad, tener a los 15 años, trece materias,

³⁰⁵ Una estudiante de quinto año señala que trata de tener todo calculado: *“En algunas salidas, pienso no debería haber hecho tal cosa. Igual siempre busco tener margen de error. Tengo tres horas de sueño menos, pero hago esto. Las horas de sueño es difícil de manejar, personalmente trato de manejarlas porque son importantes. Considero importantes, pero entre mis compañeros hay muchos que no duermen nada. Tres horas por día todos los días. Es poco sano. Y lo llegas a hacer, porque es la forma de llegar a aprobar. A mí no me sale, no dormir me hace peor. Pero a ellos les sale. Y funciona. Y no sé es una gran contradicción, podés rendir más durmiendo menos. Una vez puede ser, todos los días, no”*.

doce exámenes, un montón de carga horaria, no sabes como la gente deja de hacer actividades extracurriculares, deja de ir al conservatorio, o pintar o lo que hagan por venir al colegio. Se sabe que te va a pasar, pero creo que uno no espera que haya tanta presión (Alumna, 5º, 2015).

En cierta medida, en el colegio la experiencia escolar es dominada por una serie de “tensiones” (se estudia o se sale, se duerme o se hace el trabajo práctico), que conducen a los colegiales a percibirse más claramente como autores de su escolaridad (Dubet y Martuccelli, 1998: 187).

5.1.9. Perspectivas, Utilidad y Función del nivel secundario en el Colegio Nacional.

Creo que la principal función es instruir a los chicos para la vida que van a tener de adultos, es un ámbito donde aprendes cosas, haces amigos. Para mí la secundaria es clave, además de tener mucha importancia el título, te enseña cosas que te van a servir para el resto de la vida, para ayudarte a decidir que vas a ser cuando seas grande, para conocer gente, y más que nada para decidir que vas a hacer en un futuro, y descubrirte a vos. Y saber que es lo que te gusta y que es lo que no (Alumna, 5º, 2015).

En un país que tiende a pensarse en crisis permanente, la declaración de la estudiante valoriza el rol que cumple la educación y, especialmente, el nivel medio como una instancia, que no se restringe a la obtención de la credencial, sino donde se prepara para ser adulto, donde se socializa, donde uno se descubre y se proyecta. El gráfico ilustra que para el 32% de los encuestados, el nivel medio sirve para continuar los estudios universitarios³⁰⁶, el 24% expresa que sirve para aprender cosas que fuera de la escuela le costaría mucho aprender, para el 23% para prepararse mejor para la búsqueda de trabajo, y otro 20% porque piensa que es útil estar en este colegio. Apenas un 1% no responde. A grandes rasgos, la educación para las nuevas generaciones continúa teniendo un valor simbólico fundamental.

³⁰⁶ Por ejemplo, un estudiante comenta: “No tengo la carrera exacta todavía pero algo relacionado con física de las partículas o física cuántica. Si voy a sexto, la justificación se basa en los mismos argumentos que hace cinco años. Es más difícil sexto de Exactas, pero te brinda más herramientas para el futuro y el peso del título es mayor. Quizás, si hiciese algo como Humanísticas no me convendría, porque dicen que el nivel de sexto Humanística es bajo. Pero sexto de Exactas es muy exigente y te enseñan cosas de ya entrados años en la facultad”. (Alumno, 5º, 2015).

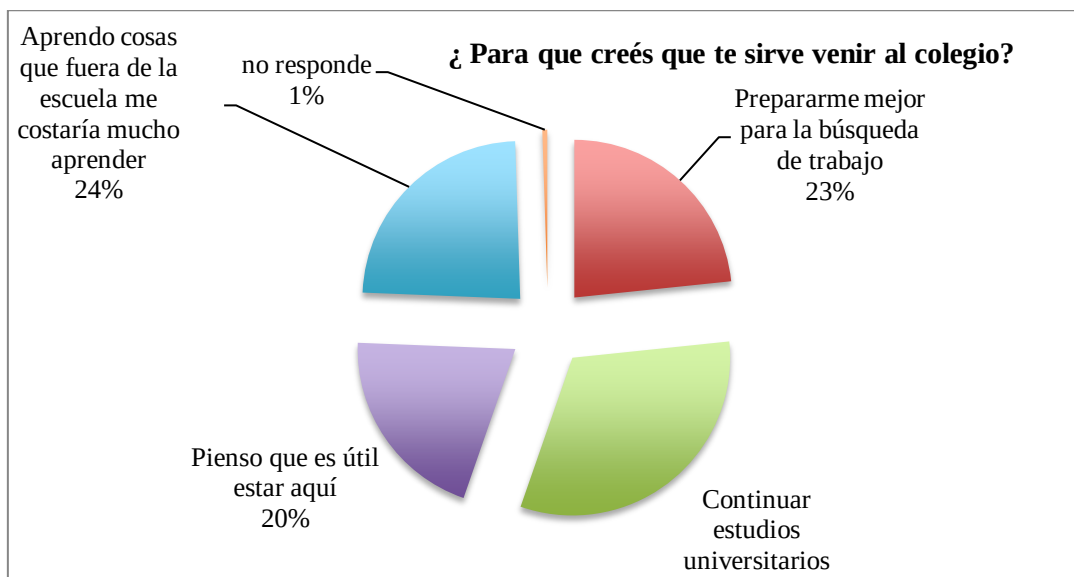


Gráfico 54: CNBA. Estudiantes, 5º año ¿Para qué crees que te sirve venir al colegio?

Otros datos complementan esta información, por ejemplo, cuando se les pregunta a los estudiantes si piensan que lo que aprenden les servirá para el futuro, el 57% de los alumnos responden que sí, un 43% sostiene que apenas algunos contenidos. Personalmente, una entrevistada manifiesta que el aprendizaje excede los contenidos, incluye pautas para manejarse en el ámbito público, inclusive para el ingreso a la universidad:

Estar acá hace que nos manejemos en el ámbito público, entonces, cuando vayamos a la universidad, en especial porque la mayoría de mis amigos – tanto de colegios privados como los de acá – quieren ir a la UBA, nos vamos a manejar mucho mejor. Cuando nos enfrentemos a un mismo universo y, de alguna manera, los que venimos de colegios públicos, especialmente de los colegios preuniversitarios, nos vamos a poder manejar mucho mejor y vamos a poder entender mejor, y sobrevivir mejor.

La exploración en las percepciones de los estudiantes respecto a su paso por el nivel secundario refleja la variedad de sentidos que adquiere la experiencia escolar para cada uno de ellos. Así, algunos refieren a la necesidad de cumplir con determinadas tareas o actividades más inmediatas “promocionar la materia” y otros lo analizan desde una perspectiva más a largo plazo, “te prepara para ser adulto”.

Yo creo que todo lo que nos enseñan está por una razón, es por un plan de estudio, si bien el plan de estudio está obsoleto, pienso que debería renovarse. El latín me parece importantísimo, quizás yo entiendo que a un chico le moleste, no tenga ganas aprender una lengua muerta, pero después aprender una lengua romance es facilísimo, es otra cosa. Como el TP de natación, no me parece mal que sepas nadar para alguna situación extrema, pero la verdad es que el nivel para aprobar el curso es paupérrimo (Alumno, 5º, 2015).

En cuanto a las expectativas en relación al Colegio, se despliega un abanico de opciones. Un grupo grande de alumnos manifiesta que pensaba que el ritmo frenético del curso de ingreso se mantendría durante los primeros meses del primer año, que las restricciones en la circulación propias del curso durarían en primer año, sin embargo manifiestan alivio al observar que, durante el primer semestre, el ritmo cotidiano es más tranquilo, sienten libertad al poder circular por todo el espacio institucional.

Los estudiantes subrayan cómo sus expectativas iniciales respecto al Colegio fueron superadas durante los cinco años. Por ejemplo, un estudiante acentúa:

Sí, yo creo que lo que vine a buscar que era saber qué quiero hacer en mi futuro, lo encontré. Quizás no esperaba encontrar un grupo de amigos como el que encontré, como el que tengo ahora que son muy unidos. Ni pensaba que era un espacio para conocer gente, mis expectativas se cumplieron no solo académicamente. Pero también encontré profesores que no quieren dar clases, cierran trimestres arbitrariamente (Alumno, 5º, 2015).

Una estudiante enfatiza la ambigüedad de sentimientos que le genera ser estudiante del Colegio:

Valió la pena, es importante pero tampoco hay que sobrevalorarlo, ni mandarlo al último escalón. Te cambia la cabeza. Es una experiencia donde convive lo lindo y lo malo. Decimos con mis compañeros que es una relación de amor y odio.

A lo largo del apartado se fue conformando un mapa de los motivos y expectativas de los estudiantes en la elección del Colegio Nacional para la realización de los estudios medios, las percepciones sobre los aprendizajes adquiridos, como así también los aspectos que generan adhesión como crítica. A continuación, se presentan la visión de los estudiantes de la Aplicação respecto a estos elementos que configuran la experiencia escolar.

5.2. Estudiantes de Tercer año de la “Escola de Aplicação” de la USP (último año del nivel medio)

En la *Escola de Aplicação* (EA) se entrevistó a diez estudiantes y se encuestó a cincuenta y tres estudiantes, siendo la totalidad de los alumnos del tercer año, último año del nivel medio en el sistema educativo brasileiro. Entre ellos, el 72% cursó sus estudios primarios en una escuela de gestión pública y el 26% asistió a una escuela privada, el 2% no contestó. Como fue comentado en el capítulo anterior, el estudiantado de la EA es heterogéneo respecto a las condiciones socioeconómicas y familiares. A partir de los datos cuantitativos relevados,

se puede inferir que las familias que optaron por escolarizar a sus hijos en la EA difieren, principalmente, en cuanto a escolarización como en relación a la renta familiar de la totalidad de la sociedad brasileira, constituyendo un sector de la población que aunque no representa una clase socioeconómica en particular, posee un capital informacional que le posibilita realizar elecciones educativas para garantizar una calidad educativa a sus hijos.

5.2.1.La elección de la Escola de Aplicação. Motivaciones, factores, razones.

Indagados sobre las motivaciones para elegir la Aplicação, varios estudiantes manifiestan que optaron por la EA por conocer la calidad de la propuesta educativa, en tanto los padres son funcionarios o profesores de la Universidad,

Entre los entrevistados, hijos de funcionarios, se escucha, por ejemplo:

Entrei porque minha mãe era funcionaria da USP. Na época eu não saberia como escolher, mas depois tive a escolha de ficar ou não. Eu gosto muito desta escola, eu cresci muito.

Otro estudiante comenta:

Na primeira série, eu estudava em escola particular e meus pais sempre trabalharam aqui. No segundo ano, abriu uma vaga só, aí me inscrevi e fui sorteada, meus pais me falaram que era muito bom estudar aqui, para o meu futuro. É uma escolha deles que se preocupam com o meu futuro. A aprendizagem é muito boa, é bem puxada em relação a outras escolas (Alumna, 3º, 2015).

El resto de los entrevistados despliega numerosas razones que influenciaron en la elección, no obstante prevalece la referida al diferencial de la institución en comparación con el resto de las escuelas públicas del Estado o del Municipio³⁰⁷.

Fiz o ensino fundamental em uma escola particular, porque não consegui entrar aqui na primeira série. Meus pais queriam prezar por minha educação, então como as escolas públicas de meu bairro não são legais, não são de qualidade, eles se esforçaram e eu fui a uma escola particular (Alumno, 3º, 2014).

Desde pequeno, minha mãe quis que eu estudasse aqui, eu não conhecia muito, era para estudar em uma escola pública comum, mas ela ficou pensando sempre nesta escola. E

³⁰⁷ En el 2016, un informe del INEP presentaba que las escuelas públicas con mejor desempeño en el ENEM tienen el 80% de los estudiantes matriculados desde el primer año, estos pasaron por un proceso selectivo, la mayoría de los profesores están formados en el área que enseñan y atienden a estudiantes de nivel socioeconómico alto o medio alto. El coordinador de la Campaña Nacional por el Derecho a la Educación (del Ministerio de Educación y Cultura de Brasil) agregaba “Isso demonstra que o Brasil sabe fazer uma escola pública extremamente estruturada com professores mais valorizados e isso acaba tendo resultado”. En el grupo de escuelas públicas, se encuentran Colegios de Aplicação, Escuelas Técnicas Estaduales, Colegios Militares. Disponible en <http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2016-10/enem-federais-militares-e-tecnicas-sao-publicas-com-melhor-desempenho>. Último acceso en 15 de agosto de 2017.

era muito difícil de entrar. Eu acho que essa escola é muito diferente, as vezes parece que o governo do Estado da uma educação que é muito do mínimo, você aprende o mínimo, parece que o Estado não pode deixar você muito inteligente, porque você vai entender este sistema (Alumno, 3º, 2015).

Los testimonios dan cuenta de la importancia del capital informacional disponible en las familias que optan por la Escuela, ya sea por pertenecer a la Universidad o por conocer la singularidad de su trabajo pedagógico, además de estar actualizado respecto a los procesos selectivos y disponibilidad de vacantes remanentes. Así, se observa en los siguientes testimonios:

Eu acho uma escola muito boa. Eu tenho parente que estudava aqui, antes de mim, quem me recomendou (Alumna, 3º, 2014).

Não foi uma escolha minha vir estudar na EAFEUSP, foi uma escolha dos meus pais, disseram que era uma escola melhor (Alumna, 3º, 2015).

Meus pais me colocaram nesta escola na primeira série, mas acho que devido a falta de um processo mais seletivo, os alunos são ruins, não há quase que preocupação nenhuma para com a escola e o aprendizado (Alumno, 3º, 2014).

El siguiente gráfico, producto de la encuesta realizada a los cincuenta y tres estudiantes, muestra la valoración otorgada por cada estudiante a cada motivo.

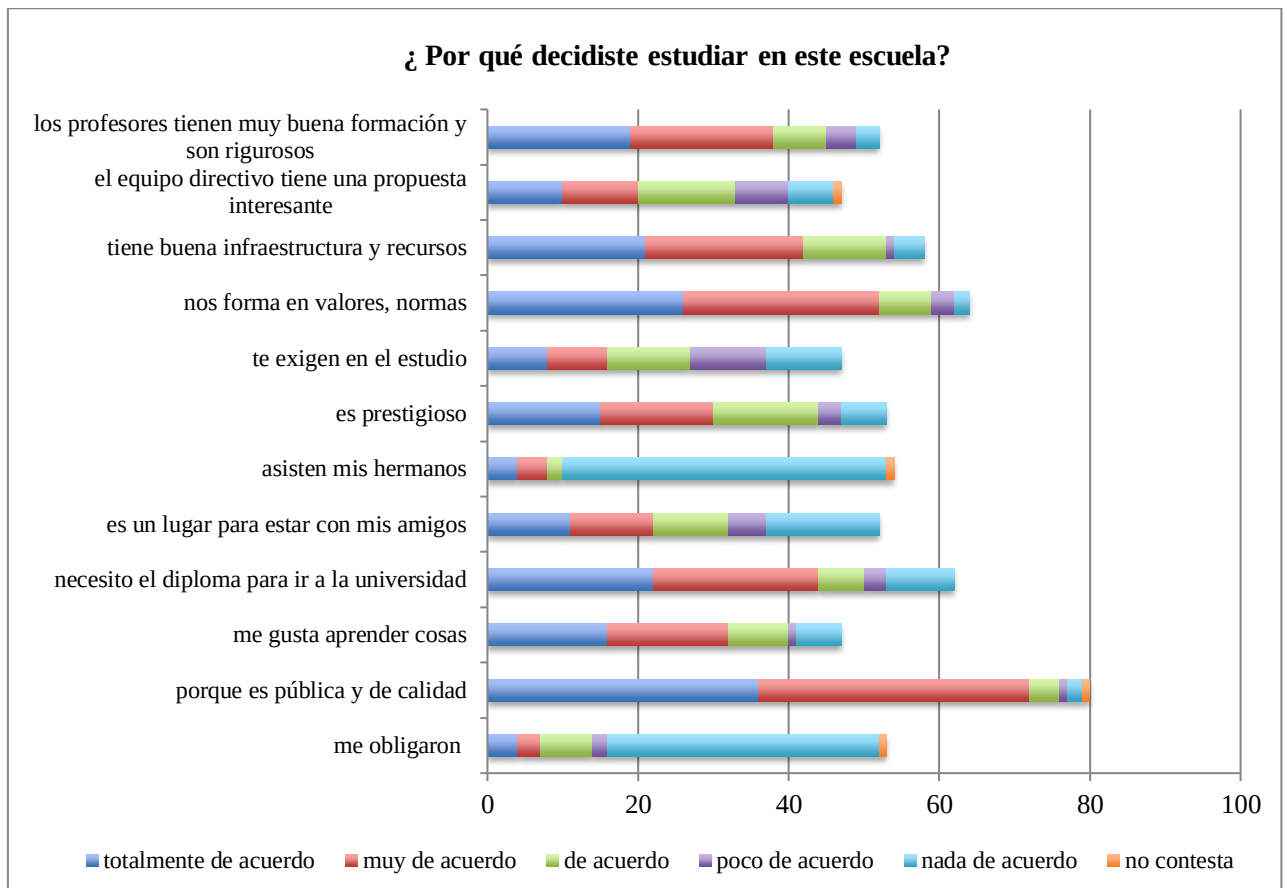


Gráfico 55: Brasil. Escola de Aplicação. Estudiantes, 3º año. ¿Por qué decidiste estudiar en esta escuela?

Según la sistematización de los datos, como motivo principal, los estudiantes seleccionan “porque es pública y de calidad”, siendo que el 90% está total y muy de acuerdo. O como enfatiza una entrevistada: “*Decidi estudar aqui porque toda minha família estudou e a considera boa, além de ser de graça*” (Alumna, 3º, 2014).

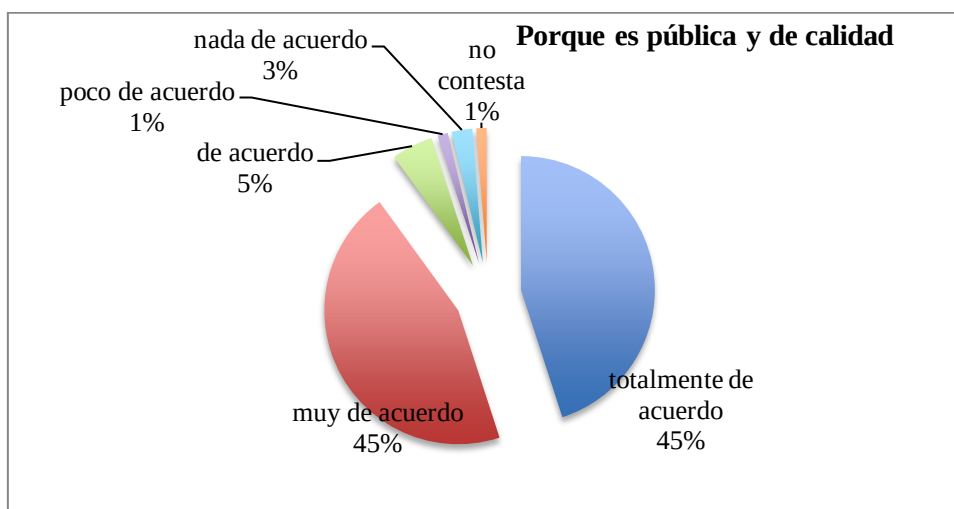


Gráfico 56: EA, Estudiantes, 3º año. Porque es pública y de calidad.

É uma escola pública diferenciada das outras, com coisas parecidas às escolas particulares (ex: o estudo do meio), com o ensino superior ao de uma escola pública, porém inferior ao de uma escola particular. Os alunos também podem opinar sobre as escolhas, tendo “voz”, sendo escutados e às vezes, conseguem mudar as coisas, te prepara para o futuro (Alumna, 3º, 2015).

Los comentarios de esta estudiante aluden, en parte, al debate público-privado en educación, pero también destaca la función social del nivel secundario que “te prepara para o futuro”.

En segundo lugar, el 81% de los encuestados está totalmente y muy de acuerdo que lo eligió porque “nos forma en valores, normas”, el 11% está de acuerdo y el 8% manifiesta poco o nada de acuerdo. Como se verá posteriormente, existe una continuidad entre este motivo de elección institucional y lo que consideran más importante que aprenden en ella. Es interesante ponderar la importancia de la escuela en cuanto lugar de conversación e intercambio intra e intergeneracional, donde se puedan compartir dudas y cuestiones con profesores que estén dispuestos a escucharlas, como manifiestan varios testimonios. Una estudiante acentúa aspectos vinculares o de cuidado en el equipo de profesores: “Os professores da EA acolhem o aluno, dão oportunidade com os reforços, plantões de duvidas e contraturnos, além disso a EA tem um diferencial por ter um estudo muito bom, bem preparatório” (Alumna, 3º, 2015).

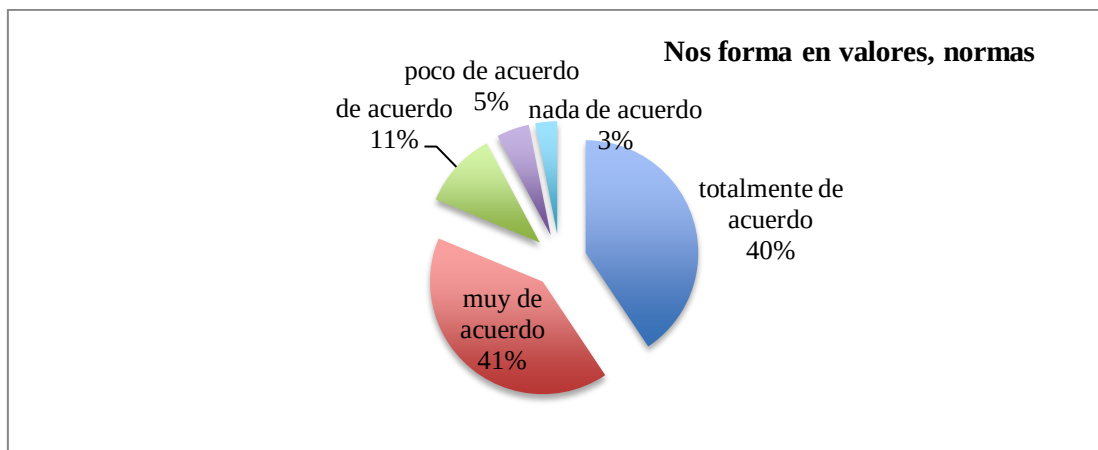


Gráfico 57: EA, Estudantes, 3º ano. Nos forma em valores, normas.

En tercer lugar, el 73% de los estudiantes se muestra totalmente y muy de acuerdo que la eligieron porque los profesores tienen muy buena formación y son rigurosos. Con el propósito de obtener una idea más concreta sobre los profesores, se les preguntó sobre las

características más valoradas. Una estudiante refiere, específicamente, a la propuesta didáctica:

Me dá prazer aprender quando o professor explica bem a matéria e tem vontade de ensinar, isso é um estímulo para querer aprender mais. Não gosto dos professores que fazem pouco caso

Un estudiante resalta la apertura ideológica de los profesores:

Por exemplo, no caso da historia, é a historia escrita por aqueles que venceram, que sempre estiverem no poder, aqui tem a possibilidade de ver a historia de quem foi oprimido”

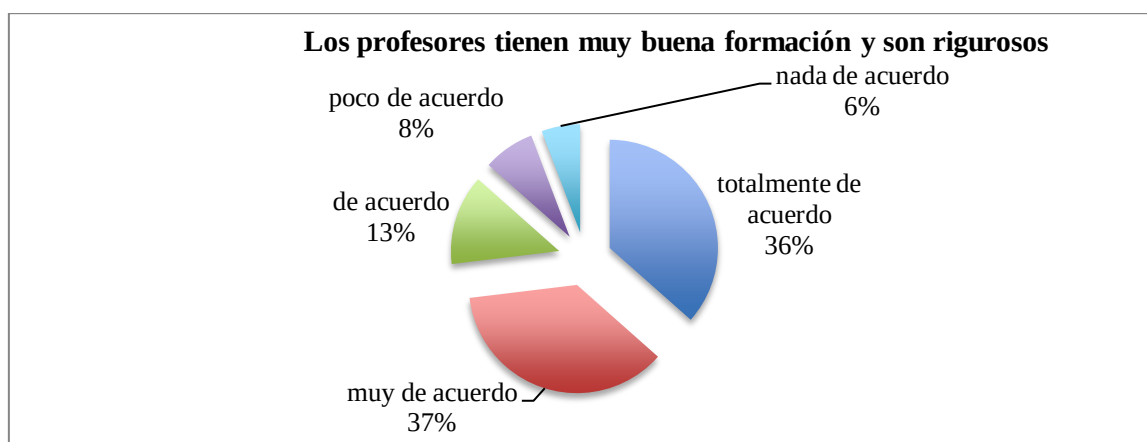


Gráfico 58: EA, Estudiantes, 3º año. Profesores con muy buena formación y son rigurosos.

En cuarto lugar, el 72% de los estudiantes se manifiesta totalmente y muy de acuerdo con la calidad de la infraestructura y los recursos³⁰⁸. El 19% manifiesta estar de acuerdo, y el 9% declara estar poco o nada de acuerdo.

En quinto lugar de prioridad, el 70% de los estudiantes señaló estar totalmente y muy de acuerdo que el diploma sirve para ir a la universidad, el 10% está de acuerdo y el 20% poco o nada de acuerdo. Aunque varios de los entrevistados reconocen que el paso por el nivel medio en la *Aplicação* no es suficiente para aprobar el vestibular. De hecho, muchos estudiantes admiten que realizarán *cursinhos* o se tomarán el año próximo para mejorar su desempeño.

³⁰⁸ Una estudiante enfatiza que algunos espacios de la escuela podrían estar en mejores condiciones: “*Acho que a infraestrutura na sala de musica e artes, é muito precária. Sei que não é culpa da escola, tem a faculdade, mas a gente sente falta de instrumentos*” (Alumna, 3º, 2015).

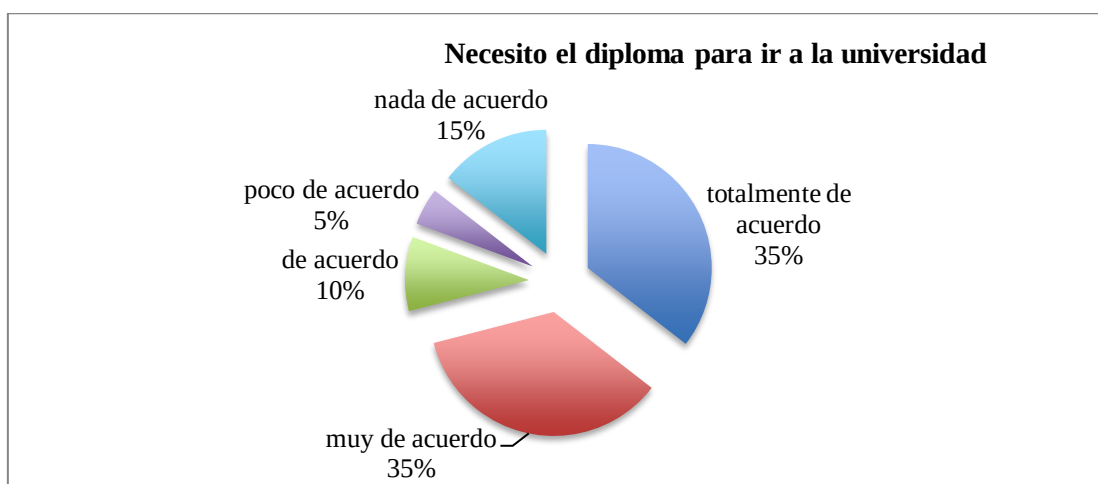


Gráfico 59: EA, Estudiantes, 3º año. Necesito el diploma para ir a la Universidad.

En sexto lugar, porque les gusta aprender, que refiere, em concreto, a adquirir conhecimentos que de outra forma não teriam acesso, incorporar estratégias para pensar o compreender, o complexizar a mirada de la realidad.

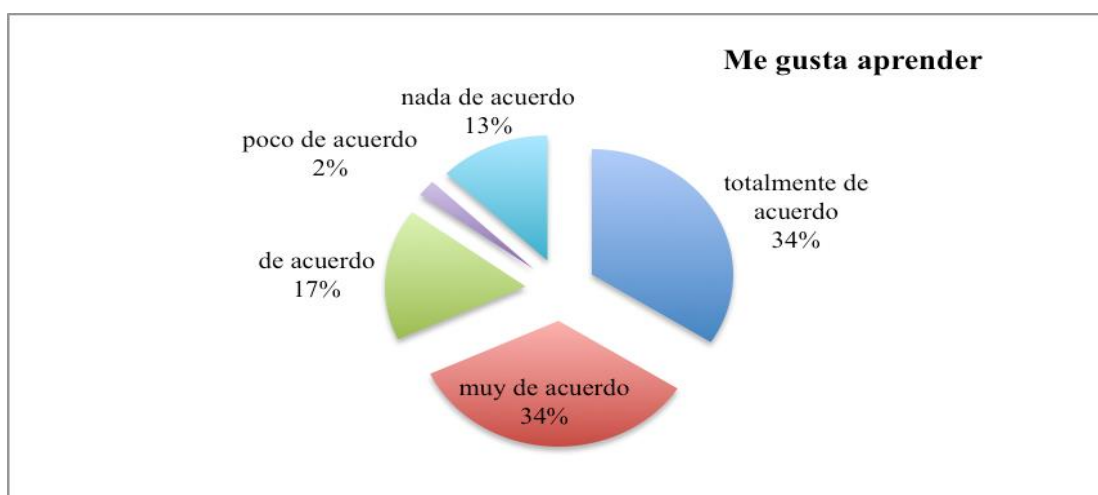


Gráfico 60: EA, Estudiantes, 3º año. Me gusta aprender.

Como enfatiza una entrevistada:

Aqui tem aula sobre política, sobre coisas que outras escolas não têm, que são importantes para quando a gente sair, a gente tem uma base para pensar. Tanto que hoje de manhã, a vice diretora falou que chegou um e-mail da Reitoria censurando um dos conteúdos que a gente aprendeu em sociologia. A gente estudou Foucault, “Vigiar e Punir”, e ele condena a polícia, a ação da policia. A Reitoria censurou o trabalho do professor porque ele ensinou “Vigiar e Punir”. Isso demonstra que nossa escola é diferente porque ensina além das outras escolas, o que outras escolas colocam como verdade (Alumno, 3º, 2015).

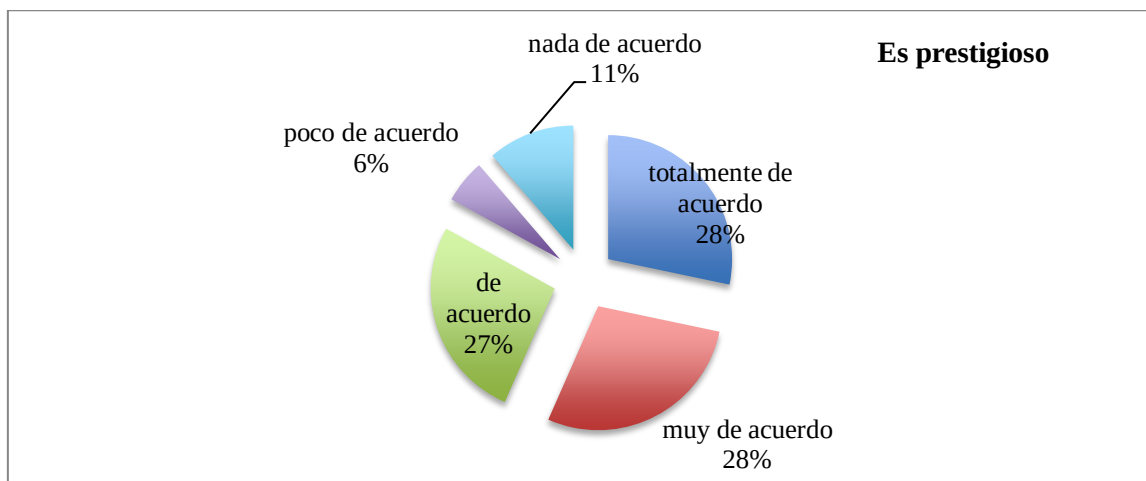


Gráfico 61: EA, Estudiantes, 3º año. Es prestigioso.

En séptimo lugar, el 56% está totalmente y muy de acuerdo que el colegio es prestigioso, entendiéndolo como “status”, “fama”, “escuela pública que funciona” imprimiendo su singularidad respecto al resto de las escuelas públicas³⁰⁹. Como se observa en los siguientes testimonios:

Essa escola sempre teve status, é uma escola muito qualificada. Meus irmãos já estudaram aqui e nunca se queixaram do ensino, meus pais resolveram me colocar aqui também, e por sorte eu fui sorteada (Alumna, 3º, 2014).

A fama da escola na USP, pelo menos entre os funcionários, os professores, é bem famosa pela qualidade de ensino”.

Também queria estudar em uma escola pública que funcione.

En las últimas posiciones, se encuentra las opciones “es un lugar para estar con mis amigos”, “me obligaron” y “asisten mis hermanos”. Respecto a “es un lugar para estar con mis amigos”, el 40% sostiene estar totalmente y muy de acuerdo, el 20% de acuerdo y el 40% poco o nada de acuerdo.

Aunque casi el 70% desacuerda totalmente que fue obligado a estudiar en esta escuela, en la mayoría de los relatos señalan que los padres “los mandaron”, “los enviaron”, o “los

³⁰⁹ En el libro Formandos (2008:52), publicación anual confeccionada por los estudiantes que se gradúan, se registran los sentimientos de quien cursó su escolaridad en la Escola: “*Primeiro dia de aula, alguns choravam no portão porque não queriam entrar e outros não conseguiam disfarçar a ansiedade. “eramos considerados sortudos, pois tínhamos passado pelo concorrido sorteio. Tudo parecia muito grande, tudo era novo, tudo era curioso”.*

inscribieron”, inclusive “los colocaron en la escuela”³¹⁰. Algunos estudiantes agregan que conocieron la escuela, porque la madre trabaja en el Hospital Universitario, o que asistió a la guardería de la USP porque el padre trabaja – desde hace mucho tiempo – en la rectoría. Un 26 % señala estar muy de acuerdo y de acuerdo, el 4% dice estar poco de acuerdo, el 2% no contesta. Por último, el 80% está en total desacuerdo que fue a la escuela porque asisten los hermanos, el 4% de acuerdo, el 14% totalmente y muy de acuerdo, el 2% no contesta.

No obstante la variedad de razones apuntadas para la elección de la institución, los discursos de los alumnos revelan preocupación con el nivel académico ofrecido, futuro personal, calidad de los recursos e infraestructura disponible. La formación en valores se destaca como un aspecto considerado por los encuestados como un “diferencial” del colegio, algo distintivo. O sea, diferentemente de los alumnos del primer año, quienes valoran, en primer lugar, la calidad de la enseñanza proporcionada por la EA, los alumnos del tercer año valoran también los aspectos de construcción de un “espacio crítico”, posibilitado por el carácter público de la institución.

5.2.2. La vivencia en la EA – “Parece que pegaram e abriram uma venda”

Acho que a experiência que me marcou é que a primeira vez que sai de minha cidade, foi com a escola, a primeira vez que eu fui conhecer outro estado foi com a escola, Isso não vou esquecer nunca na minha vida, porque não sei quando ia a sair do estado (Alumna, 3º, 2015).

En la indagación respecto a qué es lo más importante que aprenden en la escuela, en primer orden de prioridad, se posicionan los contenidos. A continuación, los valores; el tercer lugar, de forma simultanea, están los idiomas y la disciplina para los estudios.

³¹⁰ Los testimonios de alumnos: “Na verdade, minha mãe me inscreveu, e me mandou para acá, e nem queria vir. E depois cheguei, e agora não quis mais sair daqui. O ensino é mais puxado, as vezes fico o dia inteiro aqui, quando tinha mais dificuldade, ficava no plantão de dúvidas, para a recuperação. Eu gostei daqui e fiquei aqui e vou terminar aqui?” (Alumna, 3º, 2015). Otra estudiante: “Escolhi estudar aqui, porque meu pai trabalha na USP, eu estudei numa creche bem próxima. Meu pai, quis me colocar na escola, eu não consegui entrar no fundamental, só no primeiro ano do médio. E a minha irmã conseguiu estudar aqui desde o primeiro ano do fundamental” (Alumna, 3º, 2014).

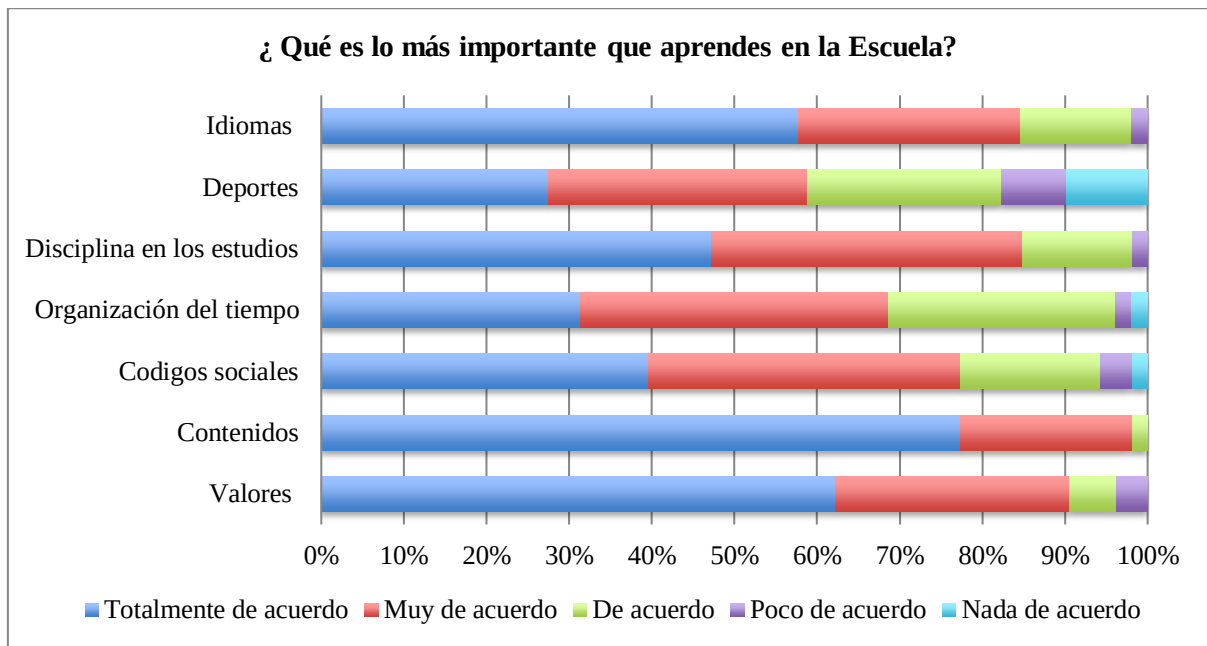


Gráfico 62: EA, Estudiantes, 3º año. ¿Qué es lo más importante que aprendes en la Escuela?

Respecto a los contenidos, el 98% del total de encuestados se muestra totalmente y muy de acuerdo con su importancia. Los relatos de los estudiantes revelaron una concepción amplia de los contenidos, pues refieren a saberes, pero también habilidades, capacidades, valores, códigos sociales. En ese sentido, las palabras de los estudiantes hablan de la escuela como un espacio que los provee de herramientas para prepararse para la vida, manejarse en la sociedad, salir de una mirada inmediata e ingenua y avanzar a una lectura más compleja del mundo o del país.

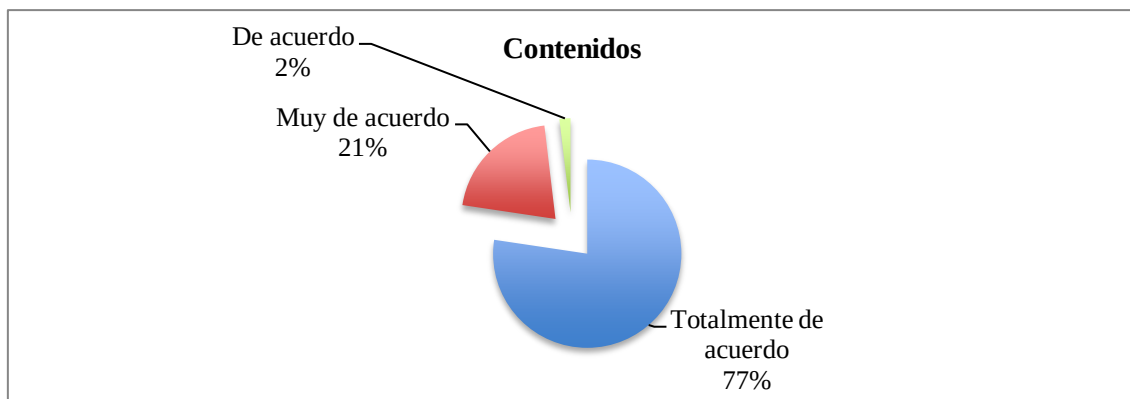


Gráfico 63: EA, Estudiantes, 3º año. Contenidos.

El tránsito por el nivel medio significó para varios estudiantes un cambio en la comprensión del mundo, de la política, del ser humano, conquistado, principalmente, por la complejidad de los textos discutidos. Una estudiante menciona a un pensador para ejemplificar la calidad académica de la propuesta de la institución.

Você já leu Foucault? Fica bem obvio que a escola para ele é uma fábrica de operários, por assim dizer. A escola está aí para te adestrar, treinar, estar preparado para ter um lugar na sociedade, no mercado de trabalho. Mas, além disso, tem função de espalhar o conhecimento. Acho que o conhecimento liberta, faz a gente mais ético, mais propicio a fazer escolhas não só para o bem próprio senão para o bem social. Principalmente nesta escola não prepara só você para tirar B, senão prepara para a vida, acho que é especial (Alumna, 3º, 2015).

Los próximos pasajes evidencian que los debates y lecturas político-sociológicas posibilitan el contacto con conceptos que inauguran un mundo nuevo de referencias, una nueva interpretación de la realidad cercana.

Parece que pegaram e abriram uma venda, olha só o que você está fazendo de errado, olha o que colocaram em sua cabeça. Eu só valorizava o que era do exterior, mas terminei o ano [pensando] “Brasil você tem coisa errada, mas não é tudo errado, tem pessoas lutando para progredir” (Alumna, 3º, 2015).

O que mais me marcou é do jeito que eu cheguei aqui com pensamento sobre politica, sobre minha relação com outro ser humano, como me comporto, como pensava meu país (Alumna, 3º, 2015).

[A EA] Prepara para várias questões que a gente vai ter na vida. Não só para tirar boas notas no final do trimestre. Por causa das aulas de sociologia, hoje eu sou muito mais politizada que quando entrei aqui. Eu tinha quinze anos quando entrei, hoje sou uma pessoa totalmente diferente. A gente saiu daquela bolha (Alumna, 3º, 2014).

Aunque el sentido común³¹¹ autoriza a pensar que la participación política de los estudiantes brasileiros está menos consolidada o es más reciente que la de sus pares argentinos, en los testimonios de los entrevistados se destaca el compromiso de los estudiantes con la educación pública, con los salarios de los profesores, con la continuidad (o cierre) de las guarderías de la USP. En ese sentido, varios estudiantes declaran participar de marchas o protestas a fin de apoyar al colectivo docente:

A gente teve uma manifestação que todo mundo participou. Eu apoiaria a greve, mas não para não ter aula, porque a causa é justa”, revela una estudiante (2014).

Não tinha como a gente não participar, são nossos professores que reclamam, afeta a gente. A gente promoveu algumas reuniões para discutir a greve, os professores

³¹¹ La presencia de noticias sobre la movilización/participación política de los jóvenes en los medios de comunicación es mucho más frecuente en la prensa argentina que en la brasilera. En el ámbito académico, es más abundante y variada la producción de investigaciones, grupos de estudios, publicaciones sobre la formación política de los estudiantes en Argentina que en Brasil (Nuñez, (2013), Fuentes (2015)).

entenderam porque queríamos participar, assim fomos na segunda passeata. Foi bem legal³¹².

La Estudiante Consejera de la Escuela ante la Facultad de Educación revela que la escuela aprueba y estimula la participación:

Eu acho importante que os alunos possam falar o que eles acham. Além do Conselho de Escola, tem o Conselho de Classe, onde cada turma tem seus representantes.

En la mayoría de relatos, los estudiantes valoran las estrategias didácticas de los profesores en la medida que los alientan a razonar, argumentar, leer de forma crítica y reflexiva diferentes problemáticas sociales. Conciben a la Aplicação como un espacio diferenciado que les provee de recursos culturales significativos, en los que se destaca el pensamiento autónomo:

Eu sou mais capacitada para raciocinar, sair da bolha (Alumna, 3º, 2014)

A gente entende o que passa, a partir dos estudos do que aconteceu antes. A gente sabe pensar por se mesmo, não é mais alienado. Esta se desalienando (Alumno, 3º, 2015).

Nesta escola é importante aprender a pensar e entender, não só aprender o conteúdo (Alumna, 3º, 2015).

A gente tem uma capacidade muito maior de pensar por nós mesmos. Formar nossas opiniões. Muitas aulas são de debate, por exemplo, em uma aula de História sobre pré-história, não vai falar de nossa vida cotidiana, mas sim dar opiniões. Por exemplo, está errado falar de pré-história, porque é uma sensação de progresso, eurocêntrica, a partir da escrita. A gente tem acesso a opiniões e conversas, faz que a gente tenha um pensamento mais forte (Alumno, 3º, 2015).

Acho que a escola dá muito mais autonomia, quando a gente cresce, quer autonomia, e a escola dá.

Con menos frecuencia, aparece la idea de esfuerzo, por ejemplo:

O que mais deixou marcado em mim, é que eu preciso me esforçar para fazer as coisas, porque eu sinto que eu fiz no médio, eu sei que eu tenho que me esforçar mais. Eu sei que posso fazer melhor” (Alumna, 3º, 2015).

³¹² En 2014, se realizó la “Segunda passeata dos bebés e crianças da USP” (la primera de ella fue 1975), donde funcionarios, alumnos y niños de las guarderías de la USP se manifestaron exigiendo a la rectoría que solucione la huelga, a través de un reajuste salarial de, aproximadamente, 10%. Recuperado de <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2014/08/defesa-das-creches-ligadas-a-usp-repete-luta-de-40-anos-atras-5798.html>. Último acceso: 02 /08/ 2017.

El segundo lugar de prioridades lo ocupan los valores, siendo que el 66% está total y muy de acuerdo en considerar su aprendizaje como importante. Pese a la percepción general de debilitamiento de la autoridad del docente³¹³, para estos estudiantes la escuela promueve y trabaja valores - este punto no es menor considerando el contexto de crisis de valores tan mencionada en los medios de comunicación.

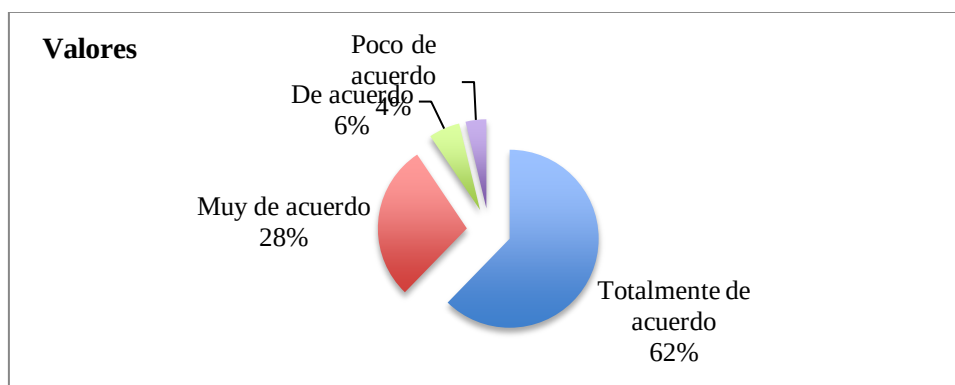


Gráfico 64: EA, Estudiantes, 3º año. Valores.

En los discursos, la escuela se revela como espacio de crecimiento personal, donde se aprende a ser “más ético”, hacer el “bien social”. La dimensión valorativa y moral reviste fundamental relevancia para estos estudiantes. Una entrevistada declara:

Por exemplo, na aula de sociologia, o professor ensina a pensar nas nossas atitudes. Ele dá até broncas, porque ele explica como a gente tem que se comportar. Os conteúdos que a gente aprende, o conhecimento que a gente adquiriu aqui (Alumna, 3º, 2015).

A pesar que los estudiantes revelan momentos tensos entre los grupos, se percibe también la posibilidad del respeto y la colaboración en las situaciones que lo demandan. Algunas voces alertan sobre los matices de la convivencia:

Aqui, cada um tem seu grupo, tem grupinhos que coexistem, e tem outros que não se dão bem de jeito nenhum, mas quando é preciso todo mundo colabora, trata todo mundo como igual, respeita e é bom essas horas”.

Alguns alunos são muito unidos, se precisar deles você pode contar, vão estar disposto a ajudar. Mas tem alguns grupos que guardam muita raiva.

³¹³ Tenti Fanfani, E. (Clarín, 21/05/07) argumenta: “El trabajo de los docentes es uno de los más complejos de las sociedades contemporáneas porque, a diferencia de otras actividades profesionales, les cambian aceleradamente los problemas que tienen que resolver en sus aulas. Cambian los alumnos, cambian las familias, cambian los aparatos de producción e imposición de significados, también los usos y costumbres sociales, los programas escolares, etc. a los docentes nunca hay conocimiento que les alcance.

La empatía pero también los prejuicios aparecen en las declaraciones de los estudiantes

Aprendi a acolher mais as pessoas da maneira que elas são, de diferentes jeitos. Se ela é fedida, se brinca muito, se é calada, você aprende a aceitar as pessoas como elas são. Me ensino a ser mais tolerante. A gente convive bem até certo ponto. Na minha turma, temos um aluno que nasceu de sete meses, e muitos colegas ficam zuando (burlándose) dele, aí eu fico brava quando ficam zuando da aparência. Não tem problema com cor ou classe social, nisso é bem tranquilo.

Acho que o convívio com algumas pessoas, até a pessoa te conhecer, ela vai te julgar e vai acabar entendendo mal o que você diz. Eu entrei com a turma mesmo, então não tive problema de aceitação porque estava todo mundo na mesma. Mas é difícil para quem entra depois. Também você tem problemas em casa, traz para a escola e mexe com seu emocional.

Los discursos reflejan que el tránsito por las aulas constituye un camino con algunas dificultades, aunque es posible construir una red de contención cuando la situación lo demanda.

En tercer lugar se ubican dos cuestiones, los idiomas y la disciplina en los estudios, en ambos casos, el 85% de los estudiantes declara estar total y muy de acuerdo con la relevancia de estos aprendizajes. Se valora a la institución como un espacio que los organiza, los ayuda a planificar y jerarquizar prioridades, frente a la simultaneidad de estímulos de los tiempos actuales. Así, declaró una estudiante (2014):

Com total certeza, a Escola é totalmente diferenciada, até porque é muito difícil ver uma escola pública que consiga colocar os alunos na linha.

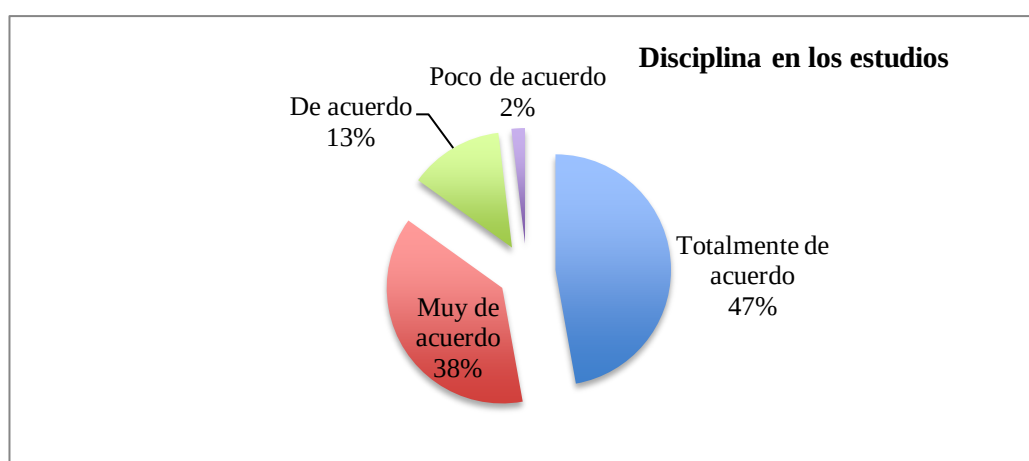


Gráfico 65: EA, Estudiantes, 3º año. Disciplina en los estudios.

En cuarto lugar de prioridades, se ubican los códigos sociales, donde el 77% de los estudiantes manifiesta estar total y muy de acuerdo con su importancia. El 17% está de acuerdo y el 6% poco o nada de acuerdo. Los relatos revelan el valor que tiene para ellos compartir su escolarización con compañeros que proceden de diferentes sectores sociales y cómo la escuela pública y de buena calidad, estimula el crecimiento personal orientando al estudiante³¹⁴.

Aqui vem gente de origens bem diferentes, então não fica essa coisa classista, meio que junta e convergem as opiniões, a pesar de vir de lugares tão diferentes, de famílias diferentes. Defender o ensino público, o ensino bom e público, é muito da ideologia da escola.

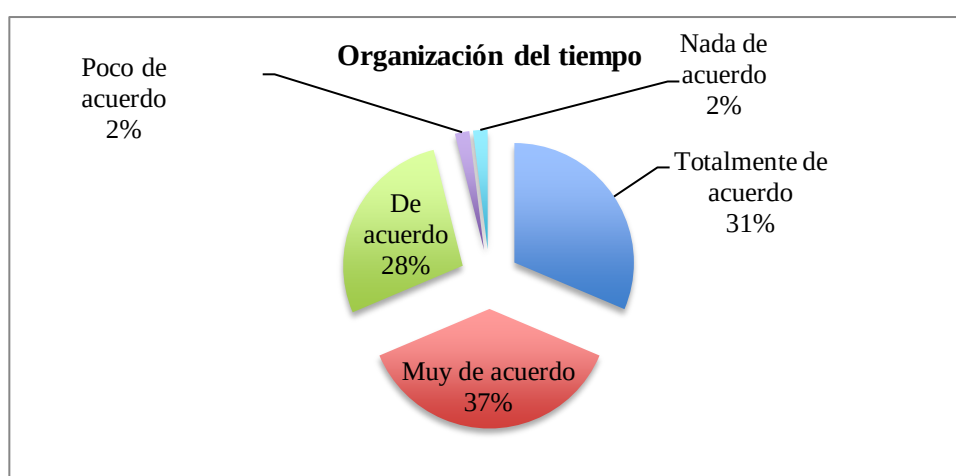


Gráfico 66: EA, Estudiantes, 3º año. Organización del tiempo.

En quinto lugar, se posiciona la organización del tiempo, aunque el 68% de los encuestados se muestra totalmente y muy de acuerdo con la importancia de este tipo de aprendizaje. En las entrevistas varios reclaman que la escuela podría optimizar el uso del tiempo y aumentar la exigencia académica para aprovechar mejor los recursos institucionales y el cuerpo docente. Un estudiante reclama:

A escola tem uma boa estrutura, porém, antiga e mal cuidada, professores bem pagos em comparação com todas as outras escolas públicas, mas por diversas vezes há uma extrema perda de tempo (Alumno, 3º, 2014).

³¹⁴ Un estudiante ejemplifica con un situación particular como se trabaja la autonomía en la escuela: “Hoje, a gente queria escrever algo e pediu para a orientadora, mas a diretora falou: “não, peguem o computador e se virem sozinhos, é documento oficial”. Aí eu aprendi como fazer uma carta, colocar o logo e agregar uma linha de assinatura, nos deu confiança” (Alumno, 3º, 2015).

Pese a la importancia asignada por los estudiantes Centro de Prácticas Deportivas, los deportes ocupan la última posición respecto a aprendizajes importantes. El 60% se muestra totalmente y muy de acuerdo con la importancia de los deportes, el 24% está de acuerdo y el 18% poco o nada de acuerdo. El mismo padrón fue observado en el Colegio Nacional.

Para concluir este apartado, vale la pena recordar las palabras de Jessé Souza en *A Ralé Brasileira*.

Apenas os sujeitos que tiveram uma socialização capaz de desenvolver neles uma identificação afetiva com o conhecimento, concentração para os estudos, disciplina, autocontrole e capacidade de pautar suas ações no presente a partir de um planejamento racional do futuro são capazes de incorporar conhecimento para se inserir no mundo do trabalho qualificado e ser úteis e produtivos à sociedade (Souza, 2009: 288)

La institución es apreciada por los estudiantes como un espacio socializador de determinadas disposiciones – reflexión, autonomía, disciplina en los estudios–, que pueden considerarse fundamentales para un buen desempeño en el mundo escolar, y posteriormente, en el mundo del trabajo calificado. En ese sentido, su misión puede ser evaluada como exitosa y eficaz en el proceso de “socialización” de los alumnos que egresan, en el sentido expuesto en el capítulo anterior.

5.2.3 ¿Qué les gusta en la escuela?

En cuanto a las preferencias, en la primera posición aparece el Campo de Deportes, siendo que el 90% manifiesta estar totalmente y muy de acuerdo. No deja de llamar la atención la respuesta, teniendo en cuenta que los deportes ocupan la última posición respecto a aprendizajes importantes. En ese sentido, el campo de deportes puede ser considerado, de manera positiva, como espacio de sociabilidad y esparcimiento, no como disciplina curricular.

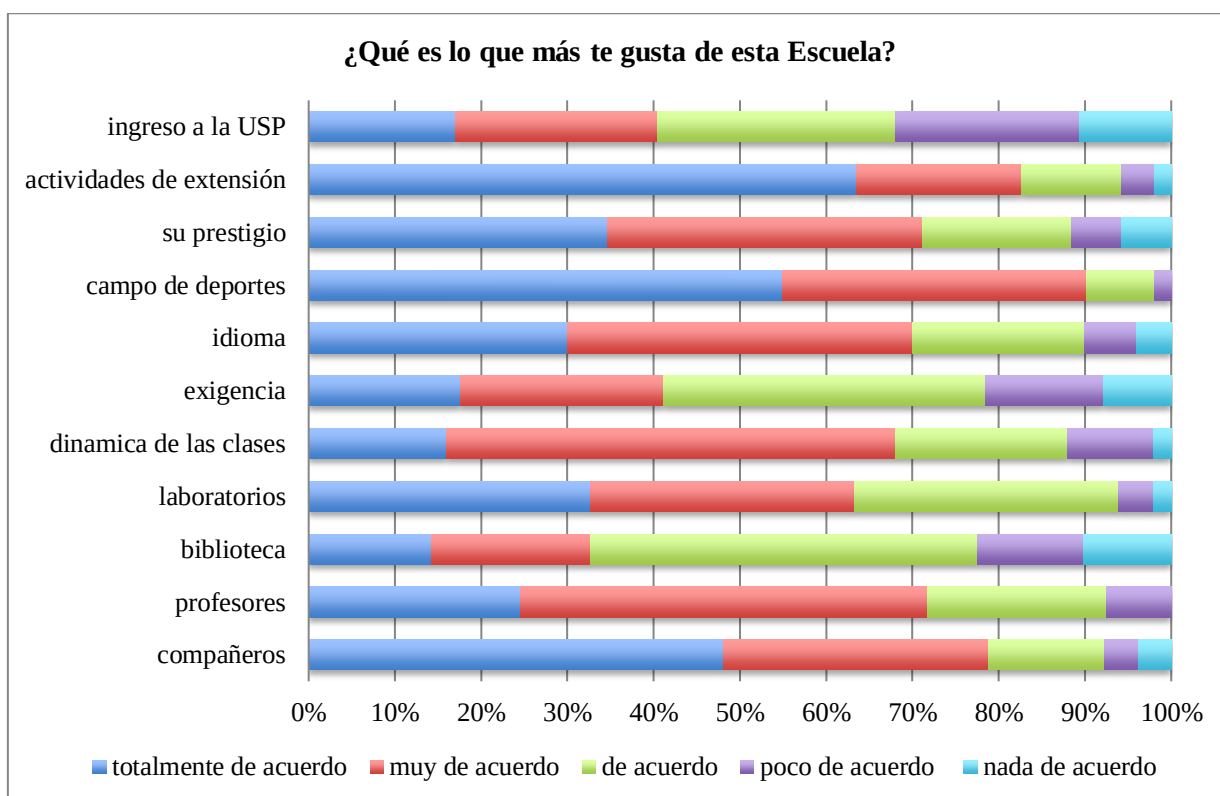


Gráfico 67: EA, Estudiantes, 3º año. ¿Qué es lo que más te gusta de esta Escuela?

En segundo lugar, prefieren las actividades de extensión. El 82% indica estar totalmente y muy de acuerdo, el 12% de acuerdo y el 6% poco o nada de acuerdo. Una estudiante declara que: A Escola de Aplicação se diferencia de outras escolas porque organiza projetos fora do período de aula, férias de profissões, atividades pelas faculdades da USP.

La estudiante que inicia el presente apartado narra que la experiencia más marcante fue haber salido por primera de la ciudad de São Paulo, en un viaje de estudios con la escuela. Otros relatos refieren a los proyectos³¹⁵, a los trabajos de pre iniciación científica:

Na escola acontece muita coisa, os estudos do meio marcam bastante, nas viagens que você acaba convivendo com pessoas que você gosta e com pessoas que não gosta. Cria uma relação bem diferente com os professores. É uma vivência bem interessante. Os projetos da escola são muito interessantes, de drogas, de homossexualidade, do amor. Isso acaba marcando. Porque foge desse negócio, de estar o professor na frente e você fazendo exercício, cria outra relação. As festas, que são bem legais, todo o convívio (Alumna, 3º, 2015).

³¹⁵ “O que me dá prazer em aprender são as diversas atividades em grupo ou não, saídas de estudo e etc. O que eu menos gosto é o fato de ter que fazer todas as matérias, em todas as escolas o ensino deveria ser direcionado para seu futuro, não diretamente para sua profissão, mas talvez para áreas humanas, exatas, etc” (Alumna, 3º, 2015).

Eu fiz um PREC, pre-iniciação científica, uma experiência com crianças do interior e levamos para a praia, sem os pais. Essa experiência foi muito importante para a formação da criança, cria uma independência. E a gente tem isso desde o segundo ano. Além de aumentar o nosso afeto com os professores, melhora o aprendizado por ser no campo. Então é bom para conhecer as pessoas no estudo do meio (Alumna, 3º, 2015).

En tercer lugar de prioridad, se posicionan los compañeros, detalla el siguiente gráfico.

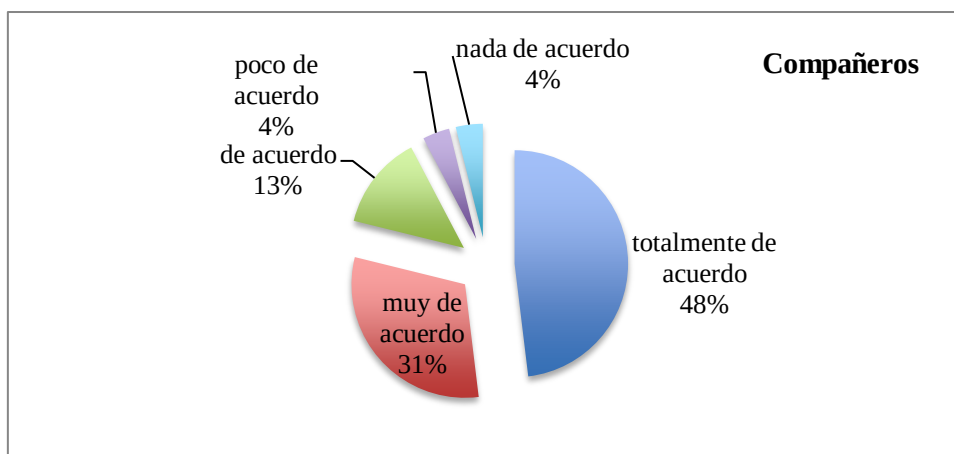


Gráfico 68: EA, Estudiantes, 3º año. Compañeros.

En relación a los vínculos construidos en la institución, una entrevistada explica:

A gente está desde a primeira série, criou amizades bem fortes. Inclusive com quem já saiu da escola. Você cria um vínculo forte com a escola por não ter mudado, ficamos aqui onze anos. Vamos lembrar sempre da escola.

En cuarto lugar de preferencias, se posicionan los profesores y el prestigio. El relato de un estudiante articula ambos factores:

Acho que a escola é diferente num bom sentido, tem boa infraestrutura, professores de ótima qualidade que nos preparam. Acho que a escola é assim pois todos os professores são justamente qualificados e selecionados para ensinar e preparar” (Alumno, 3º, 2014).

Se observa que el 70% de los encuestados se muestra totalmente y muy de acuerdo con el trabajo de los profesores, el 21% está de acuerdo y apenas un 9% poco o nada de acuerdo. Aunque la afectividad no es un rasgo nuevo en la identidad de los docentes, los estudiantes de esta escuela sobrevaloran el apoyo y cariño que los adultos de la institución les brindan (profesores, orientadores, equipo de dirección). Una entrevistada resalta que los profesores dan muchas oportunidades para que el alumno aprenda:

Fica com nota vermelha e reprova se quiser, porque a disponibilidade dos professores é praticamente o dia inteiro para você, mesmo que não tenha plantão o aula eles dão um jeito, vem a escola a tarde e resolvem sua dúvida (3º, 2014).

Varios relatos evidencian que, a diferencia de otras escuelas públicas brasileiras, en general, en la Aplicação, el colectivo de adultos (profesores, orientadores, coordinadores y directores) está siempre presente, cuidando y orientando al estudiantado, al contrario de la percepción de los alumnos de Nacional.

Aqui os professores estão dispostos, temos uma relação muito boa com eles. Sempre tem material, quem não aprende é porque realmente não quer, porque eles se esforçam, da para perceber isso, eles querem ensinar. É o trabalho dele, porque é o que ele gosta e ele quer te ensinar de verdade (Alumno, 3º, 2015).

Aqui, a escola não desiste do aluno. Em qualquer escola particular, qualquer problema o aluno é expulso e o problema é dele. Aqui nunca vi desistirem de algum aluno, eles explicam de novo, até o aluno aprender. É muito legal. Tem plantão de duvidas, recuperação, orientações de estudo, são varias oportunidades para os alunos aprenderem. Não vi isso nenhuma outra escola. Só aqui (Alumna, 3º, 2015).

La percepción favorable con relación a los profesores de los alumnos del primer año se confirma después de tres años de frecuencia en la EA. Son los profesores calificados y sus metodologías que contribuyen para la percepción de “desvelamiento de mundo” proporcionada por el nivel medio, aspecto considerado fundamental por los alumnos encuestados. El tiempo de permanencia en la institución, la convivencia con los compañeros, la humanidad y profesionalidad de los profesores, además del prestigio, contribuyen a consolidar el sentido de pertenencia de los estudiantes respecto a la EA. En el siguiente apartado se presentan otros factores destacados por los estudiantes.

5.2.4 Una escuela diferenciada en el sistema público

Según los estudiantes, son notorias las características que distinguen a la institución del resto de las escuelas públicas del sistema educativo paulista, para señalar algunos: propuesta pedagógica, recursos disponibles, gestión democrática del equipo directivo, vínculos alumnos-adultos de la institución. El siguiente gráfico ilustra las ponderaciones de los estudiantes.

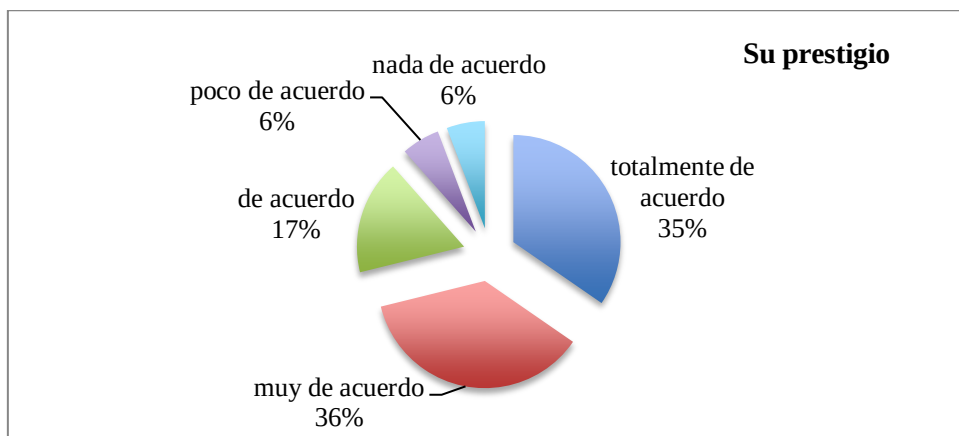


Gráfico 69: EA, Estudiantes, 3º año. Su prestigio.

A escola tem algo especial que faz a gente pensar, criticar sobre as coisas que estão expostas, prepara a gente não só para o vestibular, senão para a vida. Não é só para tirar nota maior no final do trimestre (Alumna, 3º, 2014).

Mas também, o que eu gosto desta escola, é que não forma só para o vestibular, eu valorizo muito nesta escola. Por isso não trocaria, porque acho que a vida não é só passar no vestibular. É importante aprender a pensar e entender. Não só aprender o conteúdo (Alumna, 3º, 2015).

En sexto lugar de preferencias se posicionan los idiomas, el 70% de los encuestados se muestra totalmente y muy de acuerdo con su aprendizaje, el 20% de acuerdo y apenas un 10% poco o nada de acuerdo. En séptimo lugar de preferencias, los estudiantes posicionan la dinámica de las clases. Un 68% indica estar totalmente y muy de acuerdo con la forma de trabajo de los profesores, el 20% está de acuerdo y el 12% poco o nada de acuerdo. Los laboratorios, el ingreso directo a la Universidad de São Paulo y la biblioteca están posicionados en los últimos lugares de preferencia³¹⁶.

En varios relatos, se insiste en las estrategias y material bibliográfico que los profesores utilizan en las clases. Los próximos relatos destacan lo significativo del trabajo pedagógico y valorizan la competencia profesional de los docentes, enfatizando la innovación y la creatividad de las propuestas didácticas:

Tem muitos professores que não usam livros didáticos porque acham que é muito limitado e temos que buscar as coisas por conta própria (Alumno, 3º, 2015).

³¹⁶ Respecto a los laboratorios, el 63% manifiesta estar totalmente de acuerdo, un 31% de acuerdo, 6% poco o nada de acuerdo. En relación al ingreso a la Universidad de São Paulo, los porcentajes están distribuidos de forma bastante pareja, pues el 40% se muestra que está totalmente y muy de acuerdo, el 28% está de acuerdo y el 32% poco o nada de acuerdo. Es preciso aclarar que el egreso de la Escola de Aplicação no garantiza el ingreso automático en la USP, el estudiante debe aprobar el vestibular. Finalmente, respecto a la biblioteca, el 34% declara estar totalmente y muy de acuerdo, el 45% manifiesta estar de acuerdo y el 22% poco o nada de acuerdo.

As aulas são mais dinâmicas e acho que o professor realmente cuida e se preocupa com cada aluno (Alumno, 3º, 2015).

Acho que o conteúdo aqui é abordado de forma boa, mas o aprofundamento vem por parte do aluno (Alumna, 3º, 2014).

Eu acho que aqui aprendo coisas muito interessantes e que vou levar para a vida toda. O que eu mais gosto é do Estudo do Meio e algumas matérias específicas, que são minhas preferidas. O que me dá mais prazer em aprender são aulas diferentes, como trabalhos em grupos. O que eu menos gosto são de aulas muito “rotina”, aulas muito formais, que tem que ler muito, porque cansa (Alumna, 3º, 2014).

O que eu acho que a Escola de Aplicação se diferencia de outras escolas é o ensino, o modo de ensino, o jeito dos professores darem aula, por exemplo, a Escola de Aplicação procura ter uma maneira diferente dos alunos aprenderem como com o Estudo do Meio, que a escola busca levar os alunos para aprender em lugares diferentes (Alumna, 3º, 2014).

El cuerpo docente se valora, para los alumnos, por su calidad y dedicación, un aspecto diferenciado en relación a muchas escuelas públicas de Brasil, en razón de la falta de profesores calificados. La posibilidad de aprender idiomas extranjeros también es valorada, pero en una posición menos relevante que aquella atribuida por los alumnos del primer año (ver Capítulo 4). El contacto más próximo con los profesores, el reconocimiento de que la escuela les posibilita la formación de una consciencia crítica y les ofrece herramientas para construir su autonomía son elementos más valorados para los alumnos en su último año en la institución. Con relación a la aprobación en el examen de ingreso de la USP, así como para los alumnos ingresantes, ese parece ser un objetivo más difícil de alcanzar en razón de la diferencia de condiciones en comparación con los colegios privados. Esa dificultad está relacionada con una crítica frecuente por parte de los alumnos: la poca exigencia de la EA para aprobar.

5.2.5. Las críticas de los alumnos

A pesar de toda la admiración hacia el equipo de profesores, un grupo significativo de entrevistados reivindican mayores niveles de exigencia. Por ejemplo, una estudiante explica que está conforme con el lado afectuoso de los profesores: “*Eles são muito acolhedores*”, no obstante insatisfecha en cuanto a la forma evaluar y comunicar los avances de los alumnos:

Os professores deixam um pouco a desejar em relação a educação, por exemplo, a gente levou no conselho, que eles expõem muito aos alunos em determinada matéria para o lado negativo (Alumna, 3º, 2015).

Al ser indagada sobre las dificultades que enfrenta en la escuela, una estudiante reclama

Eu acho que é de aprender o conteúdo que os professores não passam em sala, tem alguns professores que passam por cima, ou não passam conteúdos que eu sei que tenho que aprender. Então aprender sozinha essas coisas é mais difícil. Eu tenho muita dificuldade para estudar, eu sou uma pessoa que sou inteligente, mas não consigo me organizar para os estudos, aí sinto que faltou incentivo dos professores. Eles até dão apoio, mas eu sou um caso específico, então não tem como dar apoio para mim. Tem outras pessoas que em algumas matérias se destacam, que poderiam ser mais desafiadas no nível maior, mas os professores não tem como dar apoio para todo mundo (Alumna, 3º, 2015).

En relación a la exigencia, ésta ocupa la posición octava, siendo que el 41% de los estudiantes se muestra totalmente y muy de acuerdo, el 37% de acuerdo y el 22% poco o nada de acuerdo. En las entrevistas, la mayoría de los estudiantes argumenta sobre los motivos de su insatisfacción respecto a la exigencia:

A gente principalmente fica incomodado com aquelas aulas em que o professor passa explicando a mesma coisa para quem não está interessado e a gente fica um mês no mesmo conteúdo. Se reclamamos, os professores falam que nós estamos sendo muito arrogantes (Alumna, 3º, 2015).

Ao contrário, a gente não sabe muito o que está sendo ensinado. Eu acho que essa revolta que a gente começou, é porque vimos que outros colégios vão além do que a gente aprende aqui e que a gente tem estrutura e qualidade para também ir além. Aqui ficamos em prova, atividade e lição e não varia o método. Não tem uma diversidade (Alumno, 3º, 2015).

Aprende-se apenas o mínimo nesta instituição, somente o suficiente para que o Estado nos inclua nas estatísticas, os bons alunos conseguem se sair melhor porque se empenham, dentro e fora da escola, o bom é que a escola fornece o auxílio necessário aos alunos, porém estes, não se preocupam, e acabam se prejudicando (Alumno, 3º, 2014).

A cobrança é negativa. Porque o mediano está bom. O positivo talvez seja a autonomia que os alunos possam ter. A gente quer fazer muitas matérias e podemos escolher, isso é bom. Tem algumas atividades que eu não acho importante fazer, mas que preciso fazer. Este ano, meu principal foco é o vestibular, então tem matérias que não vão ser cobradas no vestibular, mas entendo que estão na grade curricular do ensino médio, que são importantes para a vida, mas eu acho que eles poderiam tê-las ensinado antes. Por exemplo, filosofia e sociologia, eu acho que são importantes para a formação da vida pessoal, poderiam ter sido inseridas na grade curricular mais cedo e menos cobradas durante o ensino médio. Porque poucos vestibulares cobram sociologia e filosofia (Alumna, 3º, 2014).

Cuando se les pregunta a los estudiantes cuáles son los aspectos críticos de la institución, el primer lugar lo ocupa la poca exigencia académica con el 43%. El 24% no contesta, el 20% selecciona no disponer de tiempo suficiente para preparar trabajos, pruebas y el 13% señala poco tiempo para realizar actividades fuera del colegio.

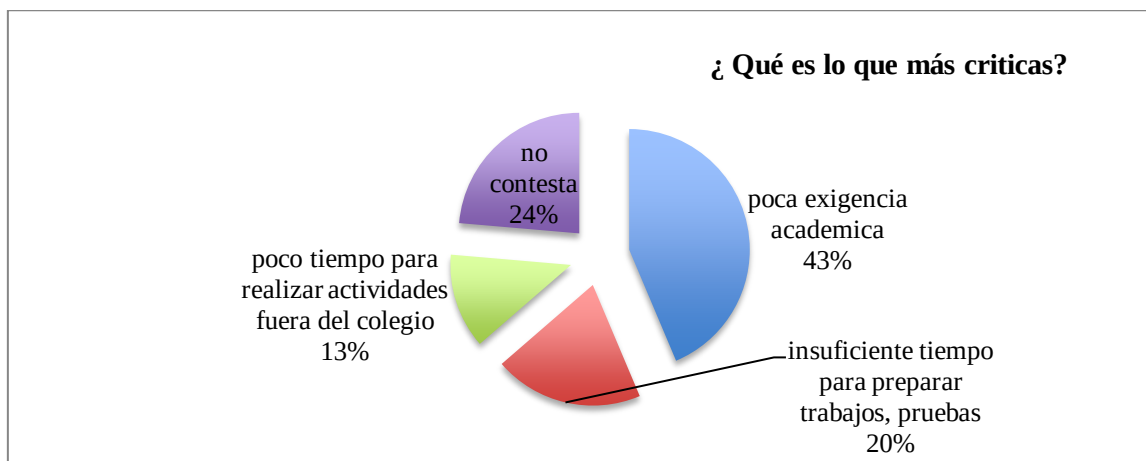


Gráfico 70: EA, Estudiantes, 3º año. ¿Qué es lo que más críticas?

Aunque, en líneas generales, el alumnado se manifiesta conforme con la calidad de la educación recibida, cuando se indaga en particular respecto a la exigencia, los datos (y relatos) muestran que los estudiantes pretenden que la institución demande un esfuerzo mayor por parte de ellos, exija un compromiso diario con la tarea, establezca parámetros aún más altos, exija mayor rigor y profundidad en los aprendizajes. Específicamente, al evaluar el nivel de exigencia, el 70% de los estudiantes sostiene que es medio, un 19% bajo y apenas un 11% alto.

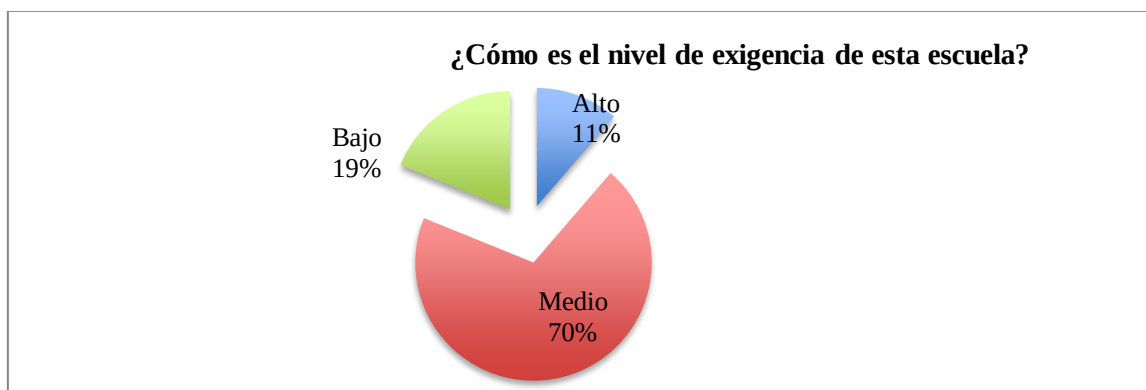


Gráfico 71: EA, Estudiantes, 3º año. ¿Cómo es el nivel de exigencia de esta escuela?

Algunos estudiantes atribuyen la baja exigencia al poco interés de algunos estudiantes de acompañar las tareas, a quienes los profesores acompañan desde el afecto y no le demandan mayores cuotas de compromiso; en otros casos, identifican superficialidad en la enseñanza de ciertos contenidos por parte de los profesores, o un abordaje tardío de

determinados contenidos en comparación con otras escuelas. A continuación, una serie de reivindicaciones³¹⁷.

Tem alunos que entraram este ano e não estão fazendo um uso devido da escola, não estão aproveitando as oportunidades que estão tendo, eles reclamam que a escola não faz, mas quando a escola faz eles não aderem ao que a escola faz (Alumna, 3º, 2015).

Os alunos querem mais folga do que já tem, não querem fazer lição, não querem trabalho, tem coisas que a escola não pode fazer, por exemplo, eu já passei por muitas escolas, eles não sabem o privilegio de estar nesta escola. Se eles estudassem em qualquer das escolas que eu estudei eles não iriam bem. Eu acho que teriam que cobrar mais. Caso os alunos que entram, acompanhar de perto, e se vem que não está dando resultado, tchau, porque tem muita gente que quer entrar (Alumna, 3º, 2015).

Minha prima estuda em uma escola particular, e ela esta vendo coisas no primeiro ano que eu estou vendo no segundo. Então acho que as vezes deixa a desejar. Só vendo para frente se faltou ou não. Falta o desenvolvimento de conteúdos. Então ela, no terceiro ano, vai saber muitas mais coisas que eu, porque eu não tive (Alumna, 3º, 2015).

A pesar de ser uma escola muito boa, na verdade cobra muito pouco, tanto é que passar de ano nesta escola é muito fácil. Aqui você se senta na cadeira, não faz nada e passa de ano. Acho que poderia exigir muito mais. Em relação ao conteúdo, e em relação à avaliação do que é feito. Então, talvez não ficar em prova-prova-prova, porque em uma prova a gente esquece o que acabou de fazer porque a gente decorou o que era para escrever. Explorar mais a avaliação, para sair do mínimo e fazer com que as pessoas busquem mais, não por nota, por prazer de conhecer (Alumno, 3º, 2015).

En estos fragmentos, se identifica –en particular– un desencuentro entre lo que algunos entrevistados dicen ofrecer (voluntad por aprender, deseo de saber), y lo que ciertos profesores exigen. Los estudiantes demandan clases más desafiantes, complejas e interesantes, sin embargo, encuentran “o mínimo” en sus aulas. En ese sentido, se evidencia que se genera un vínculo problemático y dilemático con la escuela, donde no hallan todo lo que proyectan, como sostuvieron algunos entrevistados:

Minha percepção sobre a escola é complexa, pois a considero boa porém não o quanto ela um dia foi ou tem potencial para ser.

[a exigência] poderia ser um pouco maior com os alunos que não se esforçam, tem gente que está ocupando vagas de pessoas que poderiam estar aproveitando mais. Eu acho que a escola poderia cobrar mais dessas pessoas (Alumno, 3º, 2015).

³¹⁷ Otros testimonios: “Quando a gente está fora daqui e fala eu estudo na USP, as pessoas acham que é super difícil, que você sai sabendo tudo, mais não. As nossas aulas são fáceis, não é muito complicado, não é muito avançado as vezes eles vão mais fundo em um tem ou outro mais é fácil. Aprende por mais que seja bom que os professores consigam fazer isso com a gente, eles podiam fazer além. Porque a gente não faz muito” (Alumna, 3º, 2015). “Acho que ela é exigente, mas poderia ser mais. Tem vezes que dão um prazo, mas falam podem entregar outro dia. Poderia ser mais firme em relação a alguma coisa” (Alumna, 3º, 2015).

Para otros estudiantes, la escuela no exige para poder atender las singularidades de cada alumno:

Acho que é uma coisa de afeto, a escola não desiste do aluno. Você tem que entregar no prazo, não fez, beleza. Mais sua nota vai ser reduzida.

Os professores falam que você precisa fazer, reforçam a ideia de que você tem que fazer, porque importa o aprendizado, que a gente não é S ou NS. Acho que não é puxada como escola particular, acho que os alunos estão acomodados. Em certa forma, eu acho que se eles pediriam mais trabalhos, não seriam feitos (Alumna, 3º, 2015).

Otra estudiante expresa que, a pesar de comprender los fundamentos de las prácticas escolares, preferiría mayores niveles de desafíos en las clases.

Esperava mais cobrança, mais desafios, porque eu sinto que eu faço as coisas sem esforço e vou bem, eu queria ser mais desafiada pelos professores, pela escola. Mas a escola não puxa para cima. Eu acho que é porque eles tem que seguir uma média dos alunos, eu estudei o fundamental em uma escola particular, então eles já cobravam mais. Aqui como eles dão aulas para pessoas de classes sociais diferentes, classes econômicas diferentes, e é público, qualquer um pode participar do sorteio, então eles tem que manter um nível de ensino para todo mundo. Eles não podem dar uma matéria que eu vou acompanhar, mas que outros não. Eles tem que fazer que todo mundo compreenda o básico (Alumna, 3º, 2014).

Los discursos de los estudiantes reflejan la heterogeneidad de sus intereses, motivaciones y expectativas en relación al nivel medio, al revelar la existencia de un abanico de razones que los convoca al estudio. Aquellos que estudian para pasar de año, y así sucesivamente, finalizar el nivel medio, tener un diploma, un buen empleo, una vida “normal”. Para otros, el estudiar se vuelve algo natural y no consiguen dejar de hacerlo. Algunos, no obstante, parece que “nunca” entraron a la lógica escolar, están matriculados, están físicamente, o como dicen sus colegas, “*não estão fazendo um uso devido da escola*”, mientras otros pretenden y reivindican mayores desafíos cognitivos, ir más allá “*não ficar no mínimo*.” Charlot (2008:54) sostiene que algunos alumnos de sectores populares que ingresan a la enseñanza media y se encuentran en clases frecuentadas por adolescentes de clase media, intuyen que el paso por la escuela generará cambios y que estos cambios los enfrentará a un problema muy difícil. El autor se pregunta: ¿cambiar es traicionar? Traicionar a los padres, a los amigos de la infancia, a la comunidad. Llegados a este punto, hay jóvenes que escogen (consciente o inconscientemente) el fracaso escolar para no traicionar. Así, continua Charlot:

Es evidente que tales procesos son procesos sociales, pero también es evidente que esos procesos sociales no se pueden realizar a no ser por la historia de un sujeto. La relación con el saber y con la escuela es, al mismo tiempo e indisolublemente, una relación social y una relación subjetiva (Charlot, 2008: 54).

En líneas generales, los principales motivos de elección seleccionados por los encuestados (escuela pública y de calidad, formación en valores y normas, necesidad del diploma para continuar los estudios superiores) armonizan con los aprendizajes que consideran más importantes, contenidos, valores e idiomas – que en el discurso de los estudiantes no están presentes en otras escuelas públicas. Así, el paso por el nivel medio dio lugar, en palabras de los entrevistados, a la adquisición de conocimientos socialmente válidos, al crecimiento ético personal, a mayores niveles de autonomía, al conocimiento de códigos sociales nuevos producto de moverse en otros espacios, a la convivencia con compañeros con biografías singulares, al disfrute en el proceso de aprendizaje a través de proyectos alternativos (viajes de estudios, teatro, campo de deportes). De esta forma, sus voces dan cuenta de una percepción positiva sobre el valor y función que la institución desempeña. No obstante, muchos aprecien la educación integral recibida y apuestan al tránsito por la escuela como medio para una integración social más amplia, un gran número de estudiantes subraya que la institución no les exige en demasía, o no cumple de forma eficiente el objetivo de prepararlos para el ingreso a la universidad³¹⁸.

5.2.6 Organización del tiempo libre

Con el propósito de conocer un poco más sobre la vida cotidiana e intereses de los estudiantes, se les indagó sobre qué les gustaría hacer y no disponen de tiempo. Las opciones están bastante distribuidas, por ejemplo, el 30% realizaría deportes, un 22% le gustaría tener más tiempo libre y un 22% tener un trabajo, un 19% le gustaría estar con amigos, y apenas un 6% le gustaría estar más conectado a las redes sociales.

³¹⁸ Respecto a los reclamos, algunos refieren específicamente a la preparación para el vestibular: “Às vezes sinto que o que aprendo aqui que não é o suficiente para passar em vestibulares, além disso tem alunos muito inteligentes, o que diz que o ensino não é igual para todos” (Alumno, 3º, 2014); otros apuntan a que la participación de los estudiantes sea más genuina: “ A gente tem voz, tem voto, participa nesta escola, participa das decisões, mas muitas vezes não tem noção do que está acontecendo na realidade. Hoje sabemos de três coisas que vão acontecer na escola, sobre a grade curricular, a matriz curricular que querem mudar, a avaliação que vai mudar. E a gente ficou sabendo encima da hora, eles dão participação para a gente, mas eles dão tudo imposto. É uma voz limitada. A gente está buscando ter mais voz” . (Alumno, 3º, 2015).

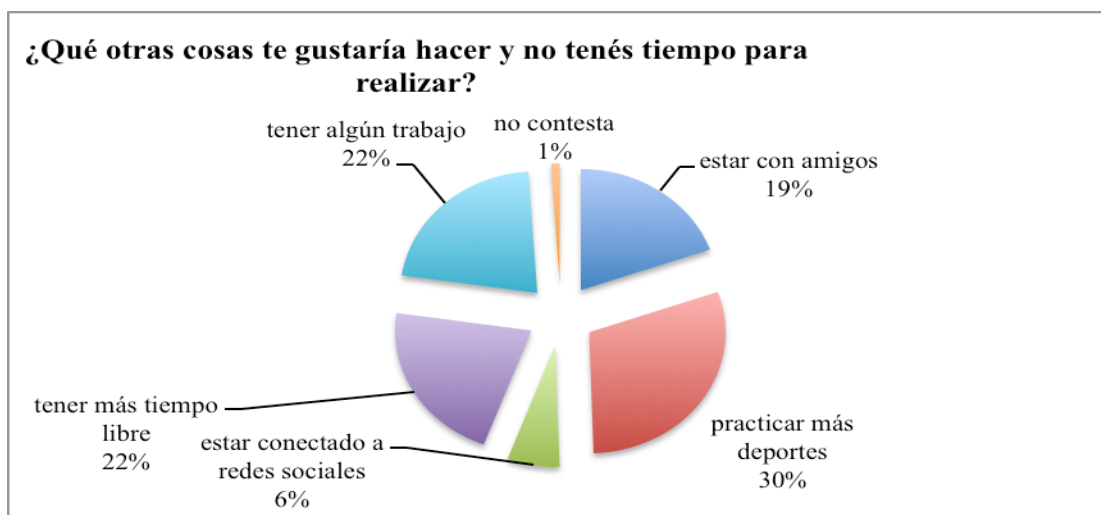


Gráfico 72: EA, Estudiantes, 3º año. ¿Qué otras cosas te gustaría hacer y no tenés tiempo para realizar?

En los relatos aparecen varios intereses: teatro, salidas con amigos, deportes o inclusive quedarse en la casa:

Eu vou bastante no teatro e fico em casa, também. Mas tem um menino que passou o dia inteiro estudando, por isso aprovou no vestibular. Ele não vivia. Eu acho que tem que ter um meio termo. Você não pode ficar estudando todos os dias, 24h, mas também não pode não estudar. Eu não estudei o bastante. Eu preciso estudar um dia antes, eu presto atenção na aula, então consigo. Só falta revisar, concentrar tudo o que aprendi em poucas coisas, assim no dia da prova consigo colocar em prática (Alumna, 3º, 2015).

Esta difícil conciliar o tempo de prazer e o de estudo. No primeiro ano, o professor de matemática dizia que você vai ter que escolher algumas matérias para estudar e outras para ficar na recuperação. Porque às vezes não dá para acompanhar todas, algumas vezes você está pior em uma matéria, vai tentar ir atrás dessa. Nas outras você acha que se garante, mas dá para recuperar no próximo trimestre (Alumna, 3º, 2015).

Eu tenho colegas que trabalham, são os que não dão conta de fazer as tarefas, eles ficam muito cansados, eles não tem condições de fazer lição. Eles saem da escola, almoçam, já vão para o trabalho, eles não tem como fazer lição, chegam tarde, não tem como estudar. Eu já trabalhei, um mês só, porque não consegui conciliar escola com trabalho. Eu chegava exausta. Eu não consegui dar conta de fazer a lição. As lições são diárias. Se eu tiver, uma aula hoje de português, e amanhã tiver português, as lições são para amanhã (Alumna, 3º, 2015).

En palabras de Souza:

Disciplina, capacidade de concentração, pensamento prospectivo (que ensaja o cálculo e a percepção da vida como um afazer “racional”) são capacidades e habilidades da classe média e alta que possibilitam primeiro o sucesso escolar de seus filhos e depois o sucesso deles no mercado de trabalho (Souza, 2009:23).

No obstante, en los relatos de los estudiantes de la EA se observa que estas disposiciones para el estudio son aprendidas también durante su tránsito por la escuela. Es interesante cruzar estos relatos con aquellos que hablan que la escuela podría ser más exigente, profundizar y complejizar más la enseñanza. Los mismos entrevistados que expresan que la escuela podría ser más exigente, al ser indagados sobre el tiempo libre manifiestan que las tareas escolares les demandan bastante horas del día y que no siempre pueden acompañar todas las materias, o encontrar tiempo libre para realizar actividades placenteras³¹⁹. Sobresale, en la mayoría de los relatos, una identificación afectiva con el mundo escolar (me gusta aprender, los profesores son cuidadosos, las clases son dinámicas, la escuela es muy completa) que genera, en principio, las condiciones para desarrollar nociones de deber, responsabilidad con los estudios y autocontrol suficiente para vencer las tentaciones de placeres más inmediatos. Se les interrogó sobre sus hábitos de estudio, se observa que el 32% con los compañeros, el 24% solo, el 22% con clases de apoyo o tutores de la escuela, e; 15% con el apoyo familiar, el 7% con profesor particular.

5.2.7 Las percepciones sobre el nivel secundario

Pareció importante identificar la percepción general de la institución elegida para los estudios de nivel medio, para lo cual en la última sección de la encuesta se colocaron tres cuestiones referidas al diferencial de la institución, utilidad de los aprendizajes y perspectivas futuras. En primer lugar, se les indagó si creen que el colegio se diferencia de otros, siendo que el 83% de los estudiantes responde que sí y el 17% sostiene que más o menos. En segundo lugar, se les preguntó si piensan que lo que aprenden le servirá en el futuro, un 57% respondió que sí, y el 43% indicó algunos contenidos. Por último, se les interrogó: ¿Para qué crees que sirve venir al colegio? El 39% seleccionó para continuar los estudios universitarios, el 28% para prepararme mejor para la búsqueda de trabajo, el 17% opina que es útil estar en el colegio, y el 16% manifiesta que aprende cosas que fuera de la escuela le costaría mucho aprender. A partir de estos datos se puede conjeturar que reina una mirada complaciente/satisfactoria respecto al propio colegio en comparación con el resto del sistema público de educación.

³¹⁹ Una alumna relata una situación bien particular: “*Eu não consigo sair durante a semana, só finais de semana. Então, por exemplo, eu estudo, mas se tem que sair, levo o material e estudo no caminho, outro dia fiz lição dentro da igreja no batizado da minha prima*” (Alumna, 3º, 2015).

Asimismo, en las entrevistas se les preguntó si la escuela a la que concurren se diferencia de las otras. Varios relatos aluden a los espacios físicos disponibles, por ejemplo, un estudiante nombra los diferentes lugares que existen en la USP, aclarando que personalmente utiliza más el Centro de Prácticas Deportes de la Universidad. Un entrevistado agrega: “*A gente pode usar bem o centro de práticas esportivas, que tem quadra de futebol, basquete*”. De acuerdo a un entrevistado depende del año en curso:

Por exemplo, no primeiro ano você tem estudo do campo, no instituto de pesquisas tecnológicas. No segundo ano, a gente foi no MAC [Museu de Arte Contemporânea]. Sempre usamos o CEPUSP. De vez em quando a gente usa outros espaços da escola (2014).

Un grupo numeroso de alumnos remarca que la diferencia se instala porque en la EA los profesores no faltan³²⁰: “*Tem outras escolas da região que falta professor, muitas vezes os alunos não entram na sala. Tem bagunça*”(Alumna, 3º, 2015). Otros testimonios muestran la relevancia de los libros y material didáctico para los estudiantes³²¹. Muchos de ellos sitúa el diferencial entre las presencias y ausencias en las instituciones. Así, en la EA hay conocimientos, profesores, libros, vínculo docente-alumnos, frente al “resto” de las escuelas públicas donde estos elementos están ausentes o son insuficientes.

Eu estou nesta escola porque vai me dar um bom futuro lá na frente. Eu sei que aprendi muita coisa aqui é um diferencial em relação a escola pública. A maioria dos alunos que vão a escola particular não reclama (Aluma, 3º, 2015).

Otro aspecto recurrente en los relatos es la visibilidad de aquellos alumnos que están en la “Aplicação” pero no tienen motivación, compromiso, responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Generalmente, los entrevistados comentan que desde la escuela se les generan todas las condiciones para aprender, no obstante ellos no “entraron en la lógica escolar”³²²,

³²⁰ “*Por ser uma escola pública, é de qualidade. Eu conheço muitas pessoas que estudam em escola publica e esta é de qualidade, tem escola pública que professor que falta todo dia, que marca presença para todo mundo, não sei se é por estar na USP ou não, mas é uma escola de qualidade. Por isso eu escolhi, meu pai é professor aqui*” (Alumna, 3º, 2015).

³²¹ A falta de professores na escola pública é grande demais, eu já estudei em escola pública e trocou de professor umas dez vezes, era uma semana e depois ele saía, então falta aula. A falta de professores, de material, de livros era imensa. Teve conteúdos que quando eu cheguei aqui não sabia o que fazer. Eu fiquei olhado, como eu resolvo isso, porque não tinha a matéria (Alumna, 3º, 2015).

³²² Os alunos querem mais folga do que já tem, eles não querem fazer lição, eles não querem trabalho, tem coisas que a escola não pode fazer, por exemplo, eu já passei por muitas escolas, eles não sabem o privilegio que tem nesta escola (Alumna, 3º, 2015).

estos alumnos podrían incluirse entre aquellos que entraron físicamente a la escuela, están registrados administrativamente, pero no ingresaron a la lógica simbólica de la escuela (Charlot, 2008).

Sim, é muito diferente, eu estudei em cinco escolas diferentes, duas públicas, duas particulares, e a Aplicação é minha quinta escola, é muito exigente. É outro universo, é diferente. É onde os alunos podem adquirir conhecimento de qualquer área, a biblioteca daqui é diferente da escola que eu ia, a disponibilidade dos professores é praticamente o dia inteiro para você, mesmo que não tenha plantão, eles dão um jeito, eles vêm à escola e resolvem sua dúvida (Alumna, 3º, 2015)

Eu estudo aqui desde o primeiro ano do fundamental, passei toda a minha vida aqui, eu acredito que foi uma oportunidade muito grande. As escolas públicas nem se comparam, falta professor, falta matéria, falta livros. A relação professor–aluno é muito complicada. Muitos alunos não respeitam os professores, então acaba criando conflitos. Aqui na escola os professores estão dispostos, temos uma relação muito boa com eles. Sempre tem material, quem não aprende é porque realmente não quer, porque eles realmente se esforçam, dá para perceber isso. Eles querem ensinar, o que é uma diferença muito grande, porque é o trabalho dele, porque é o que ele gosta e ele quer te ensinar de verdade (Alumna, 3º, 2015).

Es relevante exhibir el punto de vista de una estudiante respecto a la visibilidad que tiene para el estudiantado de la Escola estar dentro de la USP en contraposición a la invisibilidad de la escuela para el resto de los usuarios del campus universitario. Por ejemplo, una alumna manifiesta: *“Dentro da USP esta escola é meio invisível. Se pergunta a alguém da medicina, sobre a escola, eles nem sabem, eles respondem que não tem. A maioria das pessoas que trabalham aqui não sabem”* (Alumna, 3º, 2015).

Interesó también explorar que les dio el nivel medio y que imaginan para su futuro, así se complementó los resultados de la encuesta con algunas preguntas respecto a los saberes aprendidos, la función de la escuela y los planes futuros. Se destaca que varios estudiantes son conscientes de estar atravesando una etapa de transición que, en cierta medida, los prepara para los desafíos futuros, como, por ejemplo, iniciar los estudios universitarios. Autonomía, formación para ciudadanía, conocimientos, auto-disciplina, pensamiento lógico y maduración, emergen como los aprendizajes significativos alcanzados en la Escuela. Varias voces subrayan la relevancia del aprendizaje de ciertos conocimientos y capacidades:

Desenvolver o pensamento lógico e raciocínio, se preparar para o vestibular. Mas acho que também treinar o cidadão, ensinar a saber pensar de verdade, saber raciocinar com suas próprias ideias. Não apenas com as ideias dos outros (Alumno, 3º, 2014).

A escola providenciou para a gente um conhecimento. A partir de agora acho que é mais individual. Eu sou consciente que não sou maduro o suficiente para entrar em um curso

superior, a escola fez a parte dela de expor os conteúdos, para que eu aprendera, mas agora tem que partir de mim, colocar realmente a cara nos livros e estudar, que eu ainda não consegui me autodisciplinar e fazer. Por isso quis fazer isso o ano passado, para me conhecer. Fazer cursinho, amadurecer, para poder ingressar na universidade e viver bem (Alumna, 3º, 2015).

Eu acho bom o ensino, acho ótimo comparado a outras escolas públicas, com conteúdos que caem no ENEM, na FUVEST, etc... Gosto muito do fato de ser uma escola diferente, como se fosse a junção de uma escola pública com uma particular. O que me dá prazer em aprender são as diversas atividades em grupo, saídas de estudo etc. (Alumna, 3º, 2014).

Surgen posiciones contradictorias y varios matices que hablan de la complejidad de alcanzar los objetivos institucionales. Si, por un lado, se observa la importancia asignada a la educación, la valorización de los contenidos que aprenden y de sus docentes:

Acho que aqui a gente está sendo preparado não somente para passar no vestibular, é se dar bem na faculdade, para você estar bem na vida. Tem uma diferença (Alumna, 3º, 2014).

Por otro lado, se escuchan reclamos concretos respecto a la función más tradicional del nivel medio:

A maior função do ensino médio é a preparação para a faculdade, mesmo que muitos professores falem que não. Porém esta escola não cumpriu com esse objetivo. A cobrança que a gente vai ter na faculdade e a quantidade de conteúdo é muito maior, eu sinto que vou entrar um pouco despreparada na faculdade e vou ter que correr atrás disso.

Espero do ensino médio que possa adquirir o máximo de informações que puder e aplicá-la na prova para o vestibular, mas sinceramente, não acho que vou conseguir muito nessa escola, o desempenho conseguido em casa é maior que na escola (Alumno, 3º, 2014).

Las palabras del último alumno coinciden con lo expuesto por Souza (2009) para quien determinadas capacidades o habilidades como disciplina, capacidad de concentración, pensamiento prospectivo son propios de la clase media.

En los próximos relatos se identifica que los sentidos atribuidos por los estudiantes a su experiencia escolar son bastantes más complejos que aquellos que hablan de apatía, desinterés o falta de compromiso. El tránsito por el nivel medio significa, para muchos, un replanteo respecto a la religión o determinadas creencias, el aprendizaje de valores humanitarios, la interacción con grupos de intereses diversos, mayor conciencia personal, maduración para reconocer que el esfuerzo y el sacrificio son indispensables para poder conquistar metas, estrategias de planificación.

Eu aprendi muita coisa, base política, mais do que o básico. A escola me deu muita coisa, basicamente, já conversei com executivos, pessoas importantes e eles acham que estou na faculdade. Se eles conversassem com pessoas que estão em outras escolas públicas, não iam achar o mesmo (Alumna, 3º, 2015).

A Escola me deu valores pessoais, humanitários que eu não tinha, valores que serão levados para a minha vida. Além me liberou de uma visão muito ruim que eu tinha da religião. Se não fosse pela escola, e o incentivo que eles dão a você mesmo, eu não teria quebrado esse tabu, eu não teria descoberto outra religião³²³ (Alumna, 3º, 2015).

Eu acredito que a escola me deu consciência e opinião, que foram as duas melhores coisas na minha vida, porque agora eu sou outra pessoa, que não segue a opinião de outra pessoa. Eu sei o que é errado, que é certo, eu consigo ver na minha família e falar para eles: “isso é errado, isso não está certo”. Eu era católica e agora não tenho nenhuma religião, agora a ciência virou a minha vida. Agora acredito naquilo que é provado (Alumna, 3º, 2015).

Para mim, as expectativas foram bem melhores das que eu tinha imaginado, eu comecei o ensino médio em outra escola, quando mudei para aqui pensei que ia ser o mesmo tédio, mas não, os alunos saem da sala, tem laboratório, tem armário, eu nem imaginava uma coisa dessas, para mim, essa escola tem muito a ver com a escola de filme. Você vê os populares, os nerds, o pessoal lanchando no sol, para mim eu estou numa escola de Hollywood. Você tem os grupos bem definidos. E a relação com os professores que pensei que nunca que ia gostar tanto, porque falaram que ia triplicar o número de matéria em relação ao fundamental. Mas não, então fiquei pensando, porque tem matéria que eu odiava no ensino fundamental e aqui amo. Então para mim são as melhores (Alumna, 3º, 2015).

Eu espero terminar o ensino médio com outra cabeça, diferente da qual eu entrei, mais madura, saber o quero de minha vida, ter um plano já traçado, para não ficar perdida, quando acabar a escola. Sair com muito conhecimento aprendido, com muitos amigos para o resto da vida, sair feliz, sair com o pensamento que acabei minha tarefa aqui agora, começar outra jornada (Alumna, 3º, 2015).

Conseguir aprender o máximo possível, bastante conhecimento para conseguir viver no mundo fora e conseguir passar em uma universidade pública. Espero também ter consciência das coisas, ter minha própria opinião que acredito que eu tenha conseguido, terminar o terceiro ano com uma opinião formada, que os professores me ajudaram muito (Alumna, 3º, 2015).

Respecto a qué piensan del futuro los entrevistados, nuevamente las opciones son variadas. Una vez terminado el nivel medio, una estudiante anticipa: “*Eu vou me dar um ano de folga, vou fazer um ano de cursinho e logo tentar passar no vestibular*”. Otra manifiesta:

³²³ La estudiante explica el rol de la escuela en su nueva mirada religiosa: “*Acho que sou muito grata à escola. Eu antes era evangélica, fanática, eu tinha medo de Deus. Meu pastor me fez ter medo de Deus, então eu achava que se eu saísse de short curto, Deus ia jogar um raio na minha cabeça, e aí eu encontrei uma religião que se chama Wicca, e achei super legal, só que eu tinha medo, porque mexia com ocultismo, e eu pensava que isso era errado, eu não sigo essa religião hoje, ainda não decidi qual vou seguir, mas agora só estou procurando caminhos, descobrindo caminhos novos, mas já não tenho medo de Deus, não tenho que estar na igreja todos os dias, senão fosse pela escola, eu talvez continuaria sendo evangélica*” (Alumna, 3º, 2015).

Eu já me inscrevi em um curso superior para fazer o ano próximo, caso não passe no vestibular, vou tentar no ano seguinte entrar na USP. Eu vou fazer cursinho e eu gosto de contabilidade.

Así, se descubre la presencia de diversos proyectos de futuro, si bien predominan los referidos a estudios universitarios – en algunos casos, luego de un año de “cursinho”. Un grupo reducido de estudiantes declara tener la intención de trabajar y estudiar. Las opciones de cursos son variados: cine, turismo, economía, química, edición³²⁴.

Algunos expresan inseguridades respecto a sus futuros profesionales, por ejemplo:

Eu sempre pensava no que era legal, eu sonhava com aquilo e aí eu vi que é muito diferente, aquilo que você quer estudar. Você acha legal uma coisa, mas depois você vai trabalhar a vida inteira, e aí eu percebi que eu não sei do que eu quero trabalhar. Eu sei que gosto de filosofia, eu gosto de artes, e é isso que eu quero fazer. Eu quero fazer, cinema, filosofia, eu nunca penso em ser professora disso, ou diretora. Eu quero saber, conhecer, mais que trabalhar (Alumna, 3º, 2015)

Não estou decidido. Durante muito tempo, eu queria fazer história. Mas eu vejo como uma ferramenta que a gente tem para olhar nosso passado, olhar de uma maneira correta e pensar nosso futuro. Aí queria muito fazer faculdade de filosofia, não para trabalhar como professor de filosofia, senão para ter o conhecimento, conhecer o mundo que a gente vive. Para poder mudar algo. Porque você deve saber no Brasil é muito complicado essa coisa de representação, quem nos representa nos representa de uma forma muito subjetiva (Alumno, 3º, 2015).

En relación al futuro inmediato, se les preguntó si se sentían preparados para iniciar los estudios universitarios. Una de las estudiantes admite que está más o menos segura de aprobar en la FUVES³²⁵:

O ano passado não tirei uma nota muito ruim, mas a nota de corte de meu curso é muito alta, eu acho que não vou mal, mas eu acho que não consigo ingressar o ano que vem. A maioria das pessoas, com as quais eu convivo, estudam faz mais tempo aqui, estão acostumados com o método de ensino, com o desenvolvimento das aulas. Eu estou acostumada a um ritmo mais acelerado, uma cobrança maior. Talvez só eu sinta isso.

Otra estudiante se siente grata por todos los aprendizajes ofrecidos en la institución:

³²⁴ Las entrevistas manifiestan sus diferentes opciones de cursos de graduación: “*Se eu passar na Faculdade, eu pretendo fazer química na UNICAMP [Universidade Estadual de Campinas]*”, “*Eu quero fazer Editoração aqui na USP, ou jornalismo no Mackenzie [universidade particular tradicional de São Paulo], porque tem bastante bolsa que eu posso tentar e se não passar, vou fazer cursinho, mas uma coisa que já está decidida é que eu vou começar a trabalhar. São duas coisas que me dão motivação*”.

³²⁵ La FUVES es la Fundación Universitaria para el Vestibular creada por la Universidad de São Paulo (USP) en 1976. Dicha fundación fue instituida para realizar el examen vestibular de la USP, de acuerdo con las orientaciones establecidas por el Consejo de Graduación de la Universidad.

Uma vantagem que eu sou muito grata da escola, minha mãe passou na FUVEST, mas não tinha filosofia, sociologia, não sabia palavras em inglês. Aqui professor não falta, quando falta é porque não tem mesmo. Principalmente, que agora estamos com falta de professor, e ela conseguiu passar na FUVEST tendo que aprender de filosofia, sociologia, inglês sozinha. Eu tenho tudo isso aqui. Eu sou muito grata, não quero jogar tudo isso fora. Eu penso muito nela (Alumna, 3º, 2014).

A lo largo de las entrevistas, se identificaron los motivos de elección de la Aplicação para los estudios medios, vinculados, en muchos casos, a generar las condiciones adecuadas para trayectorias educativas, laborales o sociales deseables en el futuro, y los aspectos considerados importantes, por los estudiantes, en el proceso de escolarización en la EA: desarrollo del pensamiento autónomo, razonamiento, lectura y discusión sobre problemáticas sociales, argumentación. Los estudiantes valoran, de sobremanera, la calidad de los vínculos en la institución, entre pares y con los adultos (profesores, directores, asistentes). No obstante, reivindican en sus discursos mayores niveles de exigencia y rigor académico, a los efectos de estar mejor preparados para la continuación de los estudios superiores. A continuación, se presentan algunas comparaciones entre los estudiantes de la Aplicação y del Nacional.

5.3 Algunas consideraciones preliminares

La sistematización de las encuestas y la lectura de los relatos de los estudiantes del último año del nivel medio confirman que ambos grupos destacan el valor diferencial de las instituciones frecuentadas. Asimismo, reconocen que el dominio de los saberes transmitidos en las aulas los vincula con nuevas y más complejas comprensiones del mundo, como también los habilita para el acceso a experiencias sociales más amplias. Inclusive, varios de los testimonios apelan al uso social que les dan a los contenidos aprendidos, reelaborándolos en función de sus necesidades y transfiriéndolos a nuevas situaciones. Como señalan los entrevistados, el aprendizaje de contenidos de Sociología, Política, Filosofía (el latín, en el caso del Colegio Nacional, como el español en la Escola de Aplicação) como también de disposiciones para organizar el tiempo y gestionar los estudios son estimados como significativos y valiosos para el crecimiento personal y académico, así como son elementos que contribuyen para la “distinción” de ambas instituciones en el universo de las escuelas públicas.

Es interesante iniciar la comparación a través del dato relativo al tipo de establecimiento donde cursaron el nivel primario. El 72% de los estudiantes de la EA provienen de escuelas públicas, hecho que puede ser explicado a raíz de que la mayoría cursa el nivel primario en la misma institución; el 26% de escuelas privadas; y el 2% no contesta.

En el Colegio Nacional, el 61% de los estudiantes declaran haber estudiado en escuelas privadas; el 38% en escuelas públicas; y un 1% cursó los primeros cuatro años en escuela pública y de 5° a 7° grado en escuela privada.

Es importante destacar que en el momento de elección de la institución escolar por parte de los estudiantes (y sus familias) confluyen varios aspectos. Por ejemplo, los estudiantes argentinos colocan como principal motivo “porque les gusta aprender”; en segundo lugar, porque la institución es pública y de calidad; y en tercer orden, por ser un lugar para estar con los amigos. En el caso de los estudiantes brasileños, el principal motivo lo constituye ser una escuela pública y de calidad; en segundo lugar porque los forma en valores y normas y en tercer posición, porque los profesores tienen muy buena formación y son rigurosos. Es decir, en el momento de definir en cual institución (pública o privada) se cursará el nivel medio se pondera que la propuesta académica priorice la enseñanza de contenidos significativos, que la calidad de la enseñanza sea superior a la ofrecida en otros establecimientos públicos, que los profesores tengan buena formación, e inclusive consideran si hay compañeros o conocidos en la institución.

Si bien ambos grupos de estudiantes están en desacuerdo con que fueron obligados a estudiar en la institución o que la eligieron porque asisten los hermanos, en los relatos de los estudiantes del último año se exhibe que la gran mayoría recibió un consejo, una propuesta, un impulso o inclusive el mandato – de los padres – de estudiar en dichas instituciones. En el caso del Buenos Aires, un grupo numeroso de entrevistados alegó que algún familiar se había formado o se estaba formando en la institución y otros indicaron que fueron influenciados por amigos que también preferían el Colegio, revelando cierta continuidad del grupo social que ingresa a la institución. Frente a la misma pregunta, varios alumnos de la EA indicaron que los familiares los instaron a estudiar ahí, destacando el carácter público de la institución aliado a la calidad de la propuesta de enseñanza, asimismo señalaron como positivo su dependencia con la Universidad de São Paulo (USP). Muchos estudiantes manifiestan que tomaron conocimiento de la escuela porque sus padres son funcionarios de la USP o por parte de algún familiar que ya estudiaba en aquella universidad.

En cuanto a los aspectos que más les gustan de la institución, los estudiantes argentinos indican a los compañeros, los profesores, y la biblioteca. Por su parte, los estudiantes brasileños seleccionan el campo de deportes, las actividades de extensión y los compañeros.

Respecto a lo que les parece más importante que aprendieron durante la escolarización, los estudiantes del Colegio Nacional señalan los contenidos, la disciplina en estudios y la organización del tiempo. Los encuestados de la EA indican, también, en primer lugar, los

contenidos, en segundo orden los valores y en tercer posición, la disciplina en los estudios. En relación a los contenidos se les consultó si consideran que les servirán para el futuro, el 86% encuestados argentinos y 53% de los encuestados brasileiros que sí. Estas tres cuestiones permiten subrayar la predominancia o vigencia de la función asociada a una formación cultural general en las voces de los estudiantes. Es preciso recordar que ambas instituciones trabajan con un currículo escolar más próximo a una cultura humanista, que a saberes vinculados a la inserción en el mercado laboral.

Respecto a la pregunta ¿Para qué sirve la escuela?, los estudiantes de ambos países señalan, en primer lugar, para continuar los estudios universitarios. En segundo lugar, los argentinos indican “para aprender cosas que fuera me costaría mucho aprender” y los brasileiros, para “prepararme mejor para la búsqueda de trabajo”. En este sentido, parece que los estudiantes priorizan la función de continuidad de los estudios por sobre la de preparación para la inserción en el mundo laboral.

Se les consultó, además, si los colegios donde estudiaban se diferenciaban de otras instituciones: el 88% de los estudiantes argentinos responde que sí, el 11% más o menos y un 1% no sabe. En el caso de la EA, el 83% indica que sí y el 17% más o menos. A pesar que ambos grupos reconocen el diferencial de las instituciones, las razones de esta apreciación varían. Por ejemplo, en el caso del Colegio Nacional, se enlaza al prestigio e historia de la institución, a los niveles de exigencia requeridos para avanzar en la escolaridad, a la rigurosidad de los conocimientos, al reclutamiento y conformación de un equipo docente de excelencia, como también al reconocimiento público de sus egresados y a la inauguración de los primeros pasos políticos, a través de la militancia y centro de estudiantes. Se podría decir, además, que los estudiantes reconocen que es un colegio “mediático”. Ya en el caso de la EA, el diferencial responde, principalmente, a propuestas y recursos que ofrecen la institución, como por ejemplo, campo de prácticas deportivas de la Universidad de São Paulo, idiomas, regularidad de las clases, experiencias formativas extra-curriculares (teatro, música, prevención de adicciones, notebook), inclusive las estrategias de acompañamiento personalizado, por ejemplo: clases de apoyo, tutorías e aulas de refuerzo. A estos estudiantes parece importarles poco el prestigio, la reputación o la tradición institucional, focalizan en la actual oferta educativa: clases, libros y profesores.

Muchos alumnos de la EA destacaron la contribución de la institución para la formación de una consciencia reflexiva, lo que les posibilitaría tener una posición frente al mundo. En ese sentido, valoran también, como los alumnos del Nacional, la institución pública en cuanto formadora de un “espacio crítico”, a pesar de considerar estos espacios más como un locus de

formación por medio de lecturas y orientaciones de los profesores y no como espacio de acción política, como se da en el caso de Nacional, por medio de las tomas, por ejemplo. Los tres años en la EA contribuyen para una transformación en la percepción sobre la escuela pública: deja de ser apenas una institución que ofrece enseñanza de calidad (cómo expresado por los alumnos del primer año encuestados) para transformarse en una herramienta de develamiento del mundo³²⁶.

Otro punto interesante, donde se evidencian las diferencias entre ambas instituciones, refiere a la evaluación que los propios estudiantes realizan del nivel de exigencia. En el caso del colegio argentino, el 90% de los encuestados lo considera alto, el 9% medio y el 1% no responde. Por su parte, el 70% de los estudiantes de la EA lo evalúa como medio, el 19% como bajo y el 11% como alto. Como fue señalado, en los trabajos académicos sobre la EA previamente citados, el principal motivo de no requerir altos niveles de exigencia para la aprobación de los trabajos responde a la heterogeneidad del público atendido. No obstante, esto puede ser engañoso, si se considera que casi el 75% de los estudiantes cursó los estudios primarios en dicha institución, es decir, transcurrieron nueve años desde su ingreso antes de ingresar al nivel medio y, es un hecho, que se implementan diferentes estrategias de apoyo a los estudiantes. En ese sentido, un empleo más eficaz de tales estrategias de inclusión podría generar las condiciones para que los estudiantes sean más exigidos.

En el mismo sentido, fue posible identificar, también, diferencias en cuanto a la percepción que tienen respecto a la transición a los estudios superiores. Los relatos de los casi-egresados evidencian que la escolarización en la EA no les garantiza una vacante en la USP; inclusive piensan que no están lo suficientemente preparados para aprobar su examen de ingreso (el *vestibular*). Esta percepción se comprende a la luz de la poca satisfacción con el nivel de exigencia anteriormente mencionada.

Como contrapartida, la mayoría de los alumnos entrevistados en el CNBA afirma que seguirá los estudios en la UBA, algunos mediante la realización de sexto año en el Colegio, otros a través del CBC; en efecto, una minoría declaró ya haber iniciado los estudios de UBA XXI, con el objetivo de adelantar los procedimientos de ingreso en aquella universidad. Respecto al nivel de exigencia, un 90% de los estudiantes lo evalúan como alto, un 9% como medio y un 1% no contesta.

³²⁶ En ese sentido, la EA parece cumplir, en la visión de los alumnos, con la misión de “promover a cidadania por meio da educação” (Souza, 2009), al contrario de la mayor parte de las escuelas públicas de Brasil (y de Argentina).

Para sintetizar lo argumentado a lo largo de estos dos últimos capítulos, destinados a los ingresantes y a los casi-egresados de los colegios seleccionados, se puede afirmar que los sentidos que los estudiantes atribuyen a la experiencia escolar son distintos de la lectura del “sinsentido”, “aburrimiento” o “apatía” juveniles. No obstante, surgen varios matices que hablan de la complejidad del ingreso al nivel medio y las nuevas exigencias – esfuerzo, sacrificio y autonomía–, su adaptación a un nuevo contrato escolar –en algunos casos, con andamiajes y en otros no tanto–, las diferentes formas de acomodarse a las instituciones y a las generaciones adultas– nuevamente, en algunos casos, a través del conflicto, en otros de forma armónica–, inclusive hablan de cómo imaginan el futuro – continuidad de estudios superiores, un año de preparación para el ingreso a la universidad, un año sabático o de inserción laboral, entre otras opciones. A pesar de estos matices, el resultado de las encuestas y entrevistas revela que, frente a una escuela de calidad, en la que los alumnos reconocen el valor del aprendizaje, la competencia de los profesores y el prestigio de la institución, la cuestión sobre “la falta de sentido del nivel secundario” parece ser un “falso problema”.

En el capítulo siguiente, se dará voz a directores y profesores quienes reconocen en los estudiantes el recurso principal de la vida escolar: sin alumnos, no hay escuela. En ese sentido, dialogar con ellos permite ampliar la mirada y develar las expectativas en relación a los estudiantes, pues, del trabajo de los docentes, la valorización de los contenidos que enseñan y de los vínculos que construyen con sus alumnos depende –en cierta medida– el éxito o fracaso de la institución.

Capítulo 6. Apreciaciones de los profesores y personal directivo en relación al sentido de la escuela secundaria

El presente capítulo introduce las apreciaciones de profesores y personal directivo en relación a los nuevos estudiantes de la escuela secundaria y los sentidos que le otorgan a su paso por el nivel medio. A través de sus testimonios se configura una radiografía con los perfiles de los actuales aspirantes, ingresantes y estudiantes del Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA) y de la “Escola de Aplicação” (EA).

Algunas de las preguntas que orientaron las entrevistas fueron: ¿Qué esperan los estudiantes de este colegio? ¿Cuáles son los rasgos distintivos? ¿Cuáles son las experiencias que producen mayor impacto? ¿Qué valoran como aprendizajes? A partir del análisis de las entrevistas surgieron varios nudos temáticos.

En la primera parte del capítulo, se exhibe la información recolectada en el Colegio Nacional de Buenos Aires, a partir de entrevistas a profesores, vicerrectores, un regente y el rector del establecimiento. En primer lugar, se condensan algunos rasgos de los aspirantes, a continuación de los actuales ingresantes, y seguidamente, de los estudiantes de los últimos años, evidenciando, de alguna forma, el poder formativo (o de “socialización”) de la institución. En segundo lugar, se propone tensar la relación entre la atención a la diversidad y la excelencia académica, focalizando las estrategias existentes para acompañar las trayectorias escolares – inclusive en instancias previas al ingreso a la institución. Finalmente, se describe, por un lado, la relación con el conocimiento de los estudiantes y, por otro, la carencia de vanguardia de las nuevas generaciones en relación a las anteriores.

En la segunda parte del capítulo, se despliega la información relevada en la Escola de Aplicação de la Universidad de São Paulo, a partir de las entrevistas a docentes, orientadora educacional, vicerrectora y rectora de la institución.

Por último, se establecen comparaciones entre las visiones de los profesores y autoridades acerca de los estudiantes y los diferentes momentos de su escolarización en ambas instituciones.

6.1 Colegio Nacional de Buenos Aires. Perfil de los docentes entrevistados

Para la presente investigación se entrevistaron ocho profesores, tres vicerrectores, un regente y el rector del establecimiento³²⁷. Los entrevistados fueron: i) profesora de

³²⁷ La estructura organizativa del CNBA, según informado en la página web, está compuesta por Rectoría, Vicerrectoría, Consejo Escolar Resolutivo, Consejo de Convivencia, Consejo Académico y

matemáticas del curso de ingreso y 1° año; ii) profesora de matemática de 1° y 2°; iii) profesor de matemática de 2°; iv) profesora de psicología de 4° y 5°; v) profesora de Historia de 3° y 4°; vi) profesor de historia 4° y 5°; vii) profesor de filosofía 4° y 5°; viii) regente – 20 años de antigüedad en el colegio –; ix) vicerrector del turno tarde; x) vicerrectora del turno noche; además del x) rector del CNBA.

Tradicionalmente, el acceso al cuerpo docente del CNBA se dá por medio de concursos, como fue mencionado en el capítulo 3. No obstante, el rector manifiesta en su entrevista: “Hace cinco años atrás, cuando entré, era impensable avanzar en el acceso por concurso, había habido una titularización masiva en el 2007 e iban por otra titularización, ahí tuve apoyo de la universidad. Ya ha habido más de treinta concursos hechos, hay profesores titulares regulares en casi todas las materias. Esa situación consolida un cuerpo docente muy diferente. Es como siempre, cuando un profesor es regular por concurso, al otro lo mira diferente, después que pases por lo que yo pasé, después hablamos” (Rector, 2015).

Pese a los concursos, es posible identificar una lógica endogámica en el cuerpo de profesores, en tanto la mayoría de los entrevistados manifiestan algún vínculo anterior o actual con la institución, varios son ex-alumnos, otros son padres de alumnos, unos pocos estudiaron en otros colegios dependientes de la UBA. Así, al igual que los estudiantes los docentes entrevistados manifiestan una fuerte pertenencia a la institución. En su investigación, Ziegler (2004) plantea la responsabilidad de devolverle a la institución aquello que les ha brindado, como la principal motivación para que los ex alumnos enseñen en el colegio, algo como una deuda por honrar. En otros casos, como declara el vicerrector, ex-alumno, “es muy difícil salir de la institución”. En el mismo sentido:

Realmente, nos hemos formado aquí, en una escuela pública de calidad. Y lo que tenemos es ese sentimiento en común con los chicos, que amamos este colegio, después están las críticas que tienen los chicos y que tenemos nosotros, los adultos, y es una escuela, y así debe ser. Y tiene que estar abierta al debate y a la reflexión, pero, bueno, es un fuerte sentido de pertenencia. Tanto los chicos como los adultos, es un placer estar aquí (Vicerrectora, 2015).

Dependencias. Las dependencias contactadas para presente trabajo fueron: Dirección de Orientación al Estudiante; Dirección de Extensión y Bienestar Estudiantil; Departamento de Alumnos, a cargo del Regente de Estudios. De acuerdo al Censo UBA (2011) Docentes, en el CNBA trabajan 525 docentes rentados, siendo 316 mujeres y 209 varones (p.115). Respecto a la edad, el 31,4 % tiene entre 30 y 40 años, el 26,1 % entre 41 y 50 años, el 17,9% de 51 a 60, un 16,4% menos de 30 años, y aproximadamente un 9% más (p.119). En cuanto al nivel académico completado, el 29% tiene formación de grado, el 28% formación superior no universitario, un 13% posgrado y el 30,1% no revela datos (p. 171).

De esa manera, el cuerpo docente del CNBA, sea por medio del concurso y/o por medio de la identificación personal con la institución, posee un sentimiento de pertenencia (y perennidad³²⁸), lo que influye en su relación con la institución y con los alumnos.

6.1.1. Aspirantes: ¿quiénes son? ¿por qué elijen el colegio? La visión de los profesores y autoridades.

De acuerdo a Van Zanten (2007), la elección de la escuela es algo muy importante en la vida de los jóvenes, y se ha analizado desde ámbitos muy diferentes. En sus investigaciones, ha focalizado las motivaciones y estrategias realizadas por los padres en el momento de elegir la escuela a la que irán sus hijos (Van Zanten, 2007), identificando, básicamente, tres objetivos. En algunos casos, los padres apuntan a una dimensión instrumental, es decir, pretenden que sus hijos tengan acceso a los mejores estudios superiores y que obtengan acceso a un buen empleo. En otras situaciones, los padres promueven que sus hijos se formen como personas, con espíritu crítico, movilizados por una dimensión más reflexiva. Un tercer caso, que a menudo se contrapone a la instrumental, es la dimensión expresiva, alineada por el deseo de los padres a que sus hijos sean felices³²⁹ y estén seguros³³⁰ (que estudien cerca de casa, con sus amigos).

Como fue anticipado anteriormente, este apartado presenta la visión de los profesores y personal directivo sobre los actuales estudiantes y los diferentes aspectos que conforman la

³²⁸ Como se releva en el Proyecto de Rectoría elaborado por el actual rector, del total de 387 profesores con horas cátedras casi el 57% tiene una antigüedad de más de 15 años en la institución, el 10% tiene entre 10 y 14 años, el 15% tiene entre 5 y 9 años, y el 20% de 0 a 4 años (Zorzoli, 2010:17). Surge, entonces, que alrededor del 66% tiene más de 10 años de antigüedad.

³²⁹ La profesora de literatura y madre de dos hijas que ingresaron (una ya se graduó) en el Colegio Nacional relata: “Mi hija, por ejemplo, en segundo año muy bien, no se llevó materias y en tercero hizo una crisis tremenda. Por eso, cuando yo veo lo que hacen los chicos, se llevó todo, yo lo viví en casa. No estudió. Un enojo muy grande con el colegio, con la vida de sus quince años. Cuando ella terminó de rendir en marzo las dos materias, dijo no quiero seguir, y se quiso cambiar de colegio. Creo que muchos chicos transitan por momentos diferentes en el Colegio. Mi hija, la más grande, que terminó bárbaro, tiene una mirada crítica sobre el Colegio, que muchos chicos que están acá dentro también cuestionan. Creo que habría que hacerse como un poco de cargo de eso” (Profesora, Literatura, 4º y 5º, 2015).

³³⁰ En algunos casos, como plantea Van Zanten, los objetivos depositados en la elección escolar por los padres entran en conflicto con los deseos de los estudiantes. Como ilustra la profesora de Matemática: “Tenés a quienes los padres los obligan a venir porque es una tradición y el chico, directamente, no quiere estar y te lo dicen. Esos pibes se terminan yendo, quedan libres, no pueden sostenerse. Vienen de una escuela, tal vez todos sus amigos se quedaron a hacer la secundaria ahí, se alejan de sus amigos, vienen a este colegio, por la estructura edilicia, por la manera en la que se maneja, más universitario. El secundario privado es más fácil de llevar” (Profesora, Matemática, 1º y 2º año, 2015).

experiencia escolar. Inicialmente, se exhiben las apreciaciones que realizan sobre por qué los estudiantes eligen este Colegio.

En primer lugar, la generalidad de los profesores coincide en afirmar que la elección del Colegio Nacional fue realizada, mayoritariamente, por los padres³³¹. A pesar de esta unanimidad, la visión de los entrevistados refleja que existen diversas razones para dicha elección: algunos padres lo eligen por valorar el desarrollo intelectual, la preparación para los estudios universitarios, o mantener la tradición familiar de ser egresado del colegio – razones más vinculadas a expectativas personales; otros, lo eligen por las singularidades de la oferta escolar³³²: el prestigio de la institución, la visibilidad de sus egresados, inclusive la presencia en los medios de comunicación. En el imaginario de los profesores y autoridades, se entreve que los estudiantes participan poco en la elección, y que son los padres, a través de distintas estrategias, quienes “persuaden” a sus hijos de estudiar en el Colegio Nacional: visitas guiadas, historias de egresados del colegio, comentarios sobre los beneficios de graduarse en el Nacional, apelando a una dimensión más “psicológica”³³³, en términos de Van Zanten. Como manifiesta el rector:

Tenés visita guiada con chicos de siete y ocho años, porque los padres los empujan, les hacen el bocho, los empiezan a involucrar para cautivarlos. Es cierto que el edificio emblemático los cautiva. El otro día me crucé con un chiquito que, en una visita guiada por la noche de los museos, fue al Observatorio de Astronomía. Entonces, el nene se acercó al jefe del laboratorio y le dijo: “yo voy a venir a este colegio”, pero lo decidí en ese momento (Rector, 2015).

En la misma dirección, los profesores dudan si los estudiantes tienen expectativas y claridad sobre qué significa estudiar en el Colegio Nacional. Así lo muestran los siguientes testimonios:

³³¹ Van Zanten (2010), en su artículo “Choix de l’ école et inégalités scolaires”, analiza cómo los padres movilizan masiva y hábilmente recursos culturales y económicos para anticipar, realizar y “tirar ventaja” en la elección del establecimiento escolar de los niños. En particular, examina las prácticas educativas de los dos fracciones de las clases medias altas – ‘tecnócratas’ e ‘intelectuales’ - y constata que, de manera diferente, ambos grupos participan, ponen en práctica y acompañan distintos tipos de elección que les permiten mantener y ampliar sus ventajas respecto a otros grupos sociales.

³³³ En su libro “Choisir son école. Strategies familiales et médiations locales” Agnes Van Zanten plantea que la construcción familiar de la excelencia escolar pasa por la transmisión de un capital cultural y por una inversión económica no despreciable. Existe, empero, otra dimensión más “psicológica” que opera en dicha transmisión, la manera en que los padres influyen en los hijos y acepten los objetivos y los valores de los padres. Estos procesos de transmisión no tienen nada de espontáneos o naturales. “Es el fruto de un verdadero trabajo de condicionamiento: en un mundo en que restringir directamente al hijo resulta impensable y probablemente contraproducente, hace falta convencer al hijo de caminar en la dirección seleccionada por los padres y sobre todo de “hacerle creer que estas decisiones son las suyas” (Van Zanten, 2009: 138).

Hace trece años que doy clases acá, la mayoría no tiene mayores expectativas. Saben que es un buen colegio, no tienen idea de porque eligieron este colegio y eso es lo que se ve. Este colegio tiene un perfil muy puntual, aquel que tiene inquietudes por el conocimiento. Acá, va a terminar conociendo un montón de cosas que quizás descubre que son su vocación o que les guste. Pero ellos no lo tienen para nada claro (Profesora, Historia, 3° y 4°, 2014).

Yo creo que los alumnos cuando entran no saben lo que buscan. Te lo digo como ex-alumno, vine porque venía mi hermana. Los chicos vienen porque hay un prestigio de la escuela y porque los padres le dicen, vas a hacer el secundario en tal escuela (Profesor, Matemática, 2°, 2014).

Para mi tenés tres posturas: el que realmente tiene ganas de venir – puede tener familiares que estudiaron acá o aquel que no tiene un familiar egresado de acá, tal vez ni pisó este colegio, pero ambos tienen la convicción que quieren estar acá; están los que le da lo mismo, nunca se lo cuestionaron³³⁴; y los que no quieren, que son los menos, porque tampoco ingresan, terminan no sacando el puntaje mínimo, los que quedan afuera del orden de mérito³³⁵ (Profesora, Matemática, 1° y 2°, 2015).

El regente de la institución es bastante taxativo respecto a quien dictamina la elección, y explica que existen estructuras y familias que inciden en la decisión de modo tal que el alumno sienta que lo eligió él. Agrega:

No creo que ningún alumno elija venir a este colegio. No creo que ningún chico de doce años elija algo absolutamente desconocido y que a priori, suene como exigente, difícil, trascendente, no me imagino eso. Creo que tiene que ver más con la familia, es un colegio con mucho prestigio, pero no es un colegio muy conocido. Te das cuenta por la cantidad de aspirantes que hay. Si fuese un colegio muy conocido, sumado al prestigio que tiene, tendrías muchísimos más inscriptos para el ingreso (Regente, 2015).

Varios pasajes muestran que en el imaginario de los profesores son los padres quienes eligen la institución y, básicamente, orientados por el desarrollo de la dimensión instrumental y reflexiva en sus hijos (Van Zanten, 2007). Es importante resaltar que esta apreciación “*son los padres los que orientan a los estudiantes a elegir el colegio*” se configura espontáneamente, pues en este colegio los contactos entre profesores y padres suelen ser esporádicos. El rector aporta otra mirada en relación a las variables que influyen en la

³³⁴ Respecto a los que vienen por tradición familiar, la profesora de matemática (2015) agrega: “*Acá hay una familia con cinco hermanos, los Paiva, yo tuve los cinco, cuando vino la última, la miro y le digo: ¿Cuántos más faltan de ustedes? [me responde] ‘no profesora, yo soy la última’. Como que no se cuestiona, tu papá, tu hermano, entonces vos venís, el pibe no se cuestiona si tiene ganas de estar acá o no*”.

³³⁵ Respecto a este grupo, la profesora de matemática explica: “*Me ha pasado con chicos que llegan a segundo año, que empiezan a estar mal en matemáticas y te dicen: ‘yo no tengo ganas de estar en este colegio’. Se había quedado libre, empezó otra vez, tuvo aplazos en las primeras pruebas, entonces, cuando hablo con él, te dice: yo quiero ir a una escuela artística no quiero estar acá, lo que negociaron con los padres es que terminaba el año tratando de llevarse la menor cantidad de materias posibles –el primer trimestre había sido un desastre– y lo cambiaban a una escuela artística*”.

elección del Colegio³³⁶. En primer lugar, señala que algunas escuelas primarias privadas legitiman su formación académica garantizando que un grupo de alumnos ingresen a las escuelas pre-universitarias de la UBA; en segundo lugar, el trabajo de articulación con los maestros de escuelas públicas y las familias de los estudiantes de buen rendimiento; en tercer orden, introduce la variable familiar de los estudiantes (familias que estudian en el Nacional) y, por último, un grupo de estudiantes que son hijos de profesores o empleados de la Universidad de Buenos Aires.

Así, motivados por diferentes razones, estudiantes pertenecientes a diversos grupos sociales aspiran un lugar en el Colegio; esta diversidad, cada vez más presente en el colegio, es reconocida por diferentes entrevistados:

Están viniendo más del barrio y, en general, en este colegio históricamente no vienen los del barrio. Es un colegio que se elige por algún motivo. Implica que el ingresante no es del típico colegio privado (Profesora, Psicología, 3º y 4º, 2015).

Siempre hemos tenidos mitad de escuelas públicas y privadas, y a lo largo de los años lo que siempre se ha dado, es que un grupo de hijos de alguna comunidad de inmigrantes, por ejemplo, una época que venían coreanos, ahora hace unos años vienen chiquitos de bolivianos, que ven en el Colegio un colegio gratuito de excelencia para sus hijos (Profesora, curso de ingreso y primer año, 2015).

Yo vine un poco porque venía mi hermana. Mi hermana fue mi modelo. Además vivía a tres cuadras de acá. Entonces, miraba admirado la escuela. Con siete años venía a patear la pelota a la puerta con otros chicos. Vine, porque mis viejos, los dos profesionales, querían muy buena formación para nosotros. Y el público era, más o menos, ese target: profesionales o comerciantes de renombre. Hoy hay de todo. Es raro que un chico de clase media baja venga al Buenos Aires, los hay, pero en su gran mayoría no lo son. Además, la mayoría que pagó academia para poder entrar, paga profesor particular, con lo cual los chicos que son de menores recursos, de madre sola, estos chicos terminan en su gran mayoría fracasando (Profesor, 2º, 2014).

³³⁶ “Tenemos, más o menos, la misma cantidad de chicos de escuelas públicas que privadas. Tenés escuelas privadas que envían grupos de 8,10,15 alumnos al Colegio, y que se distribuyen en las tres opciones más fuerte que tiene la UBA. Después, con las escuelas públicas hacemos un trabajo de comunicación con los propios maestros de séptimo grado y con las familias que tienen chicos con muy buen rendimiento a que se animen a ingresar al colegio. Otra variable es la conexión que tienen las familias con el Colegio Nacional, es decir, alumnos que tienen hermanos, padres, tios, abuelos que egresaron de acá, es decir la cuestión familiar es una variable fuerte. Me parece que son esas tres cuestiones que uno puede pensar que influyen. Una cuarta también, tenemos muchos hijos de profesionales de la misma Universidad de Buenos Aires, o incluso de empleados. No necesariamente académicos. Tenemos de toda la administración de la UBA, muchos buscan en el Nacional los estudios secundarios. O sea, que el conocimiento sobre el colegio es una variable importante, ya sea, por los familiares, por los propios trabajadores universitarios, porque hay una historia previa o vínculo previo, o porque de alguna manera, hay un agente externo, en este caso podrían ser los propietarios de las escuelas privadas o los maestros de los últimos grados de las escuelas públicas que animan a las familias a que esto sucedan” (Rector, 2015).

O, como destaca el rector: *“Si venís a la tarde/noche, cuando damos clases de apoyo, te das cuenta que son hijas de bolivianos, paraguayos, peruanos, es decir, la segunda generación que está en el país. Resulta impresionante como cambió eso”*

Así como el perfil de aspirantes se ha diversificado, la cantidad también ha fluctuado bastante. De acuerdo al Rector: *“En las décadas pasadas se llegaron a inscribir algo más de 1500 alumnos, en la última década anterior lo hicieron entre 1.000 y 1.200, hoy apenas rozamos los 900 aspirantes”* (Proyecto de Rectoría, 2012:5).

En otras épocas, ha habido mil y pico, eran tres candidatos por vacante. La máxima cantidad de aspirantes llegó a uno de cada cuatro. ¿Por qué? Creo que cuando hay alguna situación de mejora económica en la clase media, en los medios profesionales, eligen las escuelas privadas. Una de las cosas que afectó es el tema de la militancia de los chicos de acá, las tomas generan mucha interrupción de las clases. Ahora estamos con un poco más de ochocientos aspirantes. Muchas veces le aconsejamos a los papás que los dejen hacer el curso de ingreso, aunque no tengan la posibilidad de ingresar, por el entrenamiento³³⁷ (Profesora, curso de ingreso y primer año, 2015).

En principio, hay dos cosas que funcionan. Hay un proceso en los últimos quince años de pasaje de elección de la escuela pública a la privada. Frente a la crisis que vivimos desde el punto de vista educativo, hasta 96/97, teníamos entre 1500 y 1800 aspirantes. En el 97/98 empezó un proceso de baja que se estabilizó en los mil y se mantiene. Creo que tiene que ver con varios fenómenos: tiene que ver con la elección de los padres que quieren asegurar una educación, por ahí no de excelencia pero diaria, que no haya paro, que no haya huelga, que no haya días no dados. Hay, también, una cuestión muy generalizada, donde el esfuerzo no está puesto ahí arriba, como un valor. La cuestión del placer, de lo inmediato, del mercado, del ofrecimiento al instante, que hay que disfrutar ya, porque la vida se muere mañana, creo que eso está instalado, por lo tanto hay familias que deciden que sus hijos no hagan el esfuerzo³³⁸ (Rector, 2015).

En la visión de los profesores, las familias de los ingresantes buscan un espacio público de calidad, manifestado de diferentes formas y con varios matices: un lugar donde se aprenda a pensar libremente, donde se garantice una formación académica de excelencia, donde exista la

³³⁷ En el mismo sentido, el rector comenta: *“De todas maneras, los otros quinientos que no entran, deberían tener una alternativa de escolaridad diferente. Se van diferente después de haber pasado por el curso. Debería haber otras instituciones que los acojan, no encuentran su lugar, quedan desperdigados. Del 1996 al 2010 fui director del curso de ingreso, y en un momento, era vicerrector del normal N°1, también emblemática, histórica, 130 años de historia. Lo que fue hice invitar a los chicos y a las familias que no habían ingresado al Nacional, ir al Normal n° 1 y armé una división, con treinta pibes que venían de acá, y les di clases de matemática, los pibes volaban, y yo les decía, ustedes son mejores que los alumnos que tengo en el Nacional”*.

³³⁸ Las palabras del rector podrían asociarse a lo que plantea Bauman (2003) respecto a la “estética del consumo” contraponiéndolo a la “ética del trabajo” más asociada a épocas de industrialización y posibilidades de empleo. Porque es la estética, no la ética, el elemento integrador en la nueva comunidad de consumidores. Si la ética asignaba valor supremo al trabajo bien realizado, la estética premia las más intensas experiencias (Bauman, 2000: 55). La estética del consumo se vincula a la satisfacción de los deseos, a la búsqueda de placer en las actividades que se realiza. Esta tendencia se desarrolla en un contexto incierto en el que también ha perdido sentido la valoración del esfuerzo actual tendiente a la consecución de metas futuras.

posibilidad de la militancia, inclusive la continuación de la tradición familiar³³⁹, entre otros. Como lo indican los siguientes testimonios:

Creo que ellos esperan una enseñanza de excelencia, por decirlo de alguna manera, si bien algunas veces protestan porque tienen mucho por estudiar, dicen que se les exige mucho, lo que ellos quieren es eso. Una muy buena educación, aprender a pensar libremente (Profesora, Matemática, curso de ingreso y primer año, 2015).

Tienen un perfil particular dado desde el curso de ingreso, son chicos que, en general, les gusta leer, aprender, tienen una fuerte vocación y el Colegio genera un fuerte sentimiento de pertenencia. Han pasado por séptimo grado en el que paralelamente estaban haciendo el curso de ingreso. En algunos casos, esta vocación recibe cierta influencia de su familia, porque muchos son hijos de papás ex-alumnos o que tienen miembros de la familia que han estado vinculados al colegio. No quiere decir que son la mayoría (Vicerrectora, TV, 2015).

Como se destacó en los capítulos anteriores, los estudiantes entrevistados consideran que la exigencia de la institución es un punto sensible. No obstante, en la visión de los profesores, los alumnos son “diferenciados”, pues “buscan una enseñanza de excelencia”, y, en consecuencia, la exigencia sería algo deseado por los estudiantes (aunque en sus discursos, no parece ser el caso).

6.1.2. En los umbrales del Colegio: el curso de ingreso, una carrera de obstáculos

El conjunto de los entrevistados (profesores y equipo de gestión) reconoce la intensidad en la gestión del tiempo durante el curso de ingreso³⁴⁰ y cómo la vivencian los estudiantes. Admiten que tanto los que asisten a las academias³⁴¹ como los que concurren a

³³⁹ “Es que esos chicos vienen con un ideal de colegio secundario, y está muy presente en las familias, es “El Colegio”, y más para aquellos adultos que han egresado de aquí. Además, la valoración que tiene el Colegio en la educación pública, termina siendo un lugar de referencia” (Vicerrectora, TV, 2015).

³⁴⁰ “Los chicos tienen un séptimo grado, en muchos casos de doble jornada, en las escuelas privadas casi todos tienen una jornada extendida, en bastantes escuelas públicas hay doble jornada y si no es extendida los chicos hacen otras actividades. Muchas veces, los chicos hacen deportes que entrenan, en general, alrededor de las cuatro o cinco de la tarde o incluso están federados, tienen que dejar esa práctica, porque efectivamente el curso les demanda un trabajo muy importante, entonces, tienen dos o tres trabajos” (Rector, 2015).

³⁴¹ Así lo reflejan tres de los entrevistados: “Los papás que tienen más recursos y que, incluso, van a escuela privada, terminan pagando un curso paralelo durante la semana, hay instituciones privadas que se dedican a este menester, es decir, preparar aún más que lo que prepara el propio colegio a estos chicos” (Rector, 2015); “Hay un fenómeno que los chicos empiezan el curso de ingreso pero además los padres los mandan a academias porque temen el fracaso” (Profesor, Matemática, 2º, 2015); “Y ojo, el colegio tiene muy buen curso de ingreso. Pero lo mandan a la academia porque tienen la posta de lo que se toma, y hay más exigencia. Y terminan entrando, en su gran mayoría, los pibes de la academia, aquel que viene solo acá no entra. Aquellos que les va mal en el primer parcial, ellos dicen no la levanto más, y sucede una gran deserción. A eso súmale que en séptimo grado, los chicos suelen hacer viaje de estudios de séptimo grado con sus compañeros de la primaria, entonces deciden quedarse en la escuela que están porque hay mucho amor por sus compañeros” (Profesor, Historia, 2º, 2015).

las clases de apoyo brindadas por el Colegio experimentan un séptimo año muy exigente en cuanto a horarios y actividades, requiriendo el acompañamiento familiar.

Mientras están en séptimo grado pasan por un proceso bastante complejo, no sólo desde el tiempo que tienen que estudiar, sino en cuanto a la falta de tiempo físico. Muchos van a doble jornada, hacen deportes, actividades extracurriculares vinculadas al arte, tienen que cursar todos los sábados. Una cantidad importante va a prepararse a una academia, entonces la decisión que terminan tomando tiene que estar acompañada por la familia. Y cuando viene como un mandato y el chico no quiere, se le debe hacer muy difícil (Profesor, curso de ingreso, 1º y 2, 2015).

El curso de ingreso es un esfuerzo muy grande que hacen el día sábado toda la mañana, y además tienen clases de apoyo que antes no tenían. Vienen muchísimos chicos becados y otros reciben ayuda extra de profesores. Es un año muy intenso para los chicos (Profesora, Matemática, curso de ingreso y 1º, 2015).

El rector explica que, históricamente, existen algunas modalidades para transitar este período. Por un lado, *“las familias acomodadas, de alguna manera, se desligan del tedio de preparar el ingreso junto a sus hijos y los envían a un instituto”*, por otro lado, *“algunos padres profesionales los preparan pues disponen de estudios previos para ayudarlos”*, es decir, existe un tiempo (y otros recursos) dedicado al acompañamiento escolar de los hijos por parte de las familias, principalmente las madres, como propone Van Zanten (2009) bajo la idea de “devoción materna”. Sin embargo, el reconocimiento de la diversidad entre los aspirantes, ha generado la necesidad de algunas iniciativas:

Diríamos desde que yo entré, como rector, hace diez años, intensificamos más las clases de apoyo para el curso de ingreso. Una competencia desleal con las academias, por decirlo de alguna manera. Y la verdad, en el Nacional tenemos mucho éxito con eso. Tenemos cerca de 300 alumnos de los 1000 aspirantes que vienen a clases dos veces por semana (Rector, 2015).

Se amplió mucho la cantidad de becas que se entregan ahora, básicamente por la cantidad de estudiantes de países limítrofes (Perú, Paraguay, Bolivia). El hijo de la empleada doméstica viene acá. Es una diferenciación muy fuerte, buscan lo mejor para sus hijos y lo consiguen. Asisten al curso de ingreso, evidentemente no pueden pagar una academia. Acá hay apoyo escolar, desde el voluntariado, o sea, suplen o complementan (o como quieras llamarlo) a las academias. Hay becas de la universidad, de la cooperadora, del comedor (Vicerector, 2015).

Podríamos decir que el objetivo, es decir, el éxito institucional es que cualquiera que pase por la puerta, cualquier chico de trece años que pase por la puerta y sea alumno, no importa de donde venga tenga la posibilidad de formar parte de eso. Ese es el objetivo. Ahora, yo creo que el estudiantado en general, esto no te lo acepta, lo saben, pero no te lo acepta (Regente, 2015).

O, en palabras de Van Zanten (2008):

La escuela secundaria triunfa socialmente cuando, luego de haber estado reservada durante un largo período a una elite social principalmente masculina, se abre de manera muy moderada a los mejores alumnos de las clases bajas, a los que se les ofrecen becas para poder continuar su instrucción más allá de la escuela primaria³⁴².

Como explican las autoridades, en los últimos años, no sólo ha disminuido la cantidad de aspirantes sino que los interesados son bastante diferentes de aquellos que aspiraban ingresar tiempo atrás, por esa razón la implementación de apoyos institucionales que acompañan a quienes lo requieran. No obstante estas iniciativas, los estudiantes –en los capítulos anteriores– subrayan que persiste la desigualdad de oportunidades en cuanto a la predominancia en el ingreso de estudiantes que cursaron en una academia o contaron con profesores particulares

Durante el curso de ingreso, los aspirantes procedentes de contextos de socialización bastante heterogéneos entre sí, van interiorizando nuevos esquemas de acción, que en cierta medida, los aproximan. El uso intensivo del tiempo³⁴³, el dominio de nuevos materiales y técnicas de estudio, la circulación por un nuevo espacio institucional, el autocontrol, entre otras disposiciones, configura una nueva socialización y constituyen un corte con las pautas del nivel primario³⁴⁴.

La profesora de Literatura, en particular, advierte que el período que dura el curso de ingreso, además de ser intenso, suele ser poco productivo para el aprendizaje de conocimientos, habilidades o actitudes apropiadas, resultando una etapa bastante crítica:

Es una etapa muy crítica y muchos de ellos la pasan mal, realmente la pasan mal. Yo, considero que el curso de ingreso no enseña, filtra. Que es como una carrera de obstáculos, aprenden algo que después, muchos te lo dicen en cuarto año, siguen realizando y que no está bueno, aprenden a aprobar exámenes, que no es lo mismo que

³⁴² De acuerdo a Van Zanten, La primera exigía de los segundos que abandonaran completamente, al menos en el espacio escolar, su cultural familiar, su manera de vestirse, de jugar, de hablar, y no solamente que adquirieran la cultura escolar académica sino que también se identificaran totalmente con la institución y los otros grupos sociales que la frecuentaban. Muchos jóvenes rehusaron esa beca o abandonaron los estudios antes de terminarlos, a tal punto esa exigencia les parecía excesiva, e, incluso, no absolutamente necesaria para la integración profesional y social. Aquellos que la aceptaron poseían, en muchos casos, disposiciones especiales, no sólo un buen nivel escolar sino una cierta docilidad, una cierta distancia respecto de los patrones masculinos de las clases populares y un apoyo familiar, al menos indirecto, sobre todo de sus madres. Esos alumnos han sido hasta hoy muy valorizados por la escuela en tanto que constituyen la más clara muestra de la meritocracia escolar. Ellos mismos, con la fe de los primeros convertidos, son, por otro lado, los más ardientes defensores del poder de la escuela contra la influencia del dinero o de las relaciones sociales (Van Zanten, 2008: 181)

³⁴³ Muriel Darmon (2013) relata la intensidad del cotidiano de los estudiantes de las clases preparatorias en Francia y como se los moldea para adaptarse a la vida institucional, instándolos a colocar la propia vida en paréntesis y desarrollar la capacidad de resistencia a la dureza institucional. .

³⁴⁴ Un análisis sobre la dinámica del examen de ingreso puede revisarse en Méndez (2013), Lancestrèmère y Betella (2011), Ziegler (2016).

aprender. Es el tipo de mecánica que les enseñan en las academias, está pensado para filtrar. Esta mecánica, en muchos casos, queda instalada. También, en primer año, se encuentran que no son más los mejores del grado, y eso afecta la autoestima, o quizás de pronto tienen un cabezazo que los ubica en la realidad (Profesora, Literatura, 3º y 4º, 2015).

Una de las estrategias creadas para lograr un mejor aprovechamiento del curso de ingreso por parte de los aspirantes consiste en el proceso de padrinazgo de estudiantes avanzados con los asistentes a las clases de apoyo. Los referentes o padrinos los acompañan en la inmersión institucional, en el reconocimiento de los diferentes espacios del edificio, entre otras tareas. Este proceso constituye un diferencial en comparación con los que asisten a academias, conjuntamente una conquista respecto a la camaradería de los recién llegados³⁴⁵. El rector explica:

Conjugamos dos cuestiones que a mí me parecen muy importantes. Por un lado, ponemos un profesor en el aula, pero, además, tenemos voluntarios que son alumnos de cuarto, quinto y sexto año que toman como una especie de tutela sobre los aspirantes. Además de ayudarlos, es decir, de estar muy cuerpo a cuerpo, van ayudando en la inmersión del aspirante en el colegio. El tutor, además de apoyar al alumno académicamente, lo va a metiendo en lo que es el contexto del colegio y eso, muchas veces, es un estímulo muy importante para esos chicos, se crea un lazo afectivo muy fuerte. Eso funciona y tiene un doble valor, porque intenta dar más oportunidades a los que menos tiene concretamente. Además permite que los chicos más grandes se encuentren muy cerca de los potenciales alumnos y de otros que tal vez no lo pueden ser, pero ellos se dan cuenta que no es un problema de capacidad, ni intelectual, sino que es un problema de otro tipo, que tienen un atraso de capital cultural (Rector, 2015).

Como corolario de clases preparatorias, se toman tres evaluaciones por cada materia anual (matemática y lengua) y dos por cada cuatrimestral (historia y geografía). De acuerdo a Méndez (2013: 80), la instancia de examen es una circunstancia privilegiada para observar las continuidades y desajustes causados por un cambio rotundo entre dos modos de vida y dos sistemas de valores en algunas ocasiones muy distantes entre sí: el previo y el posterior a la conversión de un alumno de la escuela primaria en uno del CNBA. En ese sentido, el curso de ingreso y el examen, podrían ser concebidos como partes de un rito de iniciación, donde se establece un contrato educativo entre los estudiantes y la institución, siendo que el colegio propone una serie de valores que considera centrales y que deberían ser incorporados por los

³⁴⁵ En la entrevista, el rector comenta los beneficios de este tutelaje: “Sobretudo es muy interesante esa tutela, porque históricamente a los chiquitos se los llaman borregos. Digamos es despectivo, cuando yo te digo sos un borrego, en realidad, lo que viene es sos un borrego de m.... Es como no tenés derecho a nada, porque recién ingresaste, te tenés que hacer de abajo. Y en la historia del colegio, había maltrato, chistes pesados a los más pequeños. En cambio, ellos se sienten muy identificados con ese mayor, con quien me puedo encontrar en el colegio, es un referente al que le puedo preguntar cosas, con el que establezco lazos con el mundo de los mayores”.

estudiantes.

Como refleja Méndez (2013), la aprobación del examen de ingreso ejerce una acción de separación o segregación. O, en palabras de Bourdieu:

No hay nada mejor que el examen para inspirar a todos el reconocimiento de la legitimidad de los veredictos escolares y de las jerarquías sociales que estos legitiman, porque conduce a los que se eliminan a asimilarse con los que fracasan, mientras que permite a los que son elegidos entre el reducido número de elegibles ver en su elección el reconocimiento de un mérito o de un ‘don’ que les habría hecho preferibles a los demás en cualquier caso (Bourdieu & Passeron 1981: 218).

6.1.3. Ingresantes: entre una primaria “light” y la cultura “touch”

Esto no es: yo hablo cuando ustedes quieren escuchar, esto es: ustedes escuchan cuando yo hablo, esto no es On Demand y se reían (Profesora, Matemática, 2015).

A estos pibes los trasplantaron del jardín y vienen con poca independencia (Profesora, Matemática, 2015)

Son inteligentes, pero les cuesta un poco adaptarse al colegio. Vienen de las escuelas primarias que son más *light* hoy en día (Profesora, curso de ingreso, 2015).

Los chicos de ahora son todos *touch*, entonces, la habilidad motora de agarrar una hoja con dos deditos no la tienen (Profesora, Matemática, 2015).

El año pasado había enviado una tarea sobre el volumen de la esfera. Cuando llego a la clase, pregunto qué dudas hubo. Un estudiante dice: “No me salió el trece”. Miro el ejercicio, y pregunto: ¿Qué no les salió? [El alumno sigue] “Es que no sé cual es el volumen de la esfera, la fórmula”. Entonces digo: ¿Quiénes estuvieron conectados ayer a internet? todos levantan la mano. Bueno, bajen. Levanten quienes estuvieron conectados más de quince minutos. Todos (...) quienes estuvieron conectado más de dos horas. Podían poner en un buscador, cualquiera, volumen de la esfera. [Un alumno]: “Levanta y dice: “vio que los links no son todos confiables”. ¿Cuántos volúmenes de la esfera pensás que existen? Te metas en el link que te metas es el mismo. Me enojé. Y empecé, porque en mi época no tenía internet, no tenía fotocopia, usábamos el papel carbónico, no existía el liquid paper, ni el control remoto, mostrándole todo lo que tenían a su alcance y que no lo utilizaban, teníamos que ir a las bibliotecas públicas. Veo que uno se agacha así y le dice al otro: “¿Pero, cuántos años tiene?”. Le digo: los mismos que debe tener tu mamá” (Profesora, Matemática, 1º y 2º, 2015).

Estos pasajes ilustran, en líneas generales, como los adultos del Colegio caracterizan a los ingresantes, sus comportamientos en el nuevo espacio institucional, sus pautas de socialización, sus aproximaciones al saber y las respuestas que la institución ofrece (o no) en esta etapa inicial de la escolarización media. La mayoría de los relatos describe a los estudiantes como muy infantiles, poco independientes, muy apegados a lo concreto, rasgos que dificultan la adaptación a las nuevas reglas institucionales y el aprendizaje de contenidos con mayores niveles de complejidad y abstracción.

En cierta medida, el ritmo exponencial de los cambios culturales produce una revolución en los modos de producción, circulación y apropiación del saber (Martin-Barbero, 2002), que profundiza, aún más, la distancia intergeneracional. Varios profesores coinciden que esta *nueva generación “tiene todo a su alcance”, “mucho estímulo y poca imaginación”*.

Si se comparan los comportamientos de los actuales estudiantes con los descriptos por Méndez en “El Colegio”, se advierten grandes diferencias. Por ejemplo, un profesor economista – egresado del CNBA y que da clases desde el 2009 – destaca que los estudiantes “están informados, razonan bien, pueden aislar causas del fenómeno, piensan correctamente, además de tener mejor sintaxis y ortografía que un alumno promedio de la universidad” (Méndez, 2013: 184). Inclusive, agrega el entrevistado, los alumnos manifiestan desprecio intelectual por la tecnología, negándose a abrir un blog, o desvalorizando a quien usa Facebook. En la muestra de estudiantes entrevistados (2014-2016), el uso de las redes sociales además de no estar “penalizado”, se utiliza para la militancia virtual, para informar eventos, para denunciar prácticas, siendo que la mayoría de los estudiantes admite permanecer conectado más de dos horas, como presentó la profesora de matemáticas. En varios casos, se identifica que la proximidad y dominio que los jóvenes tienen de la tecnología va en paralelo a la “desconfianza” de sus beneficios por parte de los profesores.

Desde primer año, los acostumbro que tienen que escuchar y después tomar apuntes, voy despacio y a lo largo del año voy aumentando la velocidad. Pero es una habilidad que ellos tienen que tener, entonces, hay veces que digo no copien, presten atención, yo después les doy un tiempo (Profesora, 1º y 2º, 2015).

Lo que quieren es alguien que los mire y les diga no. Vienen a buscar estructura y acá la tienen. Discurso claro, unívoco, no ambivalente, en ese sentido lo cumplimos bien. Ahora que sólo vengan a buscar eso, habla de una falta importante en la primera estructura que es la familiar y en el resto de la sociedad que ellos viven. Entonces, si suplimos eso, está bien, estamos aportando al conocimiento y al desarrollo integral. Ahora es muy poco para un colegio como este. Eso se supone que viene dado y no viene dado. El problema es que no viene dado (Regente, 2015).

En “El declive de la institución” (2007), Dubet avanza en la idea de descomposición de elementos y representaciones de los programas institucionales que, por su vez, tenían la capacidad de integrar a los sujetos en un sistema más o menos coherente. Comprendida de manera amplia, la noción de institución engloba la mayor parte de las acciones sociales que están organizadas y son transmitidas de una generación para otra y se impone a los individuos. Se advierte, en los testimonios de varios profesores, la ausencia de determinadas

acciones³⁴⁶ y prácticas sociales por parte de los ingresantes, que son necesarias para el desarrollo de las clases. Podría aventurarse que las nuevas configuraciones didácticas (contrato didáctico, devolución del problema al alumno, aprendizaje por resolución de problemas o proyectos pedagógicos, que, en cierta medida, colocan el énfasis en la autonomía y responsabilidad del estudiante) han desplazado a pedagogías más centradas en el docente y basadas en la memorización. Sin embargo, no todos los estudiantes ni todos los docentes están preparados para estas nuevas dinámicas. Esto crea diferentes posiciones respecto a que esperar de los estudiantes. Por ejemplo:

Este colegio tiene un problema, sigue pensando que no hay que enseñar ciertas cosas, que ya están sabidas, por ejemplo, no hay un espacio donde se enseñe como estudiar. Uno dice estudien tal cosa, y presupone que los chicos saben que es estudiar y espera determinada cosa de ellos pero no coincide con lo que ellos traen de la primaria. Estudiar con la maestra de primaria era otra cosa. Entonces, hacen agua, les va mal. Atraviesan a lo largo del año una serie de dificultades porque no saben hacer lo que uno espera de ellos. Antes la primaria era mucho más dura, más rígida con un sistema demasiado basado en la repetición, en la mecanicidad, pero éramos más autosuficientes que los chicos de ahora. Estábamos más acostumbrados a que la maestra fuera más estricta con las tareas, con el cumplimiento de los trabajos, hoy en día no. Eso tiene algo positivo y algo negativo. Los chicos llegan acá y se comportan como muy nenes, entonces los que eran abanderados en la primaria, llegan acá y se dan un flor de golpazo (Profesora, Literatura, 4º y 5º, 2015).

La profesora de Literatura interpela la responsabilidad del Colegio en la configuración del nuevo rol que debe asumir el estudiante del nivel medio en una institución pública preuniversitaria. Pondera, asimismo, la desarticulación entre los procesos de enseñanza del nivel primario y secundario y las consecuencias que acarrea en la evaluación. Es posible inferir que aquellos estudiantes que transitaron por escuelas primarias con una propuesta académica más sólida dispongan de un “stock” de capitales y de prácticas a las que puede recurrir en determinados contextos³⁴⁷ (Lahire, 1997).

Perrenoud plantea que:

³⁴⁶ Por ejemplo, la profesora de matemática de primero relata: “*Estás explicando algo y de repente ves a uno que se cruza toda el aula, para tirar el papel de un caramelo. Viste, vos le decís: ¿Qué haces? Vine a tirar un papel de caramelo. Pero, ¿no podes esperar al recreo? Porque el recreo es para eso, para ir al baño, para ir al kiosco para hablar con el compañero, ir a preguntarle al profesor tal cosa y además tirar el papel del caramelo y te miran como diciendo: “a ésta que le pasa”. No es que lo hacen de irrespetuoso, tienen otro registro, eso es lo preocupante y que esas cosas uno las trae de la casa*” (Profesora, 1º y 2º, 2015).

³⁴⁷ Lahire (2002) parte de la determinación social de la conducta del actor al proponer una “teoría del actor plural” que contempla, entre otras cuestiones, la reflexividad en la acción y la pluralidad de las lógicas de acción. El “actor plural”, se sitúa en sociedades más complejas, en las que la alta diferenciación de instituciones y actividades promueve diferentes principios de socialización para los niños, que pueden llegar a ser conflictivos o contradictorios entre sí. En este marco, el autor sostiene que se interiorizan históricamente múltiples hábitos o esquemas de acción en contextos de socialización que pueden ser más o menos heterogéneos.

El éxito y el fracaso escolares resultan del juicio diferencial que la organización escolar elabora acerca de sus alumnos, sobre la base de jerarquías de excelencias establecidas, en momentos de la trayectoria escolar que ella elige y según procedimientos de evaluación que le pertenecen (2008: 34).

La mayoría de los profesores entrevistados colocan en la familia o en la escolarización primaria las debilidades formativas de los estudiantes. Sin embargo, los alumnos –en los capítulos precedentes– reclaman que se sienten desamparados por los adultos de la institución y consideran la relación con los profesores uno de los puntos más problemáticos de su vivencia en el Nacional de Buenos Aires.

Varias anécdotas de los profesores³⁴⁸ relacionadas a los ingresantes evidencian la falta de articulación entre los niveles planteada por Rossano (2006). La autora analiza el pasaje de la escuela primaria al colegio secundario como un momento de transición educativa en el cual muchos estudiantes sobreviven en un territorio “sin jurisdicción”. Asimismo afirma “Es al sistema educativo a quien le cabe liderar el intercambio entre las distintas instituciones intervinientes, definir con mayor precisión los caminos a seguir y trazar con mayor justeza los circuitos y las responsabilidades” (Rossano, 2006: 2). Son tareas del nivel primario presentar el nuevo nivel a las familias y alumnos, advertir sobre su funcionamiento respecto a cómo estudiar, organizar el tiempo, adaptarse a un vínculo más impersonal con el profesor³⁴⁹, llevar una agenda, buscar fuentes alternativas donde resolver la tarea, entre otros.

Según los profesores, estos ingresantes no disponen de las herramientas precisas para ingresar en el contrato didáctico³⁵⁰ –en términos de Guy Brosseau (1986)– propuesto por el

³⁴⁸ Sin embargo, como refiere la profesora de matemáticas, esta situación no es exclusiva de los ingresantes. “En un grupo de segundo año, los estudiantes debían realizar los ejercicios a,b,c,d y el c y d no les había salido. La profesora dice: el a y el b no los voy a hacer porque no tienen dudas. Entonces, me dicen pero el a y el b, no tienen las respuestas. Bueno, le digo chequéalo con tu compañero, cuando yo tenía la edad de ustedes, yo y mis compañeras cuando no nos salía los ejercicios, llegábamos al curso y antes de entrar, decíamos como te dio el [ejercicio] 18, o en un recreo o por teléfono, me he pasado horas preguntando el [ejercicio]. Ustedes tienen whatsapp, facebook, twitter, pueden sacar una foto y mandarla ... tienen diez millones de herramientas a su alcance, y vienen acá y me dicen que no figuran las respuestas en la guía. Está todo tan servido, que está anulada la parte creativa. Y en matemática si no tenes creatividad te juega en contra. Matemática es como jugar un juego que tiene reglas que vos la podes combinar, si no tenes imaginación, vas a estar siempre buscando la receta, en vez de lanzarte y largarte”.

³⁴⁹ Una profesora describe una situación frecuente en las clases de primero y segundo año: “Estás explicando y levantan la mano y a veces te voy a decir que si, y a veces tenes que esperar. Que me anticipes que me vas a hacer una pregunta no te habilita a que me lances la pregunta en el medio de la explicación. Son cuestiones más actitudinales. Se supone que levantar la mano, esperar que el compañero termine de hablar, son conductas que debes tener “ (Profesora, 2015).

³⁵⁰ Como el capítulo anterior, se retoma la idea de contrato didáctico propuesta por Guy Brosseau (1980) quien lo concibe como: “El conjunto de comportamientos (específicos de los conocimientos enseñados) del maestro

Colegio, lo que provoca desajustes entre las expectativas de los profesores y la realidad de los estudiantes. Los relatos siguientes denuncian la falta de determinados contenidos³⁵¹ y hábito de estudio insuficientes³⁵², condiciones que obstaculizan el proceso de adaptación del nivel medio:

Y yo miro los exámenes de ingreso que tomábamos en el 90 y 91, y no sé si los alumnos de cuarto año de acá te lo hacen, era mucho más difícil, porque todo el nivel cayó. Uno recibe alumnos de la primaria, que vienen con conocimientos previos limitados, muchos no saben nada de geometría, porque el colegio no se los dio. Vos tratás de elevar un poco el nivel pero no mucho porque te quedas sin alumnos, no podés seguir (Profesor, Matemática, 1º y 2º, 2015).

Los chicos no tienen hábito de estudio, hay una escuela primaria cada vez menos exigente. Hemos implementado talleres de métodos de estudio, que antes no eran necesario hacer, hay que estar más sobre ellos para que copien del pizarrón, para que hagan la tarea, son cosas que antes uno daba por sentado. Daba la clase más como una escuela preuniversitaria, ahora eso es imposible, porque no lo pueden acompañar. No es que no quieren, no pueden. Acá ya han hecho el curso de ingreso que es todo un año, lo que antes les llevaba el primer trimestre y ya estaban adaptados al colegio, ahora es prácticamente todo el año (Profesora, curso de ingreso y primer año, 2015).

En líneas generales, la visión de los profesores refleja que los ingresantes llegan al nivel medio escasamente preparados para enfrentar el “traspaso “de la centralidad de los maestros hacia la responsabilidad de ellos mismos; poco organizados para lidiar con la simultaneidad de trabajos prácticos, lecciones orales, pruebas escritas; inexpertos en la búsqueda en variadas fuentes de información – a diferencia del nivel primario donde, por lo general, se maneja un texto común a todos –; ligeramente hábiles para utilizar toda las tecnologías de la comunicación e información al servicio de la educación. Según los estudiantes, algunos de estas disposiciones son trabajadas (levemente) en el curso de ingreso, y entrenadas (más profundamente) en las academias, generando diferentes desempeños durante el primer año. En la visión de los profesores, eso explica, en grande parte, la angustia de muchos alumnos,

que son esperados por el alumno y el conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro”.

³⁵¹ La profesora de matemática explica: “Trabajo en una escuela del Gobierno de la Ciudad y hace años que se ve que la educación viene cayendo por distintos motivos. Tal vez los de la escuela privada, tienen más herramientas pero tampoco muchas, algunas [escuelas] trabajan con la idea de que los chicos vayan haciendo una construcción de los conceptos. Hay muchos chicos que vienen con recetas de la primaria privada, si siempre hago esto me da esto. Y no siempre esta receta funciona. Otra característica que veo en estas generaciones es que no te cuestionan el porqué. Falta esta cosa de no decir ¿por qué esto es así?” (Profesora, 1º y 2º, 2015)

³⁵² Una profesora relata que un fin de semana tenían un campamento, entonces el jueves dio la tarea para el lunes: “Los estudiantes me avisan que tienen el campamento. **A ver**, chicos, si ustedes van a esperar el domingo a última hora, y si me van a odiar. Pero si la profesora me da tarea, yo hago una parte el jueves, otra parte la hago el viernes y por ahí, algún ejercicio lo dejo para el domingo cuando vuelvo del campamento, pero no dejo todo para el domingo”.

con relación a la gestión del tiempo, a la carga de trabajos y exámenes, a las dificultades de adaptación. La profesora ejemplifica las vivencias de los estudiantes:

Antes, este colegio estaba pensado para adolescentes, que iban mucho más de la escuela a la casa, o a la casa de algún amigo. Y salían mucho menos. Eso no ocurre más, como no ocurre más, este es un factor que tiende a que los pibes estudien menos o que ellos crean que estudian mucho pero en realidad, lo que no hacen es seguir progresivamente la materia y se matan dos días antes de la prueba, no comen, no duermen, nada, estudian, estudian, estudian, pero en realidad no pudieron incorporar lo que estudiaron (Profesora, Literatura, 4º y 5º, 2015).

De esta forma, los discursos de los profesores dejan ver la añoranza de tiempos pasados en los cuales los estudiantes disponían de otras disposiciones y poseían otros valores, por ejemplo, la auto-exigencia, el esfuerzo, el cuestionamiento. Aunque, para los profesores y directores, los ingresantes en el Colegio reúnen determinadas características (les gusta aprender, están motivados, valoran a los profesores que enseñan bien, aprecian el conocimiento, son curiosos, leen por placer), la “caída de la calidad en el nivel primario”, la cultura digital, el conformismo, y los rasgos actuales de la adolescencia, ha provocado que las nuevas generaciones se sientan menos exigidas en los procesos de aprendizaje y carezcan de disposiciones necesarias para estudiar (autonomía, responsabilidad).

La adolescencia implica una imposibilidad absoluta de organizar el tiempo y programarse. Cuando yo digo “el próximo martes hay evaluación”, ellos lo anotan obviamente, pero no es que en su cabeza están diciendo, “bueno ok, mañana empiezo, pasado no porque tengo ortodoncista”. Ellos no lo pueden hacer porque no son adultos. Está clarísimo. Pero tampoco hay, evidentemente, algún acompañamiento y me refiero a la casa, y me refiero al Colegio (Profesora, Historia, 3º y 4º, 2015).

El regente explica que, en cierta forma, existe una ausencia de comportamientos más generales que, históricamente, generaba la familia, o en su defecto, la escuela primaria. Frente a estos vacíos, el Colegio actúa como una “estructura primaria”, indicando permitidos y prohibidos en el espacio escolar. Como se verá más adelante, serán necesarios algunos años y prácticas institucionales para garantizar que los estudiantes se comporten en correspondencia con lo esperado por los profesores.

6.1.4. El estudiante de hoy – “Entonces, ellos te juran que se mataron estudiando, y es verdad que se mataron estudiando, pero mal. A destiempo. Glotonamente”.

Los testimonios, anteriores y los que siguen, reflejan las condiciones actuales con las que tropiezan los estudiantes durante la escolarización. Por un lado, la vivencia intensa del

tiempo que prevalece en la actualidad, que podría decirse, no tiene parangón con otro momento histórico. Por otro, a diferencia del apoyo y compañía brindada durante el curso de ingreso por parte de la familia, parece que una vez conquistado el acceso al Colegio, ésta toma cierta distancia en el proceso formativo. Como manifiesta la profesora:

Algunas veces, uno tiene la sensación de ser la única voz que llega a ellos para evitar que el primero de diciembre se levanten y se den cuenta que se llevaron nueve materias. Porque además les pasa así y no saben porque les pasó. Lo cual es muy terrible. No hay nadie en la casa que les esté diciendo de pronto, yo con mi hija me pasaba eso, tenía que leer un libro y a mi hija nunca le gustó mucho la lectura. Entonces, le decía ¿cuántas páginas tiene? 130 páginas, ¿Para cuándo es? Vos tenés que leer tantas por día. Después preguntaba: ¿leíste? Digamos eso, que es imprescindible, no está (Profesora, Historia, 3º y 4º, 2015).

Desde el 90 que doy clase, hoy los desafíos son más actitudinales, como hacerles ver que así no se trabaja, que hay que levantar la mano, que hay un momento que todos tenemos que escuchar, que hay que seguir la tarea, el trabajo diario, que una prueba no se prepara desde el día anterior (Profesora, Matemática, 2015).

Hoy, hay tanto distractores llamados facebook, twitter, juegos online, que hacen que la mayoría de los pibes se dediquen poco y nada al colegio. Entonces, estudian para las pruebas al final. Cuando tienen el agua al cuello. Además súmale, que hay una moda, que es el vivo que se lleva muchas materias y después las aprueba. Antes el pibe se llevaba una dos o tres, algunos se llevaban más. Pero hoy se lleva el combo completo. Y los tenés en el banco tirado como bolsa de papas durmiendo. Porque se quedaron hasta las cuatro de la mañana jugando online. Y como son chicos inteligentes, en su gran mayoría, son capaces de prepararlas en poquitos días. Entonces, para que estudiar todo el año si después con poquitos días, zafo (Profesor, Matemática, 1º y 2º, 2015).

Respecto al tiempo, la simultaneidad e inmediatez de estímulos en la vida del adolescente interpela la agenda escolar con sus catorce asignaturas, trabajos prácticos en contra turno, clases en el campo de deportes, entre otras tareas. Este panorama genera que, muchos estudiantes, no logren adaptarse de forma adecuada al ritmo exigente del colegio:

Ayer, pregunté en cuarto año, porque había tan poca gente y la mayoría respondió: porque tenían varias evaluaciones esta semana. Y yo les avisé que faltando a clase no era la forma de resolver. Al contrario. De hecho, yo ayer expliqué un montón de cosas para la evaluación de hoy. Y entonces, ellos me miraron y me dijeron que no saben que hacer. Y están en cuarto. Y yo les dije que la única manera de reparar eso era, todos los días, fuera del horario de clase, dedicarle una hora o hora y media a prepararse, a hacer tarea, porque uno no puede preparar una evaluación de un día para otro. Entonces, pregunté que harían si hubiera integradoras como en el Pellegrini o cuatrimestrales, como cuando yo iba al colegio. O que piensan hacer cuando tengan que preparar un final en la facultad. Y las caras de angustias fueron espantosas (Profesora, Historia, 3º y 4º, 2014).

Entonces, ellos te juran que se mataron estudiando, y es verdad que se mataron estudiando, pero mal. A destiempo. Glotonamente. Para ellos, les resulta casi

incongruente el esfuerzo que sienten que pusieron, porque estuvieron estudiando 48 horas sin comer y sin dormir, y el cuatro que se sacaron. Y empieza ahí, un momento de crisis y enojo con la institución, con los saberes que la institución provee. Y lo que ellos plantean es que el colegio con su exigencia, sus catorce materias, todas igual de exigente, los obliga a estudiar muchísimo, así y todo no les va bien y no les permite por determinado período hacer otra cosa, se enojan. Y entra toda una cosa en crisis. Y eso pasa generalmente en tercer año (Profesora, Literatura, 4º y 5º, 2015).

Es notable que la falta de tiempo para articular contenidos con otras asignaturas y elaborar propuestas más creativas aqueja, también, a los profesores:

Por ejemplo, los programas de estudio no están bien diseñados, no se tiene en cuenta la relación entre las materias, no se tiene tiempo para articular. Uno podría tomar una evaluación que integrase contenidos disciplinares de dos asignaturas en una sola evaluación o que se trabajará conjuntamente, con los profesores. Por ejemplo, hacer un abordaje especial de un determinado tema, desde la historia, la geografía y la literatura. Entonces, el pibe tiene, como, un cortocircuito permanente porque yo estoy trabajando en literatura el Poema del y en cuarto año están viendo Historia Argentina. Y la cuestión es que Edad Media lo vieron en segundo, que eran mucho más chicos³⁵³ (Profesora, Literatura, 4º y 5º, 2015).

Cabe preguntarse, entonces, cómo una institución educativa – “que sigue funcionando con un modelo antiguo”– se conecta con este presente tan dinámico, tan lleno de opciones en la vida cotidiana de los jóvenes. O, cómo los estudiantes pueden redefinir sus rutinas a fin de sincronizar con las exigencias del mundo escolar. Dilemas que no pretenden ser resueltos en este trabajo, pero que exigen ser pensados.

Desde distintos lugares, se plantean los requisitos exigidos para no naufragar en la institución: responsabilidad, disciplina, esfuerzo, exigencia, entre otros. Estos valores no son diferentes a los planteados por Miguel Cané³⁵⁴, en “Juvenilia”. Empero, los estudiantes actuales si lo son, y por ello reivindican, entre otras cuestiones, mayor flexibilidad en la

³⁵³ La profesora continúa mostrando las consecuencias de la desarticulación entre las disciplinas: “A esta edad, dos o tres años es un montón. Entonces, en realidad, más allá de lo que habían captado como modelo vasallaje feudal, no era algo demasiado claro. Y que pasa yo tengo que explicar nuevamente el contexto histórico, sino como entendemos el poema del Mío Cid. A la vez, el Poema del Mío Cid, sería muy bueno trabajarlo con este reverdecer de la ficción épica, a ver es un texto arqueológico. Siempre les explico saben porque es importante conocer este texto. Porque es un texto arqueológico. Una vasija etrusca en un lugar que tiene 5000 años. Bueno este es el primer texto que se ha encontrado escrito en nuestro idioma. Entonces, ahí trato que desde ese lugar vean la importancia que tiene. Ahora esta bueno que eso arqueológico, lo podamos modernizar. El problema que pasa ahí es que faltaría trabajo con otras áreas. Los chicos lo reclaman”.

³⁵⁴ Es necesaria la disciplina que sólo se acepta en la infancia, la dedicación absoluta del tiempo, el vigor de la memoria, nunca más poderoso que en los primeros años; la emulación constante y la ingenua curiosidad. (Cané, 1901: 95). “Yo diría al joven que talvez lea estas líneas paseándose en los mismos claustros donde transcurrieron cinco años de mi vida, que los éxitos todos de la tierra arrancan de las horas pasadas sobre los libros en los años primeros. Que esa química y física, esas proyecciones de planos, esos millares de fórmulas áridas, ese latín rebelde y esa filosofía preñada de jaquecas, conducen a todo a los que se lanzan en su seno a cuerpo perdido” (Cané, 1901: 96).

organización académica. Sin embargo, la institución atesora determinadas prácticas para que el alumno conserve, por ejemplo, la condición de regular. En la mayoría de los casos, la evaluación de los estudiantes consiste en exámenes escritos, similar al nivel universitario (se aprueban con nota siete, se puede pasar de año con una materia previa, no se puede repetir de año, etc). Como plantea una profesora:

Es un poco mentira que tienen como máximo seis evaluaciones. Porque no están contadas evaluaciones orales ni TPs. Entonces, si esa misma semana, algunos profesores toman orales, y en la misma semana, muchos profesores pidamos TPs. El reclamo de ello es justo (Profesora, Literatura, 2015).

Por esa razón, se denomina “semana de la muerte”, al período de fines de trimestre, en referencia al stress y angustia de los estudiantes en la preparación de los exámenes. De alguna forma, ante cada evaluación surge el fantasma de dejar de pertenecer al Colegio. Como se presenta en el Proyecto de Rectoría (2010) del actual rector, la cantidad de estudiantes que quedan libres –debido a que no promueven dos o más asignaturas– aumentó considerablemente desde el año 2005 (año 2005: 89 estudiantes; año 2008: 130 estudiantes; año 2009: 188 estudiantes; 2010: 228 estudiantes). Como describe el regente, en el Colegio:

Los resultados escolares constituyen las identidades de sus estudiantes en tanto hay una creencia colectiva en que obtener buenas calificaciones constituyen a los sujetos en seres superiores. La perseverancia, la superación del fracaso, dejar el narcisismo infantil de lado, aquel alumno que, en la primaria, era abanderado y promedio diez, sobresaliente, acá es un alumno medio, es tan importante como la exigencia intelectual.

En ese sentido, como sitúa Darmon (2013: 79) en su estudio sobre las instituciones preparatorias, la definición del “buen alumno” llevaría en cuenta un “capital psicológico”, definido como “la resistencia a la dureza institucional”. El control de las emociones y la autorregulación actúan como condiciones indispensables para la supervivencia en la institución.

6.1.5. Aprender a ser estudiante en el Colegio Nacional: el trabajo sobre la autonomía, el esfuerzo, la exigencia.

Alguien que no sepa moverse, dentro del espacio del colegio, que es muy grande, no sobrevive, entonces para venir a este colegio, creo que lo que hay que tener es básicamente autonomía, saber moverse. Y eso en la sociedad, tiene un gran peso (Profesor, 2015)

Como plantea Lahire³⁵⁵ (2008) la forma escolar ha ido cambiando de formas más dirigidas hacia una valoración de los niños más activos, se va dejando atrás una escuela que debía vigilar, castigar, que enseñaba de memoria, para demandar un alumno más autónomo. Sin embargo, el autor agrega que:

La pedagogía de la autonomía supone que, a menudo, los alumnos sean preparados desde el medio familiar, es decir, que sean preparados por los padres. Se espera que los alumnos hablen mucho, que sean curiosos, que sepan leer un poco, que busquen libros, que tengan una biblioteca en casa. Esto demanda mucho trabajo de las familias” (Lahire, 2008b: 76).

En el caso de los estudiantes, la profesora –que recibe a los aspirantes en el curso de ingreso y luego los reencuentra en años posteriores– revela que si bien los estudiantes se transforman solos, existe un trabajo institucional direccionado a que adquieran independencia, responsabilidad, rigor académico, entre otras habilidades. Los profesores explican:

Me parece que cuando pensamos en el perfil de alumnos que tenemos es un alumno autónomo, porque trabajamos mucho por la autonomía, es parte de la impronta del colegio, pero que, fundamentalmente, vienen al colegio a aprender, por una vocación propia. Los chicos van al colegio secundario, porque hoy es obligatorio. Los chicos del Nacional vienen a este colegio porque desean estar aquí (Vicerrectora, TV, 2015).

Ellos se van transformando solos, hay un gran cambio de primero a segundo año. Uno los nota mucho más maduros, más responsables, van desarrollando la exigencia de los profesores, el material con el que se estudia los va haciendo ser cada vez más independientes, más abiertos, la capacidad de comprensión, del libre pensamiento y eso va formando a lo largo de los cinco años. Hasta que después tenemos esos egresados que, en general, se destacan en la mayoría de las profesiones que deciden seguir (Profesora, curso de ingreso y primer año, 2015).

Yo creo que son alumnos muy inteligentes, entendiendo inteligencia, como la capacidad de adaptarse al medio en el que están. De no perder la individualidad pero incorporándose en un grupo, potenciarse en ese grupo para poder conducirlo y luchando cotidianamente contra los que te quieren conducir (Regente, 2015).

Aunque en los relatos anteriores, es evidente que la institución trabaja, de forma deliberada, para el desarrollo de la autonomía, la autodisciplina y la organización, una profesora insiste en que el Colegio podría colaborar más:

La escuela podría hacer más para ayudarlos a organizarse, pienso que hay un manejo erróneo del tiempo, que es propio de los quince, pero también hay un manejo erróneo de los tiempos del aprendizaje que es propio de la institución. ¿Entendes? Eso hace un corto-circuito, muchas veces los chicos están, simultáneamente, agradecidos del colegio, les

gusta el colegio a su vez están enojados con el colegio. Pasan las dos cosas (Profesora, 3º y 4º, 2015).

Debido a la ausencia de determinadas disposiciones por parte de los ingresantes, las autoridades enumeran que se implementaron clases de apoyo y tutorías que contribuyen a organizar la vida escolar y acompañar las trayectorias educativas. Aunque no sean estrategias de ³⁵⁶, en los términos planteados por Ziegler, constituyen andamiajes con diferentes formatos, intensidad y frecuencia. Por ejemplo, la socialización en el esfuerzo constituye uno de los elementos clave para lograr la adaptación a los ritmos y exigencias institucionales, que se inicia durante el curso de ingreso y perdura durante los cinco años de escolarización.

Hay un tema muy importante de quienes somos. Los chicos acá saben que el esfuerzo del ingreso, los hace diferentes. Ese esfuerzo los marca. Yo creo que eso no hay que perderlo. Es una discusión muy fuerte con el afuera, todo el afuera es diferente. Es resistir la embestida del afuera (Rector, 2015).

La dimensión cognitiva de una socialización en el esfuerzo, que ha redefinido identidades y alteridades, es el rasgo más persistente que he encontrado entre los egresados y, resulta una característica valorada incluso por quienes no celebran el estado actual del Colegio. En esta circunstancia reposa en gran medida la continuidad del prestigio del CNBA. El esfuerzo y sus dimensiones, o mejor, su observancia, es a su vez un punto de referencia en virtud del cual se organiza la periodización de los distintos “Colegios” (Méndez, 2013: 302).

Igualmente, algunos profesores reclaman que las nuevas generaciones son menos cuestionadoras o se sienten menos exigidas que las anteriores:

Pocas veces, algún alumno te dice: “si pasa esto profe”. Lo que se ve es la comodidad, tienen todo servido, tocas un botón y estás en el lugar del mundo que querés, prendiste el aire acondicionado, apagaste la tele, subiste las persianas. No sé si esta generación es mejor o peor, tienen otras habilidades. Lo veo que algunas características de esta nueva generación son impedimentos para algunos desafíos que tiene mi materia (Profesora, Matemática, 1º y 2º, 2015).

Lo que pasa ahora es muy distinto a lo que pasaba en el 2003, 2004. Cambió absolutamente la población. El perfil de los padres cambió. Cambió la sociedad. Yo recuerdo en el año 2004, comentar con los alumnos que llevarse una materia no era tan

³⁵⁶ De acuerdo a Ziegler (2016:10) la estrategia de personalización consiste en una labor de acompañamiento y seguimiento de carácter relativamente permanente en torno a los procesos de escolarización y de aprendizaje de los estudiantes. Este acompañamiento comprende tanto las dimensiones de corte cognitivo, como también el conjunto de acuerdo a lo que la escuela secundaria demanda (asistencia, constricción al estudio, establecimiento de relaciones vinculares con los pares y los profesores, etc). De dicha estrategia resulta la instauración de un vínculo pedagógico entre profesores y estudiantes en pos de favorecer la escolaridad que se concreta bajo formas muy diversas como: clases de apoyo, tutorías, actividades individualizadas, entre otras.

grave porque es una experiencia: preparar un examen, ir a rendirla y me acuerdo que una alumna rápidamente me dijo: “bueno, vaya a decírselo a mi mamá”. Era inadmisibile. Hoy eso no pasa, hoy llevarse materias o incluso quedarse libres, ellos lo ven como algo totalmente normal. Acá y en cualquier otro colegio. Y los padres también. O sea, lo que hoy no hay o no se advierte, mayoritariamente, es un compromiso de los alumnos que dé cuenta de que existe un compromiso a su vez de los padres en toda esta dinámica. El colegio no es una burbuja que se pueda mantener al margen. Cambió la mirada respecto a llevarse materias,³⁵⁷ quedarse libres, de la responsabilidad, del compromiso (Profesora, Historia, 3º y 4º, 2014).

El malestar de los profesores, a raíz de la “desorganización” en los estudios o la “improductiva” gestión del tiempo de los estudiantes se enmarca, en cierta medida, en una molestia más amplia que incluye a los padres³⁵⁸ y a la sociedad en general. Pero, por otro lado, pone en evidencia la poca flexibilidad de las instituciones de nivel medio en adaptar su estructura a los tiempos actuales, pues se tropieza con la clasificación de los currículos – organización del saber propia de finales del siglo XIX –, la designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase.

En cuanto a la exigencia en el proceso de socialización, algunos testimonios son significativos:

Los chicos no quieren que baje el nivel de exigencia, podrán protestar y enojarse, pero cuando se habla con ellos, ellos tienen su orgullo, de ser alumnos del colegio y también ser egresados, y están de acuerdo con aquellos profesores que exigen y que dan con un buen nivel la materia (Profesora, curso de ingreso y primer año, 2015).

Les trituro el cerebro y tienen un placer por el conocimiento. Ellos rechazan al profesor mediocre o al chanta, alguien que no exige pero que no enseña. A veces, resignan algunas cuestiones por el nivel académico del docente. Muchas veces, se aguantan algunas actitudes docentes en pos de quedar deslumbrando por ese conocimiento, que los cautiva. Así, como son capaces de protestar por cualquier cosa, en la clase el conocimiento tiene un valor altísimo. Entonces, se bancan actitudes que uno podría decir como se lo bancan, si sabe mucho, ya empecemos a respetarlo por eso. Si sabe y además sabe enseñar es una dupla muy fuerte (Rector, 2016).

Yo soy una profesora considerada difícil, exigente. Pero nunca me lo echaron en cara los pibes, por eso digo que ellos valoran el conocimiento, y que los profesores se ocupen realmente de enseñar y que evalúen de acuerdo a lo que enseñan. Es decir, lo que vas a encontrar son quejas de chicos que consideran, por ejemplo, que hay profesores que enseñan ABC y luego toman ABCDE. Yo tomo evaluaciones difíciles, en el sentido que no son memorísticas, los expongo ante un texto nuevo. Entonces, son desafíos, pero no

³⁵⁷ “Llevarse materias” refiere a la no aprobación de una asignatura y el requisito de rendir un examen adicional para demostrar el aprendizaje.

³⁵⁸ “Como ex alumno, queremos aprobar con siete, solo una previa, queremos un ingreso, algo que nos caracterice. Somos particulares. Los colegios han vivido un cambio social en lo que respecta a la relación con la familia. El esfuerzo y el acompañamiento que [las familias] hicieron en el ingreso, lo dejan en la puerta y se olvidaron de sus hijos, no estudian con ellos. Esperan que nosotros le demos todas las herramientas para que el chico sea independiente. Muchas familias que trabajan padre y madre, no miran más el cuaderno” (Vice-rector, 2015).

les parece mal, en definitiva no les parece injusto. Porque, además, les digo, mis evaluaciones pueden ser difíciles, pero yo no quiero formar repetidores de ideas ajenas. Y eso a este perfil de pibes les encanta, y ahí asienten (Profesora, Literatura, 3º y 4º, 2015).

De alguna forma, las percepciones de profesores y estudiantes sobre la exigencia³⁵⁹ coinciden. En la visión de los profesores, estos estudiantes se deslumbran por el conocimiento, valoran a los profesores que son coherentes entre lo que enseñan y evalúan, admiran la competencia oral de ciertos profesores, aunque no ahorren críticas respecto a las actitudes de soberbia o impersonalidad de los vínculos de algunos docentes.

Lo que me parece bueno en estos reclamos de los pibes y, algunos tienen muy claro que no estudian, pero de ninguna manera desvalorizan el estudio o el conocimiento. Al contrario, algunos te dicen, “yo soy vago” no puedo sentarme a estudiar”. Tienen bastante autocrítica. Muchas veces, cuando hay demasiados a los que no les fue bien, les pregunto: chicos, manos en el corazón, cuantos de ustedes piensan que estudiaron lo suficiente y de la manera adecuada, para que les haya ido mejor de lo que les fue en la prueba, ¿Cuántos? Hay un porcentaje que levanta la mano y otro porcentaje que no. O, después te dice que estudió pero estudió mal. Tienen esa capacidad de autocrítica, de reflexión sobre sus propios actos. Creo que está mal aprovechada, creo que el colegio debería generar más espacio para aprovecharla mejor (Profesora, Literatura, 3º y 4º, 2015).

Es decir, aunque los profesores reconocen que los estudiantes están interesados por el conocimiento transmitido³⁶⁰, esta motivación no excluye el cuestionamiento, el rechazo de cómo éste es enseñado³⁶¹ y en las condiciones en que es evaluado, objetando la concentración de exámenes en algunas épocas del año.

³⁵⁹ En muchos casos, los profesores reconocen que la escuela primaria enseñaba determinados conocimientos o comportamientos que no están presentes en los alumnos actuales. Sin embargo, como explica el rector, los profesores “luchan” por mantener el nivel de excelencia de la institución. “*Tengo una jefa del departamento de matemática que me dice: yo no me resigno a ir para atrás. Yo sé que si bajo este escaloncito, es un abismo el que bajo. Y entiendo lo que dice, por ahí no acuerdo, pero la entiendo*” (Rector, 2015).

³⁶⁰ “Ellos no cuestionan el conocimiento, porque tiene validez. A mi realmente nunca me cuestionaron el Poema del Mío Cid, sino que les gusta, también depende como se los enseñas. Hay un prejuicio que es pensar que a los chicos las cosas modernas les gustan más y no siempre es así. Hay muchos textos, que son más antiguos y a los chicos les gusta. Los entienden mucho más que otros más modernos. Es un grande prejuicio, desde ninguna manera empíricamente comprobable. Ahora, no puedes dárselas antiguamente, tenés que trabajar la contemporaneidad de esos textos. Don Quijote es un contemporáneo” (Profesora, Literatura, 3º y 4º, 2015).

³⁶¹ “Algunos te dicen el profesor no explica y esto pasa más en los cursos más altos, porque ahí se acumula bibliografía, tiene que ver con otro tipo de dificultades, además de procedimientos más complejos, mayor lectura bibliográfica. Entonces, ahí ellos se quejan” (Profesora, Literatura, 3º y 4º, 2015).

6.1.6. Estudiantes avanzados: la transformación que provoca el colegio

Las concepciones democráticas de la cultura - entre ellas las teorías liberales de la educación - suponen que las diversas acciones pedagógicas que se ejercen en una formación social colaboran armoniosamente para reproducir un capital cultural que se imagina como propiedad común. Sin embargo, los bienes culturales acumulados en la historia de cada sociedad no pertenecen realmente a todos (aunque formalmente sean ofrecidos a todos). No basta que los museos sean gratuitos y las escuelas se propongan transmitir a cada nueva generación la cultura heredada. Sólo accederán a ese capital artístico o científico quienes cuenten con los medios, económicos y simbólicos, para hacerlo suyo. Comprender un texto de filosofía, gozar una sinfonía de Beethoven o un cuadro de Mondrian, requiere poseer los códigos, el entrenamiento intelectual y sensible, necesarios para descifrarlos. Los estudios sobre la escuela y los museos demuestran que este entrenamiento aumenta a medida que crece el capital económico, el capital escolar y, especialmente en la apropiación del arte, la antigüedad en la familiarización con el capital artístico. Las clases no se distinguen únicamente por su diferente capital económico. Al contrario: las prácticas culturales de la burguesía tratan de simular que sus privilegios se justifican por algo más noble que la acumulación material³⁶² (García Canclini, 1990: 17).

Las palabras de García Canclini colocan luz en la valoración, que profesores y estudiantes del CNBA, asignan a determinados conocimientos y prácticas aprendidas en la institución.

La profesora de Psicología, que también enseña en la Facultad de Psicología de la UBA, resalta las diferencias entre el estudiantado de la Universidad y el del Nacional³⁶³. Considera que el estudiantado del Nacional es un universo diferenciado en cuanto a las posturas respecto al conocimiento, por ejemplo, la práctica lectora constituye un espacio de conocimiento y de poder, pero también de placer y fantasía. Como se advierte en los siguientes pasajes, la lectura no sólo tiene que ver con los textos propiamente dichos, sino lo que los estudiantes hacen con ellos:

Los chicos son curiosos, la mayoría son pibes realmente muy inteligentes. Muchos de ellos son lectores, son pibes pensantes, cuestionadores, que quieren determinadas libertades, no son obedientes –digamos– con los mandatos sociales (Profesora, 3º y 4º, Literatura, 2015).

Hay un montón de autores que discuten a Freud, que para el conjunto de universitarios es casi un indiscutido y sin embargo, vos planteas conceptos esenciales de Freud y ellos los discuten. ¿Por qué me están diciendo que esto es así? Desde la base es no dar por sentado. Una vez les dije: chicos, leyeron algo de Freud, uno de ellos me dice: “hace dos veranos leí en la playa Tótem y Tabú”. Me parece que tienen un interés que vas más allá de un

³⁶² Prólogo de García Canclini a “La Sociología de la Cultura” (1990) de Pierre Bourdieu, disponible en http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/ana/NGC_La_sociologia_de_cult_P_Bourdieu.pdf

³⁶³ Tengo que preparar una clase sabiendo que me van a preguntar todo, das una clase en la UBA y no me van a preguntar todo, a pesar que tienen dos o más años, van a dar por sentado el conocimiento y el lugar en relación a quien lo está diciendo (Profesora, Psicología, 4º y 5º, 2015)

currículo. Van y vuelven en la otra clase y dicen: leí en internet tal cosa, quiero saber porque es esto. Esa iniciativa es difícil encontrarla en la Facultad de Psicología. Acá no lo hacen por obligación. Y la verdad, es que es mucho más divertido cuando el otro tiene esa iniciativa de decir, así como también tienen otros momentos que están colgados del universo (Profesora, Psicología, 4º y 5º, 2015).

Sin embargo, la vivencia en la institución es un proceso de socialización que no está libre de contradicciones. Al placer del conocimiento se contraponen el sacrificio de las tareas, exámenes y manejo del tiempo. En ese sentido:

Lo importante, desde el punto de vista del efecto, es menos lo explícitamente enseñado que lo enseñado tácitamente gracias a las condiciones en las cuales se efectúa la enseñanza: lo esencial de lo que se transmite se sitúa no en el contenido aparente (programas, cursos, etc), sino en la organización misma de la acción pedagógica (Bourdieu, 2013: 118).

Aprender a “hacer del tiempo la medida de todas las cosas” (Darmon, 2013: 153), las actividades escolares absorben, también, el tiempo fuera de la institución:

En primer año, es natural que no salgan, porque los padres no lo dejan salir. A partir de los quince cambia la cosa. Y ahí entran en contradicción, una suerte de cosas que me parece a mí que la estructura del colegio no contempla (Profesora, Literatura, 4º y 5º, 2015).

Están motivados naturalmente para aprender, con todas las crisis, desganos y enojos que son típicos de la edad. No son todos unos niños prolijitos que quieren estudiar. Si en algún momento ese fue el perfil de los alumnos de este colegio, ya no lo es. Esto se cruza con un perfil de adolescente que hacen teatro, otros tienen la banda de música, otros militan en política, hacen deportes, entonces esas cosas ocupan espacios que no son en el colegio y que para ellos son tan importantes como el colegio. O más. En otros casos, tenés otros pibes que se alejan más de toda la cuestión del estudio. Tengo intereses pero yo no estoy dispuesto a no salir con mis amigos el fin de semana, no voy a dejar de salir. Y lo hacen (Profesora, Literatura, 4º y 5º, 2015).

Hay chicos que militan, son los menos, y muchas veces tienen dificultades porque se llevan muchas materias. Uno de los problemas, en los últimos años, es la cantidad de materias que los chicos se llevan a examen. Cuando se les pregunta el porqué, muchos dicen que necesitan estar presionados (Profesora, curso de ingreso y primer año, 2015).

Dubet y Martuccelli (1998) señalan que en esta etapa de la escolarización formal los alumnos se vuelven “estrategas”, al emerger un fuerte instrumentalismo escolar que los lleva a sopesar los beneficios de apostar al trabajo en ciertas materias más que en otras. Para poder congeniar la vida personal, el ocio informal y organizado, el tiempo de reposo con la vida escolar, al mismo tiempo que les resulta difícil responder a las expectativas y demandas de todos los profesores. O sea, “el oficio del liceísta apunta a organizar la vida y el trabajo del

modo más racional posible” (1998:188). Es así que para estos autores, los alumnos se vuelven unos actores racionales que sopesan medios y fines, gestores racionales del tiempo y de las inversiones.

Es muy sufrida la permanencia. Uno lo escucha en los alumnos que se quejan, quienes manifiestan su malestar. Otros lo naturalizan, que es razonable: que forma parte de las condiciones de la institución, de la excelencia, y entonces, que si se abrieran otros canales y otros modos de acompañamiento que facilitara, de algún modo, la supervivencia en la institución de distintas maneras bajaría la excelencia. Creo que igual empieza a haber algunas movidas de los alumnos de exigir algún cambio, algunos docentes, incluso de algún directivo, digamos, y también el rector, hay alguna inquietud al respecto (Profesor, Filosofía, 4º y 5º, 2015).

Fui tutor de primer año durante diez años y les decía a los chicos: “Este colegio es difícil si, es exigente si, no deja de ser un colegio secundario” y si ustedes no pueden entender, que no deja de ser un colegio secundario, de una formación enciclopedista, con énfasis en el rigor científico, pero de una formación general. Es un colegio secundario, no puede ser que dejen de lado el resto de la vida de un adolescente por la pertenencia acá. Los alumnos se forman, conforman y se generan en grupos cerrados, al estilo gueto, donde su vinculación social, es hacia adentro del colegio (Regente, 2015).

A veces pensas en un colegio de jornada simple y no es así, porque los chicos están todo el día, tal vez tuvieron educación física, a las diez de la mañana, luego un TP de alguna materia por la tarde o alguna clase de apoyo o, actividad extra programática de extensión, haber dado alguna clase de apoyo del Voluntariado. Y luego vienen a clase en el turno vespertino. Yo estuve hoy a la mañana, con chicos de cuarto año del turno vespertino, que estaban haciendo las tareas de cotutorías, con el curso de la mañana, había sido segunda o tercera hora de la mañana. Esto es habitual (Vicerrectora, TV, 2015).

Si se compara las apreciaciones de los profesores sobre los ingresantes y los casi-egresados, se puede inferir que la institución configura un perfil de alumno bien diferente al que recibió. Durante su tránsito escolar, los estudiantes se moldean, crecen, se autonomizan – aunque con sus matices –, se pasa de sujetos dependientes de los profesores, con escasa iniciativa, incluso infantiles en sus comportamientos, a estudiantes autónomos, cuestionadores, reflexivos – incluso más que los propios estudiantes universitarios³⁶⁴.

Dubet y Martuccelli (1998) proponen la noción de experiencia para definir las conductas que no pueden ser reducidas simplemente a la aplicación de códigos interiorizados. Para el autor, la *experiencia social* permite al sujeto la construcción de un mundo subjetivo y singular, en tanto la vivencia del individuo ocurre en registros múltiples, frecuentes y conflictivos. El profesor de matemática describe las múltiples vivencias del tiempo que

³⁶⁴ Como resalta Bourdieu (2007), la cultura escolar dota a los sujetos de un cuerpo común de categorías de pensamiento, cumpliendo así, una función de integración lógica, moral y también social. En ese sentido, la escuela proporcionaría a sus influenciados una disposición general generadora de esquemas particulares capaces de ser aplicados en campos diferentes del pensamiento y de la acción. Bourdieu, P. (2007) El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

experimentan los estudiantes y los recursos disponibles con los que cuentan³⁶⁵:

Llegan a la casa y se dedican al celular, la computadora, lo que menos les importa es la escuela. Piensan que a través de un link donde cliquear, tienen soluciones inmediatas. Porque se te despliega la página donde solucionaste todo y sino youtube, tenes a fulano que te explica como se hace tal cosa. Y no se dan cuenta que hay cosas que requieren tiempos, por ejemplo, matemática. Son poquitos los alumnos que vos das tarea y la hacen de una clase a la otra (Profesor, Matemática, 1º y 2º, 2015).

De cierta manera, la escuela enfrenta, cada vez más, “dificultades en administrar las relaciones entre el interior y el exterior, entre el mundo escolar y el juvenil” (Dubet, 1998:29). En ese sentido, la efervescencia de distractores contra los cuales compite la escuela poco favorece la construcción de una agenda de prioridades por parte de los estudiantes. Concentración, previsión, responsabilidad, disciplina – rasgos reconocidos en la definición de un “buen alumno” – parecen ausentes en los actuales estudiantes, según un grupo de profesores. Para otros, forma parte de la viveza estudiantil dejar todo para último momento y hacer un esfuerzo final antes de finalizar el año o en el etapa de rendir las materias. A pesar de las críticas a los estudiantes, el profesor de matemática subraya:

Vos vas a la facultad y los mejores alumnos son del Buenos Aires o del Pellegrini. O algún colegio privado de muchísimo nivel, como el liceo francés o el Cristófolo Colombo. Pero no la escuela privada común y corriente, porque esos pibes tardan dos años y medio para hacer el CBC. Los pibes de acá y del Pellegrini salen con muy buen nivel (Profesor, Matemática, 2º, 2014).

En algunos pasajes, sobrevuela una mirada nostálgica. Hoy, en particular para los profesores con mayor tiempo de antigüedad en la docencia, la escuela secundaria ya no es lo que era. “Tampoco son la familia y la sociedad; o las posibilidades de progreso y una calidad de vida mejor para los jóvenes” (Dussel, Brito y Nuñez: 2007: 47).

6.1.7. El mérito desde el curso de ingreso hasta los intercambios estudiantiles.

Como se señala en las primeras páginas del capítulo, la lógica de la competencia comienza a regir desde el curso de ingreso y se halla presente en otros momentos de la escolarización³⁶⁶.

³⁶⁵ A diferencia del pasado, cuando la escuela reunía a los ciudadanos en torno a una lengua y una historia nacional, en torno a la confianza en la ciencia y en la cultura (Martín Barbero, 2003); actualmente la escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, en tanto los saberes circulan por otros canales para expandirse socialmente. Se puede decir, que esta diversificación y difusión del saber es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo.

Nuestro sistema de ingreso se basa en el mérito. Quienes ingresan y participan del mundo del colegio saben que la excelencia académica es algo que no se cuestiona, no se discute. Pueden pasar muchas cosas. El colegio se puede transformar, pero el pilar es la excelencia académica³⁶⁷ (Zorzoli, La Nación, 2013).

Así, la aprobación de los exámenes de ingreso³⁶⁸, la obtención de una beca, el primer lugar en una Olimpiada, la selección para un viaje de intercambio, entre otras prácticas, “otorgan y certifican la competencia técnica y social de su titular” (Bourdieu, 2013: 169). Esta manera de consagrar las prácticas con una lógica meritocrática es sostenida por un trabajo de producción y una legitimación de la misma por parte de la institución, los estudiantes – y exalumnos –, profesores y padres que se relacionan con ella.

¿Qué les pasa a los pibes? Yo pasé por diez exámenes del curso de ingreso. Tengo unos valores, aquí, por favor, respétenlo. Y eso, se produce en el cuerpo docente. En ese aspecto, en el campo educativo, el mérito es importante, funciona, estimula. Nosotros tenemos unos ex-alumnos, muy grandes, debe ser gente que tiene mucho dinero, no tengo idea exactamente, tienen instalados una beca muy importante, para los tres mejores de cada año, una beca de veinte pibes que es un estímulo de dinero. Y la verdad que es un acto importante cuando se las entregan a los pibes. Incluso, a fin de año, se entregan medallas de oro, hechas de oro. Es más, a una chica se equivocaron, no la citaron, no le entregamos la medalla ni el diploma. Y anda llorando por los pasillos (Rector, 2015).

La meritocracia es uno de los puntos de apoyo centrales de los regímenes democráticos, es decir, de regímenes en los cuales se considera que, si existen, desigualdades ligadas al sostenimiento de posiciones profesionales y sociales mejor remuneradas y más prestigiosas que otras en razón de su utilidad social, esas desigualdades serían legítimas en la medida en que se respeten dos condiciones: una igualdad de oportunidades para obtener las posiciones y una sanción justa del valor de cada individuo por una institución socialmente neutra, que es, en la mayoría de los casos, la escuela. Múltiples trabajos de investigación han mostrado la desigualdad de oportunidades en relación con el medio familiar y con la calidad de la oferta

³⁶⁶ La lógica de la competencia opera también en la selección de los estudiantes para los intercambios de estudio (regidos por las calificaciones escolares) y en las Olimpiadas colegiales e intercolegiales, zonales, regionales y nacionales. En la página web de la institución, se muestran los participantes y premios obtenidos. Por ejemplo, en la página, en el año 2017, se realizaron seis intercambios internacionales y 3 nacionales (Valença –Brasil, Barcelona, París, Córdoba, San Juan, Ushuaia) y se han obtenido premios y medallas en la Olimpiada Argentina de Biología, en la Olimpiada Latinoamericana de Astronomía y Astronáutica, entre otros.

³⁶⁷ <http://www.lanacion.com.ar/1563730-yo-fui-al-colegio> (pár. 8)

³⁶⁸ Como reflexiona Fernando Devoto (2013), ex-alumno del CNBA y professor de la UBA: "Nada permanece inalterado nunca y tampoco el colegio, que fue cambiando como la Argentina toda. Sin embargo, hasta cierto punto puede afirmarse que ciertos valores, hábitos, costumbres de un tiempo que fue, en algún punto han subsistido sorprendentemente en el colegio. Es curioso, por ejemplo, que en el país donde naides es más que naides subsista el examen de ingreso". Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1563730-yo-fui-al-colegio>

educativa, así como el carácter socialmente poco neutro de las evaluaciones escolares formales e informales (Van Zanten, 2008: 175). En ese sentido, Bourdieu explica:

que los “juicios escolares, con el ‘efecto Edipo’ que ejercen, son sin duda, hoy en día, uno de los factores determinantes en la construcción de la identidad personal: frente a esos veredictos casi siempre totales, y brutales – en la celebración³⁶⁹ como en la condena–, retransmitidos y reforzados por el grupo de pares y sobre todo por la familia, los niños – especialmente los más desposeídos– no pueden oponer recurso alguno, instancia alguna de apelación – salvo el psicólogo de niños o el psiquiatra” (2013: 169).

Con el propósito de minimizar los efectos de la desigualdad socioeconómica en el ingreso al CNBA, algunas medidas fueron y siguen siendo tomadas por su dirección, por ejemplo, el ya mencionado curso de ingreso, gratuito y abierto a todos los interesados.

El curso nació, en el 84, con el advenimiento de la democracia, como una forma de ofrecer igualdad de oportunidades a todos los aspirantes porque hasta ese momento había un examen de ingreso, de un día. Se venía se daba matemática, en principio fue matemática y lengua y después se agregaron otras. Se venía a dar un examen y cada uno se preparaba como podía. Y eso se relacionaba con los recursos que cada uno tenía, los recursos económicos de la familia. Entonces, una forma de democratizar el ingreso fue establecer el curso obligatorio de ingreso para todos. Y el mercado ¿qué hizo?. Volvió, de alguna manera, renovado a “entrenar”, sobre todo, en “como dar exámenes”. Porque, en última instancia, ¿cómo se ingresa al colegio? Bueno, a través del mérito que es la nota más alta. Entonces, no solamente hay que aprender, saber, hay que rendir bien, o sea, saber aprovechar las oportunidades (Rector, 2016).

No obstante, se reconoce que el curso de ingreso es un instrumento limitado para mitigar la desigualdad:

Si vos tenes un curso de ingreso de 1.800 chicos, el sábado estás cubriendo la misma oferta que durante el año. La matrícula regular es entre 1.800 y 2000. Entonces, lejos de democratizar el acceso a este colegio, con un ingreso de tanta gente, lo estás cercenando al mismo grupo que tiene acceso. No lo estás ampliando. Ahora la configuración del curso de ingreso está pensada en que los chicos que ingresan, ingresan por una competencia entre pares, no es que hay un puntaje a alcanzar por el cual encima de ese entran. Ese puntaje fluctúa, año a año, por el desempeño de los aspirantes. Entonces, si tenes 1800 alumnos y de esos 1800 alumnos, aspirantes tenes un 50% consolidado con

³⁶⁹ En la página del Colegio Nacional se puede observar, casi de forma permanente, fotografías de alumnos que han ganado diferentes premios (olimpiadas, alumnos destacados de la UBA, club de matemáticas). Por ejemplo, el rector felicita a 100 alumnos destacados que obtuvieron mención por la Universidad de Buenos Aires, y explica que el Colegio Nacional de Buenos Aires fue la Unidad Académica con más representantes. Así manifiesta en la carta “Este grupo de alumnos muestra que la Educación pública, gratuita, laica y de excelencia siempre será posible. No tenemos duda que su talento, dedicación y esfuerzo es el de cada uno de los 2430 estudiantes que forman nuestro Colegio” (Zorzoli, 20/12/2017). Recuperado de <http://www.cnba.uba.ar/colegio/rectoria/cartas/117483>

una buena base de educación primaria y vas a estar dejando afuera a todos los demás, casi seguro. Es difícil hasta donde abrir eso. Ahora, también es cierto que tampoco puedes abrir de cualquier manera, no puedes hacer una apertura a la sociedad y a la Ciudad de Buenos Aires, por lo menos, porque no vas a tener recursos suficientes para enfrentar esa inclusión (Regente, 2015)

Los tengo en los últimos dos años del secundario, con lo cual me pierdo esa transformación, también se produce un desgranamiento importante. Hay alumnos que ingresan y no llegan. Y tengo la sospecha que parte de la heterogeneidad se pierde, digamos, heterogeneidad en lo que hace al horizonte de ingresos, no se si está en el de expectativas. Pero hay algunas diferencias culturales e incluso sociales, que son pocas, pero claramente predomina un sector de ingresos medios y altos en el colegio y en cuanto a la formación general de los padres, secundario casi completo, y algunos chicos son hijos de padres muy destacados en sus ámbitos académicos, políticos. Pero, en los últimos años puede que se haya ampliado el horizonte de ingresantes al colegio, y tengo una sospecha que hay muchos quedando libres, que no llegan. Me parece que le cuesta mucho a la institución abrirse, que haya cierta reciprocidad en la exigencia de la adaptación, por un lado se les exige a los alumnos que se adapten a la institución pero la institución hace gestos muy escasos, a la hora de acogerlos, de acompañarlos durante la permanencia (Profesor, Filosofía, 4º y 5º, 2015)

Van Zanten (2008: 181) escribió que “la capacidad de la escuela de sustraer a los individuos de las influencias sociales, de transformar radicalmente sus identidades y de influir sobre sus posiciones sociales ulteriores” constituyen “la más clara muestra de la meritocracia escolar”. Esta transformación llevada al extremo supone que los alumnos “abandonan su cultura familiar, su manera de vestirse, de jugar, de hablar, y se identifican con la institución y los grupos sociales que la frecuentan”. Méndez (2013) matiza esta afirmación:

Más que ‘abandono’ de una cultura por otra, yo he encontrado ‘negociación’, esto es, un uso estratégico de los recursos heredados de la familia y de los adquiridos en la escuela, que se actualizan en las diferentes interacciones del modo que resulte más conveniente, aunque en el trato cotidiano con egresados del CNBA lo familiar o barrial resulte englobado por un modo de conducirse propio de alguien socializado en esa institución” (Méndez, 2013: 307).

6.1.8. Ausencia de vanguardias y cuestionamientos – “*Dejen de mirarse el ombligo, muchachos*” (Rector), “*La militancia está hueca*” (Profesora de historia), “*El postmodernismo los atraviesa*” (Regente).

Los profesores – que trabajan, también, en otras instituciones– coinciden en señalar que los del Nacional son estudiantes diferentes a los de otros ámbitos (universidad, institutos de formación docente, otros colegios secundarios) y que, en cierta medida, esto influye en la

preservación del diferencial del Colegio³⁷⁰. Subrayan que se preocupan y están involucrados por la cuestión pública – rasgo presente durante toda la escolarización de los estudiantes, pero con más fuerza y dedicación en los últimos años—. Es decir, sus cuestionamientos y problematizaciones exceden la esfera de la vida privada – sea familiar o del círculo de amistades, propio de la adolescencia – y proyectan situaciones para la transformación de la vida pública:

Apuntan mucho en su imaginario social a transformar la vida pública, eso está muy presente en la cabeza de ellos. Es muy interesante porque los alumnos son muy chicos, están en una etapa vital como es la adolescencia, y podrían estar más ocupados en las transformaciones de su vida privada. Uno podría pensar que la vida pública de un adolescente es más recortada y sin embargo, ellos están pensando en la actualidad y en el futuro también. (Profesora, Psicología, 4º y 5º, 2015).

Entonces, tener esta formación de excelencia que les permita no sólo tener estudios universitarios exitosos, sino también en el nivel del ideario, aspirar a una cierta vocación de ser futuros dirigentes, de ser actores importantes en la historia del país. Hay historias familiares, de padres, de abuelos, que son egresados de acá. Hay que responder a eso y no hay que ser menos que. Eso me parece que está presente (Profesor, Filosofía, 4º y 5º, 2015).

Vale la pena destacar que este compromiso con lo público, con la historia del país, se destaca en la sección Graduados de la página web institucional:

Los egresados del CNBA llevan por la Argentina y por el mundo la vocación por el conocimiento y el compromiso con lo público que caracterizan la misión del Colegio. Estudiando y creando por todas partes, trabajando en las más variadas disciplinas, cada uno interpreta de manera personal el sentido de esta misión. El CNBA tiene objetivo ayudar a que los graduados se conecten para compartir experiencias y potenciarse y, asimismo, facilitar los canales para dar curso a su insistente y muy valiosa voluntad de colaborar con el Colegio³⁷¹.

Aunque la participación y movilización política³⁷² de los estudiantes es una nota distintiva de la institución, algunos profesores manifiestan que la precocidad o intensidad de la militancia obstaculiza el compromiso con los estudios:

Hay un eje transversal en el colegio, desde la mañana a la noche, que es la militancia. Es la flecha que atraviesa a los tres turnos, a través de la seducción política de cada

³⁷⁰ Como plantea Bourdieu, en *A economía das Trocas Simbólicas*, “O que os indivíduos devem à escola é sobretudo uma linguagem comum, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns” (Bourdieu, 2007: 207).

³⁷¹ <http://www.cnba.uba.ar/graduados> Último acceso 16 de diciembre de 2017.

³⁷² Los estudiantes, en sus testimonios, dan cuenta de una concepción más amplia de participación y refieren a diferentes formas de involucramiento con la cuestión pública que exceden la militancia propiamente dicha (acompañar las luchas estudiantiles de otros colegios públicos, acciones de voluntariado, discusión sobre los alumnos libres, entre otras cuestiones).

generación, manifestando su visión de la educación y sociedad, sino no sos revolucionario a los trece años que te queda para los cincuenta. Lo que sucede es que operan los mayores entre los chicos y eso se complica más. Los tres últimos presidentes del centro de estudiantes son alumnos libres (Vicerector, 2015).

En general, el que milita mucho anda menos bien académicamente, porque es un doble de esfuerzo. Tienen las reuniones de las asociaciones que hacen: se reúnen, escriben la orden del día, y le estás sacando horas al estudio. Lo que ocurre con tanta militancia, les quita energía y tiempo para estudiar. Entonces, bajan en su rendimiento académico. Ahora, no es que todos los pibes que tienen bajo rendimiento es porque militan (Profesora, Matemática, 1º y 2º, 2015).

Lo que veo en la militancia, es que los adultos están muy por dentro y por otro lado, que no se les abre la cabeza, se encierran rápidamente son seducidos a partir de primer año. Yo discutía de política en mi casa, mi papá peronista, mi mamá radical, mi abuelo era del sindicato de portuarios, siempre había discusiones en la mesa, pero hoy creo que eso no está. Tienen los medios de comunicación que son muy importantes, para un lado y para el otro. Quien los sedujo primero, se quedan con esa oferta se encierran, y no salen más. No hay mucha discusión, compran esa historia y no se rebelan. Acá hay mucha gente, inclusive en el grupo de docentes, que los atrapa con su ideología y los atrae de forma muy demagógica (Vicerector, 2015).

Otro grupo de profesores, con bastante antigüedad en la institución, reprochan que las nuevas generaciones padecen cierto conformismo, pérdida de vanguardia, y vaciamientos en sus reivindicaciones. Así, las voces increpan:

La militancia es totalmente hueca, la mayoría no tiene idea cuál es la forma de gobierno que establece la Constitución. Así que la militancia, te diría, dejémosla de costado. Los problemas son absolutamente individuales. O cuando es grupal se nota muy fácil (Profesora, Historia, 3º y 4º, 2014).

No hay sustancias en el reclamo. Hace mucho que estoy en el colegio, me dedico, básicamente a relacionarme e interactuar con los militantes del centro de estudiantes y te das cuenta, que, excepto aquellos que tienen una militancia partidaria, donde el objetivo es la construcción de poder y el propio posicionamiento, y conseguir gente, el resto tiene ganas de participar a ver que onda, no tiene una concepción ideológica, no tiene una manera de creer, de pensar y de un análisis profundo. Es coyuntural, es circunstancial, es a inmediato plazo (Regente, 2015).

La dificultad tiene que ver con el plano de lo imaginario, los alumnos son muy críticos de otros, pero terminan reproduciendo lo mismo que ellos critican, les cuesta mucho correrse de cierto lugar (Profesor, Filosofía, 4º y 5º, 2015).

El otro día en el twitter, no sé si leíste la discusión por las cucarachas, y yo les decía, dejen de mirarse el ombligo muchachos, hay una sola escuela en la ciudad de Buenos Aires que tienen natatorio, con agua caliente, dejen de embromar. Reclaman de llenos. Una chica me dice: es que yo quiero que el colegio funcione al cien por ciento. O sea, es saciedad absoluta. No pueden aceptar la frustración de que algunas cosas no se dan (Rector, 2015).

Para mí lo que se perdió es la mentalidad de vanguardia. Hoy, estos chicos son muy estructurados, muy rígidos. Las salidas que le encuentran a las cosas son repetitivas, no hay experimentación, no hay transformación de objetivos, perdieron ese empuje diferencial, mezclado entre la imaginación y el idealismo. Lo perdieron hace 10 o 15 años, no sé por qué, no sé si el postmodernismo los atraviesa y los liquida en esto. Te das cuenta en los procesos de conflicto, en las tomas, las luchas, las reivindicaciones de los alumnos están vaciadas de contenido, están bien argumentadas pero vacías³⁷³ (Regente, 2015).

Aunque son varias los reclamos estudiantiles (cantidad de materias libres, falta de acompañamiento institucional, pocas instancias de recuperación, la intensidad de la “semana de la muerte”), el regente insiste en que algunos son superficiales, “porque, estructuralmente, ellos están centrados en que la realidad no cambie mucho” y continúa:

Yo creo que puede tener que ver con el temor de dejar de ser algo de lo que quieren ser y entonces, no se animan a cambiarlo en serio. Y te das cuenta en los momentos donde se produce un quiebre y a partir de acá, hay que buscarles la vuelta y ellos mismos se aquietan, pasa el momento de euforia, de la reivindicación, de la lucha, de lo que sea y vuelven a la meseta. Donde nada de lo que pasó importa y de lo que va a pasar importa, porque en realidad, hasta el próximo proceso, no pasa nada. Y eso es raro (Regente, 2015)

Los relatos muestran cómo la iniciación en la vida pública es una de las singularidades del Colegio, aunque esta inauguración genere aceptación para algunos y rechazos para otros, sean padres, profesores o los mismos estudiantes. Durante el trabajo de campo (2014-2016), varias visitas, entrevistas y encuentros con estudiantes fueron suspendidos, postergados o cancelados debido a las “tomas en las escuelas”, algunas por motivos internos del Colegio, otras por solidaridad con los colegios de la ciudad de Buenos Aires. En cierta medida, las “tomas estudiantiles del Colegio Nacional de Buenos Aires” y su exhibición en los medios de comunicación favorece la presencia y visibilidad del Colegio en la escena mediática argentina (radio, televisión, prensa, incluso twitter, como manifiesta el rector). No obstante, los últimos testimonios matizan las representaciones respecto a la formación política del estudiantado,

³⁷³ El regente relata una anécdota reciente: “Hoy, los chicos están con un slogan que parece muy fuerte. Tus sanciones no me educan, me adoctrinan. Vos lees eso y decís acá hay algo de fondo muy importante. Porque un alumno que se te plantee, en contra del adoctrinamiento, tiene que indefectiblemente generar un movimiento imparable. Si ellos perciben y sienten que los están adoctrinando, se suponen que se van a llevar puesto a cualquier que se ponga en la frente. En realidad, están discutiendo porque un grupo de chicas le tiraron huevo a una compañera para festejar los quince años y le pusieron tres amonestaciones. No se sostiene, porque vos no podes argumentar que está bien tirar comida, no podes argumentar que eso es una tradición, y que no puede ser sancionado, porque si los sancionas estas restringiendo la posibilidad de que hagan lo que quieran. En realidad, es carbas un poquito y hay una situación un poco incómoda de un grupo que sienten que no los dejan hacer lo que quieren. No más que eso. Es preocupante por distintos motivos porque es difícil conducir el conflicto, porque no sabes por donde se dispara, porque no hay una lógica o estrategia desempeñada para cumplir un objetivo, porque es un rebrote espontáneo, por la situación de malestar” (Regente, 2015).

dando la sensación de que no siempre existe profundidad o legitimidad en las reivindicaciones, pues son superficiales, exageradas o vacías de contenidos.

6.1.9 Diferencial de la institución e identidad de los alumnos, la mirada de profesores y autoridades.

En la visión de los profesores y autoridades entrevistados, los estudiantes aprecian elementos distintivos que configuran la identidad del Nacional. Por un lado, la socialización basada en la autonomía, en la exigencia académica, en la pluralidad ideológica de las lecturas, en el rigor científico de los conocimientos, el recorrido profesional de los docentes:

A nivel de lo manifiesto, creo que esperan una formación lo suficientemente sistemática, amplia, profunda, que les permita, después continuar con estudios universitarios exitosos. Mas allá de eso, creo que hay un cierto ideal de un colegio, circula mucho la idea de una educación de excelencia, en un contexto educativo general de crisis (Profesor, Filosofía, 4º y 5º, 2015).

Yo creo que, por un lado, el profesorado no es lo mismo que era antes. No son las mismas exigencias. Antes vos tenías el Buenos Aires, tenías unas exigencias tremendas, y los chicos hacían unas cosas tremendas. Entré hace 30 años. Siempre se hacían cosas diferentes. Pero tenías muchas escuelas públicas que eran buenas. Entonces, el diferencial era esto. Nosotros, quizás, estemos acá (más abajo), es probable que sea diferente, los profesores también son más permeables. Pero los otros están más abajo, es más notable (Rector, 2015).

Alguien que no sepa moverse, dentro del espacio del colegio, que es muy grande, no sobrevive, entonces para venir a este colegio, creo que lo que hay que tener es básicamente autonomía, saber moverse. Y eso en la sociedad, tiene un gran peso. Porque vivimos en una sociedad donde la mayoría de la gente tiene una conducta adolescente, más bien diría infantil. Donde no saben ni siquiera que tienen que hacer (Profesora, 3º y 4º, 2015).

Mas allá de que, después continúes los estudios en una universidad publica, en una universidad privada, acá o en el exterior, ahora el basamento original es el que te da este colegio, después de ahí, tenés la vacuna puesta del Nacional de Buenos Aires (Regente, 2015).

Experimentan, además, un gran orgullo por ser estudiantes del Colegio, distinguiéndolo del resto del universo de colegios, incluso de los pertenecientes a la UBA.

Yo creo que ellos tienen muy diferenciado este colegio o los colegios que dependen de la UBA de los otros colegios. Ellos todo el tiempo se desmarcan de eso, incluso entre los diferentes colegios de la UBA. Ellos son del Nacional, que el Pelle es escuela, que el ILSE es instituto. Y conmigo, que vengo del ILSE, cuando se enteran me dicen: “esto no puede ser, malísimo profe, que fue al ILSE” (Profesora, Psicología, 4º y 5º, 2015).

Sin olvidar el respeto y encantamiento con el pasado de la institución, como aportan Méndez y Gessaghi (2016):

Un rasgo que quizás distinga a las instituciones formadoras de elite con vocación meritocrática consiste en tomar la saga de notables que los precedieron como un contenido más a incorporar durante la socialización escolar (2016:4).

En esa dirección, la vicerectora aporta:

En este colegio, que pesa tanto, que vas al Aula Magna y es ex-alumno Manuel Belgrano. Así, todo esto de ser parte de este colegio, donde se han formado personas tan importantes de este país. Quedan deslumbrados. Y el temor de este colegio es por la cosa del saber. Cuando hablas con los chiquitos, ellos tienen la ilusión, les parece el colegio de Harry Potter. El Aula Magna, la biblioteca. Eso debe durar, seguramente, el primer día. Luego ya son parte de esta comunidad (Vicerrectora, TV, 2015).

También, como ilustra el siguiente testimonio, más allá de los saberes que aprenden, son los imponderables de los modales y de la postura, las expresiones típicas del *argot* escolar, los modismos lingüísticos, las formas de bromear, los modos de usar el cuerpo o la voz, de reír, de entablar relación con los demás y en especial con los iguales (Bourdieu, 2013: 117), los que fundan y sostienen, de forma duradera, la conformación de una identidad:

Más allá de como es, como era y como será el colegio tiene una carga identitaria para bien y para mal que es poderosa. Se reconocen estén donde estén, se huelen. Y la gente también los reconoce. No tiene tanto que ver con los saberes, porque insisto son diferentes a los de antes. Este es un colegio muy grande, donde hay muchas exigencias, donde hay mucho contra-turno, T.P. y montón de cosas. Y eso exige que el alumno tenga o desarrolle una capacidad de autosuficiencia, ser independiente, sin ir más lejos, dentro del espacio del colegio (Profesora, 3º y 4º, 2015)

El encantamiento afectivo, que nace de poder quererse y admirarse a si mismo en sus pares, es uno de los fundamentos, junto al *conformismo lógico* asociado a la homogeneidad de las estructuras mentales, de lo que se da en llamar “espíritu de cuerpo”³⁷⁴: ese sentimiento de solidaridad con el grupo se basa, en efecto, en la comunidad de esquemas de percepción, apreciación, pensamiento y acción que funda la connivencia refleja de los inconscientes bien orquestados (Bourdieu, 2013: 117) .

³⁷⁴ Ese espíritu de cuerpo es la condición de la constitución del capital social, ese recurso colectivamente poseído que permite a cada uno de los miembros de un grupo integrado participar en el capital individualmente poseído por todos los otros (Bourdieu, 2013: 256).

Pese a ser una institución de jornada simple, la cantidad de actividades que los estudiantes desarrollan en el Nacional (sin contar las actividades extracurriculares³⁷⁵) contribuye a que la permanencia sea prolongada y que los alumnos socialicen, la mayor parte del tiempo, con colegas del mismo ámbito. El vicerrector aclara que:

Es una escuela que hay que pensarla como de turno ampliado, no creo que sea una escuela de turno mañana, tarde y noche. Es una escuela, que tiene dos turnos seguro. Entran a la mañana, tienen muchas cosas en contraturno. Quizás el primer año, sea el que menos tenga porque tiene educación física, geografía y educación matemática. Pero después tienen oferta de talleres de extensión, tienen clases de apoyo, que los hace quedarse en el colegio, la militancia, los chicos se juntan después de estar en clase (Vicerrector, 2015).

De forma coincidente, la profesora de Literatura explica que:

Circulan por acá el día entero. Hacen actividades o se reúnen a estudiar acá, hacen actividades en contra turno con pibes de otras divisiones. A pesar de los enojos, el colegio genera una muy fuerte relación de pertenencia. Es un espacio de pertenencia, más que en otros colegios. Así y todo, por la formación de los profesores, por el perfil básico del nivel de los alumnos que ingresan, los resultados siguen siendo mejores que en cualquier otro lado. Eso también hay que decirlo, pero también hay que decir que muchos pibes quedan en el camino, con muchos pibes no se logra todo lo que se podría lograr (Profesora, Literatura, 4º y 5º, 2015).

Como propone Bourdieu (2007: 206), “los individuos “programados”, o sea, dotados de un programa homogéneo de percepción, de pensamiento y de acción constituyen el producto más específico de un sistema de enseñanza. Los hombres formados en una dada disciplina o en una determinada escuela, comparten un cierto “espíritu”, literario o científico. Siendo moldados según el mismo “modelo”, los espíritus así modelados se encuentran predispuestos a mantener con sus pares una relación de complicidad y comunicación inmediatas”. Según palabras del vicerrector, ex alumno:

No nos vamos nunca del colegio, tenemos un alto sentimiento de pertenencia, un compromiso muy alto y con una enseñanza muy elevada desde lo moral, lo social y lo afectivo. Uno puede dispararse para diversos lados. No solamente desde la parte del conocimiento, desde lo político, desde todas las ideologías, la participación en este colegio te hace un cambio en lo que es la vida del alumno en general. Acá no se viene sólo a estudiar, sino como transitar la vida de acá para adelante. Por esa razón, los alumnos libres que no se quieren ir del colegio (Vicerrector, 2015).

³⁷⁵ La profesora de Literatura explica: “Las opciones extra-curriculares existieron toda la vida. No es algo de esta gestión. Esto también me lo dicen los pibes y por lo que le pasó a mis hijas, todo lo que intentaron hacer a las cuatro clases vinieron los ochenta TPs a contra turno, las 50 pruebas por mes, lo dejaron. En general, está bastante compartido con los profesores también ese enojo”.

Como propone Ziegler³⁷⁶ “todo esto ayuda a seguir retroalimentando la imagen del CNBA. La institución de alguna manera se relata a sí misma. Esta trayectoria opera generando aspiraciones de quienes transitan por sus aulas y son las mismas expectativas de los profesores con sus alumnos” (Ziegler, 2013).

¿El mismo sentimiento de pertenencia y diferenciación se da en los alumnos de la “Escola de Aplicação” de la USP? En los próximos apartados esa y otras cuestiones serán tratadas, por medio de las entrevistas realizadas a los docentes y autoridades de aquella institución.

6.2. Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de Sao Paulo.

Perfil de docentes entrevistados

En este apartado se despliegan las visiones de los profesores y autoridades de la Escola de Aplicação de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo en relación a los nuevos estudiantes de la escuela secundaria y los sentidos que le otorgan a su paso por el nivel medio.

Se entrevistó a la directora, la vicedirectora (que también es profesora de inglés –cinco años de antigüedad), la orientadora educacional (25 años de antigüedad, coordinadora de investigaciones y pasantías en la institución) y ocho profesores de la EA³⁷⁷: i) profesor de historia y coordinador de ciencias humanas –15 años en la institución–; ii) profesor de historia, 18 años de antigüedad; iii) profesora de lengua portuguesa, cinco años en la institución, antes trabajaba en instituciones privadas; iv) profesor de filosofía, 15 años de antigüedad; v) profesora de español, da clases en la graduación y posgraduación de la USP; vi) profesor de matemática – diez años de antigüedad; vii) profesor de física; y viii) profesora de biología. Se observa que el cuerpo docente es estable y posee bastante antigüedad en la institución.

El acceso al cuerpo docente, como explicado en el capítulo 3, se realiza según las normas establecidas por la Universidad de São Paulo. De acuerdo al Reglamento Escolar de la EA (2006), los profesores son contratados de acuerdo a la CLT³⁷⁸, en jornada de 40 horas

³⁷⁶ <http://www.lanacion.com.ar/1563730-yo-fui-al-colegio>. Último acceso 24 de diciembre de 2017.

³⁷⁷ El cuerpo docente de la EA está compuesto por 47 profesores entre el nivel primario y secundario. Denominados “professores de ensino fundamental e médio”, por la Universidad. Cuarenta y tres ejercen la función de profesores y cuatro componen el equipo técnico pedagógico, ejerciendo la función de Director y Vice-dirección y Orientación pedagógico educacional (EAFEUSP, Plano Escolar, 2016: 18).

³⁷⁸ Como explica la Orientadora Pedagógica, los profesores de la EA son contratados de acuerdo a la “Consolidação das Leis do Trabalho –CLT”, ley establecida en 1953 durante la presidencia de Getúlio Vargas, referente al derecho del trabajo y al derecho procesal del trabajo. Es el mismo régimen de trabajo de las empresas privadas. En ese sentido, alerta: “*Nós temos estabilidade mas não temos aposentadoria integral*,

semanales, garantizando la distribución entre investigación, docencia, perfeccionamiento docente, preparación de clases y atención a los estudiantes.

La orientadora pedagógica comenta que ser empleado de la Universidad “*termina sendo atrativo, porque os funcionários da Universidade, de um tempo até acá tem um salario diferenciado, somos uma categoria diferente por ser funcionários da Universidade, se hoje temos salários bons é por ser da Universidade*”. A pesar de estas mejoras, algunos entrevistados señalan que la situación actual del cuerpo docente difiere a lo planteado en el reglamento³⁷⁹.

6.2.1. Aspirantes: ¿quiénes son? ¿cómo son? ¿por qué elijen la Escola de Aplicação?

En las últimas décadas del siglo XX, los indicadores educativos brasileiros mejoraron de manera acelerada con la expansión de la matrícula en todos los niveles educativos, como fue descrito en los capítulos iniciales. No obstante, Perosa alerta:

É preciso dizer que a expansão se deu por meio do acesso a estruturas escolares muito desiguais entre si. Diferenças de progressão no sistema de ensino, de acesso a um nível educacional e as escolhas de determinadas orientações são fortemente determinadas pelas características sociais e geográficas das famílias (Perosa, 2015: 104).

Respecto a la elección de la Aplicação, la unanimidad de los entrevistados afirma que es realizada por los padres, recordando que el sorteo para la EA se realiza en el primer año del nivel primario, es decir, cuando sus hijos tienen cinco o seis años de edad. Dicha elección, como plantean Van Zanten (2007, 2010), Perosa (2015), está influenciada por las características sociales y geográficas de las familias. Por ejemplo, el hecho de trabajar en la Universidad de São Paulo los habilita a utilizar los diferentes servicios del campus: Hospital Universitario, guardería, CEPEUSP, “bandeirão”.

É um desejo mais dos pais, se vê no sorteio, os pais querem trazer, quantas pessoas inscritas tem no sorteio (Vicedirectora, 2015).

senão como qualquer outro trabalhador do Instituto Nacional de Seguridad Social –INSS–, tem fundo de garantia, tem regime de contrato como se eu estivesse trabalhando para uma escola particular”.

³⁷⁹ En el año 2015, varios profesores de la EA se adhrieron a la propuesta del Rector de despido voluntario, provocando una reducción del cuerpo docente. No fueron realizados nuevos contratos debido a los recortes presupuestarios. En función de esta situación, los profesores tuvieron que distribuir sus aulas, por ejemplo, el profesor de física da clases para el nivel secundario y tambien para el nivel primario. Aumentó el trabajo en sala de aula, pero no la carga horaria paga, es decir, las horas de coordinación existentes son utilizadas para dar clases.

Para muitos de nossos alunos estar nesta escola não é uma escolha deles, acabou sendo um sonho ou desejo da família, que é encontrar uma escola pública que eles julgam ser uma escola de qualidade ou de maior qualidade das escolas públicas do bairro onde eles moram (Profesor, Historia, 2015).

Há uma identidade da USP. Dois terços de nossos alunos são filhos de funcionários ou docentes da USP. Tem aluno que desde pequenininho era habitante da USP, o filho da recepcionista, esta naquele universo da USP, alguns fazem creche na USP, estudam na Escola de Aplicação, vão para a faculdade, tem algum que nasceu no HU [Hospital Universitário], depois todo o percurso. Eu me lembro, quando comecei a dar aula, que eles falam que tem até mais tempo que eu na USP, porque nasceram aqui. Eles lembram da creche, quando foram ao Museu de Antropologia que tem aqui. A creche é maior que a escola, tem duas creches, porque não todo mundo que está na creche consegue entrar. Então tem muitos que depois da creche vem aqui. (Profesor, Historia, 2015).

A comunidade USP é muito grande, em torno de 50.000 funcionários e professores, então ter 40 filhos nessa categoria é uma possibilidade muito grande (Profesor, Física, 2014).

Aunque existe un número grande de familias, sin vínculo con la USP, interesadas en que sus hijos estudien en la Aplicação:

Agora para essas trezentas e noventa famílias, que não trabalham na USP, que trabalham em diversos locais de São Paulo, acho que o nome Escola de Aplicação é o que mais pesa (Directora, 2015).

Um terço, que é da comunidade³⁸⁰, eu acho que eles esperam uma escola pública melhor que as escolas públicas que a cidade oferece. Agora, os outros dois terços que são filhos de funcionários daqui (da Aplicação, Educação ou da USP), os pais os colocam pela facilidade e por acreditarem no projeto da USP também (Profesora, Español, 2015).

En líneas generales, los profesores alertan sobre la existencia de variadas razones para elegir la Escola de Aplicação. En la visión de los profesores, algunas familias inscriben a sus hijos porque es una escuela pública de calidad, otras esperan una formación exigente y preparatoria para el ingreso a la universidad, un tercer grupo elije la escuela por la heterogeneidad social que la compone. Incluso, para algunos, el hecho de estar en una institución ya es suficiente. Esta diversidad de intereses, provoca, como será visto más adelante, consecuencias en el trabajo pedagógico.

Los relatos siguientes reflejan la diversidad de familias que inscriben a sus hijos en el sorteo de la EA, y las diferentes expectativas que depositan en la escolarización:

³⁸⁰ De manera general, la definición de “comunidad” es utilizada para indicar los espacios cercanos del campus de la USP, especialmente las áreas de moradias irregulares o familias de bajo presupuesto.

Se você assistir ao ritual do sorteio, que acontece para o primeiro ano do fundamental, você percebe a emoção das famílias³⁸¹ porque é como entrar em uma universidade pública. Estou conquistando, foi sorteado, consegui o grande sonho de ter um filho em uma escola pública de qualidade. Isso para um grupo. Tem outro grupo que espera da Aplicação, um colégio Bandeirantes³⁸² sem mensalidade, eles sonham que nossa escola seja como as escolas topes do setor privado sem pagar mensalidade. E logo depois, para essas pessoas vem a frustração, porque esta escola não é um colégio Bandeirantes, não pretende ser, e eu espero que nunca seja e acho que nunca será, porque ela tem algumas características que você encontra nesta escola, como a heterogeneidade, que não há em outras escolas. E o terceiro grupo de famílias coloca o filho nesta escola porque quer uma escola que seja, de certa forma, um retrato de nossa sociedade, que é heterogênea (Profesor, Historia, 2015).

Para os nossos alunos, da mesma forma que para as famílias, tem uma heterogeneidade de metas, para alguns estar no ensino médio, já é uma meta em si, poder frequentar uma escola, já é um significado em si mesmo, não tem algo depois³⁸³. Para algumas famílias, tem esse desejo de que a escola dê uma formação necessária para ter o acesso a faculdade, primeiro passar o vestibular e logo conseguir frequentar a universidade (Profesor, Física, 2015).

A nossa escola admite os alunos por sorteio. Quando eles ingressam, ingressam pela expectativa da família, por ser uma escola vinculada à Universidade, diferenciada, de qualidade (Profesor, Física, 2014).

As famílias têm várias expectativas, há pais que querem que a escola foque no vestibular, outros que não, e tem pais que não sabem bem o que se precisa no ensino médio, porque são famílias mais simples, então não têm muita oportunidade de refletir sobre isso, talvez porque estejam mais preocupadas em garantir a existência. Esse grupo tem famílias que são bolsistas, queremos dar uma gratuidade mais ativa, a Universidade banca –com uma verba específica – custos de alimentação, lanche, material escolar, transporte escolar (Orientadora Pedagógica, 2015).

En la visión de los profesores, diferentes dimensiones orientan la elección de la institución escolar (Van Zanten, 2007), un sector de padres valora la dimensión instrumental *“Eu quero que vá a uma escola pública de qualidade”*, *“Que os professores dêem aula, tenham projetos, viagens”*, pensando en una buena preparación para los estudios superiores o la obtención de un buen empleo:

Eu não posso colocar meu filho em uma escola particular, mas eu quero que vá a uma escola pública de qualidade, que não tenha altos índices de violência, agressão contra professor, que tenha um nível de segurança, que as professoras dêem aula, preparem seus

³⁸¹ La centralidad de la educación en la vida de las familias contemporáneas, y el papel activo de las familias en la educación escolar de sus hijos da cuenta de lo planteado por Francis Godard (1992) “Tudo se passa como se o êxito do filho constituísse uma espécie de símbolo do êxito pessoal dos pais, do bem fundado de seus valores e de sua concepção de educação; como se esse êxito se tornasse para os pais um critério fundamental de sua auto-estima” (Godard, 1992:119).

³⁸² Tradicional colegio de São Paulo conocido por la exigencia académica.

³⁸³ Como propone Bourdieu (1998) “A instituição é habitada permanentemente por excluídos potenciais que introduzem nelas as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma”.

projetos, viagens. Não sei se os pais sabem de tudo isso, mas eles sabem que é uma boa escola (Directora, 2015).

Otros, promueven que sus hijos se formen como personas con espíritu crítico, movilizados por una dimensión más reflexiva:

Existem famílias que poderiam pagar outras escolas, mas avaliam que nelas seus filhos não teriam uma formação humana, social ou uma convivência, ou um arco de amizade como tem aqui. Para algumas famílias isso é muito rico (Profesor, Historia, 2015).

Mientras otro grupo, orientados por la dimensión expresiva, prefieren la Aplicação porque sus hijos consideran que sus hijos estarán seguros y resulta un alternativa práctica:

Os funcionários tem o desejo de estar perto do filho, inclusive tem funcionário da própria Escola, a secretaria tem filho, a recepcionista também. Tem essa coisa da facilidade, poder deixar o filho aqui no almoço, porque trabalha do lado, tem uma parte de recreação, tem o CEPEUSP. Também tem o bandeijão, onde podem almoçar, tem uma estrutura dentro da USP, que é muito fácil e prático (Vicedirectora, 2015).

Como fue observado en el caso del Colegio Nacional, la creencia en el valor del título escolar (o lo que éste habilita) moviliza a diferentes sectores a activar estrategias educativas para distinguirse:

Pode-se notar que o espaço das desigualdades educativas é também um espaço de lutas e de investimento no jogo escolar (não desistir, não abandonar, buscar as melhores alternativas da oferta escolar local, etc) e, portanto, de *illusio*, de crença no valor dos títulos escolares, o que explica a emergencia de diferentes estratégias educativas entre os grupos sociais em condições objetivas de aderir à lógica dos investimentos educativos (Perosa, 2015:115).

Coincidentemente con lo planteado por los profesores y autoridades argentinos, según los profesores de la Aplicação, los aspirantes e ingresantes han variado:

Nesses 26 anos, o público que vem à escola mudou, mas essa heterogeneidade sempre existiu. Teve uma fase em que as famílias preferiam ter os filhos nas escolas particulares, sentíamos que não tínhamos os alunos que poderiam estar aqui (Orientadora Pedagógica, 2015).

En la visión de los profesores, así como los padres tienen diferentes expectativas respecto al nivel medio, los estudiantes son movidos por una variedad de razones: presión familiar, interés de continuar de estudios universitarios, intención de conquistar una mejor inserción laboral, o porque amigos estudian en (o le hablaron de) la escuela. De esa forma, las motivaciones están inscriptas en vivencias, relaciones sociales e históricas situadas.

Como plantea Lahire (2002), la heterogeneidad, no se da solamente entre agentes socializadores – escuela, amigos, familia, grupos religiosos, medios de comunicación–, sino también en la misma institución. Los profesores afirman que no existe un perfil único de alumno. La orientadora afirma “*nessa diversidade toda essas misturas se embricam*”, así conviven en la institución, estudiantes movilizados por diferentes intereses y procedentes de contextos sociales diversos, que comparten sus repertorios y singularidades durante la escolarización:

No nosso caso, você tem esses alunos que ainda não têm uma expectativa em relação ao ensino médio, eles fazem porque a família exige, porque estão acostumados desde os sete anos a virem a uma escola, é um grupo grande, aproximadamente um terço. Outro grupo que encara o ensino médio como um aprofundamento de estudos, como uma possibilidade de novas descobertas, aí usam o ensino médio para se familiarizar com a carreira pela frente. E, outro grupo, que não tem tanta pressão para o vestibular (Profesor, Matemática, 2015).

Tem um grupo bem pragmático que está no ensino médio porque quer estar na universidade, tem quem diz “estou aqui porque é parte da educação obrigatória eu tenho que terminar isso” – que é bem perceptível –, e não estão almejando uma graduação e tem aqueles que estão se orientando para o mercado de trabalho. O que faz que nosso trabalho tenha que alcançar múltiplas expectativas (Profesora, Biología, 2015).

Tem vários motivos: tem aqueles que o pai trabalha na Universidade, se torna conveniente vir para uma escola pública, de qualidade, bem avaliada, até pais que pela conveniencia de morar perto. Então, não tem um perfil único de aluno. Tem estudantes que se dedicam muito e a gente tem alunos que a gente precisa estar toda hora cutucando, nessa diversidade toda essas misturas se embricam. Não é que todo aluno de nível sócio-económico mais baixo tem um rendimento mais baixo. Não. A gente tem alunos que possuem condições económicas muito boas mas que têm dificuldades e há alunos com condições sociais bastante desfavoráveis, em uma sociedade tão desigual como é a brasileira, e também a paulistana, e que conseguem ter um bom rendimento (Orientadora Pedagógica, 2015).

Al finalizar la educación primaria (aproximadamente, a los 15 años), los estudiantes podrían optar por otras instituciones o modalidades para el nivel secundario³⁸⁴. De acuerdo a la directora, pese al deseo de los estudiantes de cambiarse de escuela, los padres emprenden numerosas discusiones para persuadirlos a permanecer.

Os pais não deixam os filhos irem para outras escolas. A gente acha que é certo eles queiram sair, mas os pais não deixam. Os adolescentes sofrem mais porque eles querem escolher algumas coisas e não podem. Mas não são muitos. Sou pouquíssimos, porque a

³⁸⁴ “[Los alumnos de la EA] Não são muito diferentes dos adolescentes de outras escolas. Vou fazer uma comparação com as minhas filhas e as amigas que não estudam aqui. Eu sinto que os adolescentes de aqui se sentem de alguma maneira protegidos, pelo sistema de avaliação, pelo sistema disciplinar da escola, que eu vejo diferentes a outras escolas” (Profesora, Español, 2015).

escola apoia muito, o aluno tem tudo aqui para estudar. Então poucos alunos não se encaixam (Directora, 2015).

En ese sentido, Van Zanten plantea que:

El trabajo de influencia pasa entonces por la capacidad argumentativa de los padres, cuyos recursos en este terreno son necesariamente superiores, incluso si en la adolescencia llegasen a deteriorarse las relaciones entre padres e hijos. De cualquier manera, esta forma de persuasión permite que los hijos supongan que adoptan sus decisiones libremente. Esto es importante a la hora de optar por (o cambiar) el establecimiento escolar, ya que si el joven toma esta decisión, se vuelve legítima a la luz del respeto a su autonomía y no como una manifestación de elitismo y segregacionismo, si viniera de los padres (Van Zanten, 2009: 144-145).

A partir de estos relatos y los próximos, se constata que la heterogeneidad, pluralidad y diversidad es una constante en la Escola de Aplicação, propia de la sociedad brasileira y reunida en un espacio de convivencia - no exento de conflicto—. Como Lahire plantea:

O homem plural da contemporaneidade incorporou uma grande quantidade de repertórios de esquemas de ação, sendo que em muitos casos, essas heranças heterogêneas convivem pacificamente quando são vivenciadas em contextos sociais diversos e separados uns dos outros (Lahire, 2002: 41).

6.2.2. Estudiantes: heterogeneidad, diversidad, pluralidad.

Eu costumo dizer que a heterogeneidade é a grande dor e a grande delícia (Orientadora Pedagógica, 2015)

Temos todos os grupos, tem aquele que demanda, que pede outro nível de exigência e acompanha, tem um grupo que demanda e não acompanha e há outros grupos, que não exigem, porque a escola pode estar acima do potencial esperado (Profesor, Historia, 2015).

Como se anticipó en el capítulo 3 y lo confirman los relatos, en la Aplicação, existe la convivencia de familias con las más variadas realidades. En relación a los niveles de escolarización (madres y padres con nivel primario incompleto y otros con posgraduación), al vínculo (o no) con la USP, a las posiciones y cargos desempeñados en la USP (profesores, funcionarios), y a los lugares de residencia (aunque un número considerable proceda del Distrito Butantã, localización de la USP). Conviven, según los profesores, familias que buscan la preservación de algunas de sus condiciones en sus hijos, en particular, el nivel de escolarización; otras que pretender acrecentar dicho nivel; con quienes la expectativa es, simplemente, el permanecer en la institución.

A principal característica é a heterogeneidade, tantos dos alunos como da escola em si. A gente atende uma diversidade sócio-cultural muito grande, que traz uma diversidade nas nossas aulas, bastante interessante. Provavelmente, alunos que não estariam aqui, estariam na sua escola de bairro, em bairros distantes ou em escolas particulares. Eles vêm para acá porque é esta escola. Se fosse outra escola, talvez não estariam todos juntos. Nós não somos uma escola do bairro, nós congregamos alunos de diferentes lugares de São Paulo, alunos que são do bairro e que conhecem a escola porque moram perto; tem, também filhos de professores e funcionários que vêm dos bairros mais diversos, e outros que vêm de muito longe, com ou sem vínculo com a Universidade, até da grande São Paulo, de outros municípios. Eu costumo dizer que é a grande dor e a grande delícia. A grande delícia porque é o que tem na sociedade brasileira, o que está disposto lá fora. A dor porque é um desafio constante, pessoas que trazem trajetórias diferentes. Atender as expectativas das famílias que também são diferentes, isso acho que dá riqueza (Orientadora Pedagógica, 2015).

Eu acho que os alunos são muito heterogêneos porque eles vem de diversos lugares. Como o sorteio no fundamental, não é um sorteio universal, então, isso faz com que a gente tenha desde um aluno filho de um professor daqui a um aluno morador de uma comunidade próxima, ou mesmo morador de uma comunidade mais longe. Em relação a outras características, a gente tem de diferentes etnias também, alunos brancos, negros. A gente tem recebido cada vez mais alunos de diferentes países, eles fazem a tradução entre os pais e a professora, porque os pais não falam português. mas os alunos sim (Directora, 2015).

A gente percebe que tem alunos com famílias mais estruturadas, que se preocupam com a escola, famílias que se preocupam menos, e isso influencia na postura com a escola, nas regras. Criança que faz lição de casa, criança que não faz lição de casa, tem criança que lê muito livros, tem criança que não lê. Bem parecido com o Brasil mesmo (Vicedirectora, 2015).

El último testimonio da cuenta del valor de lo que transmite la familia³⁸⁵ en relación a determinadas disposiciones, en primer lugar para el éxito escolar y luego para una mejor inserción laboral, como explica por Souza (2009) en su libro “A ralé brasileira”

O que vai ser chamado de “mérito individual” mais tarde e legitimar todo tipo de privilégio não é um milagre que “cai do céu”, mas é produzido por heranças afetivas de “culturas de classe” distintas, passadas de pais para filhos (Souza, 2009: 23).

Respecto a las disposiciones del estudiante, algunos profesores explican, por ejemplo, que:

Tem um nível de imaturidade na questão dos alunos, as coisas que aprendem não se fixam na memória. Coisas que, às vezes não se trabalham começam a se perder. Com a ajuda da tecnologia, a memorização passou a ser um pecado mortal. Se percebe que por conta de não memorizar muitas coisas se vão esquecendo. A base está no ensino

³⁸⁵ Lahire (2008) plantea que la pedagogía de la autonomía – bastante difundida en la actualidad– supone que, a menudo, los alumnos sean preparados desde el medio familiar. “Se espera que los alumnos hablen mucho, que sean curiosos, que sepan leer un poco, que busquen libros, que tengan una biblioteca en casa. Esto demanda mucho trabajo de las familias” (Lahire, 2008: 76). No obstante, como señala la vicedirectora es esperable que en una escuela, que refleja la heterogeneidad de la sociedad brasilera, esa situación no sea igual para todos.

fundamental. Eu noto que existe essa coisa de “eu já vi, não me interessa”. Essa geração é do imediato (Profesora, Lengua Portuguesa, 2015).

La inquietud de la profesora refleja la ausencia de ciertas disposiciones para el estudio en los actuales alumnos: compromiso con la tarea, relación con el saber – en términos de Charlot³⁸⁶ –, esfuerzo, exigencia, y la inmadurez para desarrollar tales disposiciones. Algunos autores (Giddens 2002; Setton, 2005) apuntan que, actualmente, la cultura, la información y el acceso a las formas más diferentes de lenguaje alcanzaron un nivel de producción y circulación nunca antes visto. Es probable que el ritmo exponencial de los cambios culturales (y tecnológicos) produzca alteraciones en la forma de apropiarse del y relacionarse con el saber por parte de las nuevas generaciones, impactando en el proceso de comprensión lectora y de producción escrita.

Eu acho que é um sistema de alfabetização deficitário pela língua escrita, pelo contato com o texto e na filosofia você vai trabalhar com o discurso. E eles têm muita dificuldade para ler um texto, não conseguem, e aí, você tem que rebaixar como se fosse o nível fundamental. O problema é que não todos os alunos são iguais, eles chegam com situações muito desiguais. A maior parte são alunos que tem uma desfasagem na aprendizagem e que depois de sete, oito anos de ensino, quando chegam ao ensino médio, não conseguem acompanhar. O maior problema passa pelo momento de aquisição da língua escrita (Profesora, Filosofia, 2015).

Um aluno, hoje, interrompe a aula para perguntar o que era um “pronome”, isso aí estava lá no ensino fundamental. Mas ele falava que não viu. Lembrei que tínhamos visto no ano passado e ele respondeu que ele e a língua portuguesa não caminham do mesmo lado. Não sabe o que é isso. Está concluindo o ensino médio e algumas palavras não fazem parte do aprendizado. Então, não criei a habilidade de trabalhar a memória, e deveria ter aprendido, vai refletindo o aprendizado de agora. Isso fica complicado (Profesora, Lengua Portuguesa, 2015).

Las preocupaciones de estos profesores se solapan con las problemáticas planteadas por docentes de instituciones que trabajan con otros públicos y en otros contextos. Reflejan, asimismo, inquietudes respecto a la desarticulación entre los niveles ofrecidos en la institución. Considerando que la EA es una institución de mediano porte y el equipo de gestión es el mismo para ambos niveles, se esperaría que dicha incomunicación no existiera. No obstante, los entrevistados reclaman de ciertas lagunas en los estudiantes recibidos, falta

³⁸⁶ Charlot (1996) define la relación con el saber como una relación de sentido, y por lo tanto de valor, entre un individuo (o un grupo) y los procesos o productos de saber. En ese sentido, explica: “A relação com a escola e com o saber é uma relação de sentido engendrada e alimentada pelos móveis que se enraízam na vida individual e social, mas é também relação com um saber que a criança, para se formar, deve se apropriar de maneira eficaz. Se a teoria esquece que a relação com o saber lança suas raízes no social, ela sucumbe ingenuidade ‘meritocrática’ ”(1996: 49).

de disposiciones para el estudio, saberes previos insuficientes, poco interés en profundizar los conocimientos adquiridos. El profesor de matemática – con diez años de antigüedad – atribuye estas debilidades a la poca articulación curricular entre el equipo docente de nivel fundamental y nivel medio, es decir, advierte un separación entre los niveles, que no garantiza la continuidad o profundización de los aprendizajes.

El profesor de historia ilustra las impresiones de los estudiantes cuando inician su escolarización en la EA, coinciden con las expresiones de asombro y encantamiento reveladas por los estudiantes entrevistados en los capítulos anteriores.

O processo de escolarização de certa forma é longo, os alunos passam por diferentes momentos de desenvolvimento. Quando eles chegam tem muita curiosidade, porque a novidade é muito grande, até o espaço da escola é algo fantástico, ficam enlouquecidos. Logo, vão passando por um processo de normalização, vem o sentimento de negação, de resistência à atividade escolar, no sexto ou sétimo ano. E no ensino médio há um exercício de retomada, novamente se voltam para a escola e vão descobrindo alguns novos prazeres que a escola oferece, até o prazer da socialização (Profesor, Historia, 2015).

Por otro lado, es preciso considerar que el inicio del nivel secundario coincide con transformaciones propias del adolescente (círculos de amistades, relaciones amorosas, nuevos intereses, en algunos casos, primeras búsquedas laborales) que afectan su desempeño escolar y genera una cierto “descompromiso” con las tareas escolares, se evidencia cierto desaliento, no frecuente en la escuela primaria.

No ensino médio, muitos estão com questões pessoais, afirmar estilos e identidades. A questão do corpo, malhar, estar mais forte. As meninas estão preocupadas com a aparência. A primeira vez que vão sair para uma balada. Estas questões que são deles (Profesor, Historia, 2014).

6.2.3. Ser estudiante en el nivel secundario: la valoración de la exigencia, el trabajo sobre la autonomía y la ausencia de iniciativas.

Las voces de los profesores y autoridades reflejan ciertas preocupaciones respecto a la inmadurez de los estudiantes, la falta de autonomía y la poca disposición para el estudio, en coincidencia con lo planteado por los profesores del CNBA. Resaltan que estos rasgos atraviesan, indiscriminadamente, a los estudiantes: a quienes los padres los llevan y traen a la escuela, que viajan a París de vacaciones, que son hijos de profesionales, que “hablan con propiedad”, y a quienes viven en una comunidad próxima a la USP, que llegan de ómnibus, que son discriminados por el “sotaque” (acento) o por la vestimenta, que reciben asistencia para el almuerzo. Este repertorio ecléctico de sujetos – con sus prácticas, potencialidades,

costumbres inscriptas en un contexto familiar y socio-económico singular – es, para la mayoría de los profesores, la riqueza principal de la USP. No obstante, este universo plural produce una heterogeneidad de demandas a la Aplicação que no siempre logra atenderse. Unos de los puntos más sensibles lo constituye la exigencia académica.

La exigencia: un punto débil de la institución

La demanda de diferentes niveles de exigencia por parte de la comunidad abre un abanico de significaciones e implicancias pedagógicas.

Eu acho que alguns pais gostariam de mais exigencia, alguns alunos também, inclusive alguns professores também. Não é uma escola que tem um única forma de pensamento. Tem um grupo docente bem heterogêneo. Temos um plano escolar com princípios, mas também isso não é fácil de seguir, é bem discutido. A gente tem uma diversidade que a equipe gestora da escola todo tempo tem que estar lembrando, pelos conflitos e problemas que existem com os professores (Orientadora Pedagógica, 2015).

Tem um pouco de tudo. Tem aluno que quer mais lição, tem aluno que quer menos lição, tem aluno que quer professor mais camarada, tem aluno que quer professor mais exigente, bravo, então, é muito difícil. E as demandas das classes, são demandas muito diversas, então o professor mantém seu ritmo (Vicedirectora, 2015).

Temos todos os grupos, tem aquele que demanda, que pede outro nível de exigência e acompanha, tem um grupo que demanda e não acompanha e tem outros grupos, que não exige, porque a escola pode estar acima do potencial que ele já desenvolveu. Cabe a nos professores, tentar contribuir com todos esses grupos, que nossas atividades sejam capazes de atender a todas essas demandas (Profesor, Historia, 2015).

La heterogeneidad de expectativas en relación a la exigencia escolar atraviesa no sólo a los estudiantes sino también a los profesores. Como manifiestan los profesores: mientras algunos estudiantes demandan una escuela que profundice más el abordaje de determinados conocimientos, que sea más estricta con la entrega de los trabajos, que enseñe más que “o mínimo”, otros están conforme con el nivel de lo trabajado, o porque “*a escola pode estar acima do potencial que ele já desenvolveu*”. A pesar del reconocimiento de la pluralidad de demandas, como plantea la Vicedirectora “*o professor mantiene su ritmo*”.

Los próximos relatos muestran cómo el sistema de evaluación – y sus prácticas – opera en las expectativas que los profesores depositan sobre los estudiantes y, en cierta forma, como

esto influye para que estén poco dispuestos o comprometidos con el trabajo escolar. Y cómo esta cuestión genera polémicas en el interior del cuerpo docente³⁸⁷.

Acho que a cobrança passa pelo sistema de avaliação, os alunos não são muito exigidos, a expectativa sobre a produção deles é baixa, eu vejo que eles não tem uma disposição para o trabalho, um engajamento com a disciplina, não estão implicados com a aquisição do conhecimento, que lhes possibilitaria um empoderamento e assim transformar a vida deles. Não é essa a disposição. Eu acho que isso passa pelo sistema de avaliação, da cultura escolar, como um todo, como se dá a interação com o conhecimento. Isso seria difícil localizar em um só ponto, está na cultura escolar, principalmente no sistema de avaliação (Profesora, Filosofia, 2015).

Eu vejo um grave problema no sistema de avaliação da escola. Um sistema de ensino que cobra em relação a resultados vai exigir que o aluno vá mais atrás do conhecimento. Um sistema de ensino que é menos exigente não vai exigir de aqueles alunos que precisam de motivação que eles vão atrás do conhecimento. Salvo as poucas que exceções que são os alunos que gostam de estudar, a pesar do sistema de avaliação (Profesora, Español, 2015)

Respecto a lo que el equipo docente considera exigente, algunos profesores son criticados por sus pares, porque consideran que elevar la exigencia implica reprobar más alumnos. Sin embargo, otros señalan que la totalidad del trabajo pedagógico debe ser replanteada.

Tem que tomar cuidado o que se está considerando nível de exigência, para alguns professores, significa dar mais notas ruins. É como se a exigência fosse de uma mão única, o professor exige mais do aluno. No entanto, a tarefa do professor é garantir o trabalho de todos os grupos, é uma exigência inversa. Me incomoda um pouco o discurso de que a escola precisa exigir mais do aluno, precisamos nós exigir como escola e o professor de si, de seu trabalho (Profesor, Matemática, 2015).

Quando se recebe o aluno no ensino médio, já tem disposições que estão instaladas e que um professor individualmente não consegue operar, precisaria de uma ação coordenada da escola como um todo (Profesor, Filosofia, 2015).

³⁸⁷ La profesora de Español ilustra los matices de la heterogeneidad del cuerpo docente: “Na escola há dialogo entre os professores, porque há uma diversidade na forma de tratar os desafios atuais. Há uma linha de professores que prefere uma educação mais “conservadora”, que acredita em uma metodologia de pontuação, de rankings, de lição de casa no caderno, não usa tanto a tecnologia, porque não acreditam que esses métodos surtam mais efeito ou talvez porque eles não dominem bem essa tecnologia. Outros professores acreditam que não têm essa necessidade dessa cobrança toda, e deixam o aluno mais a vontade, acreditam que esse desejo vai surgir. Estão pensando mais no diálogo, na conversa. Há vários desafios, alguns professores pensam mudar o currículo da escola para acompanhar a nova geração. Eles pensam construir um currículo para que o aluno faça as escolhas. Alguns não acreditam que o aluno possa escolher, pensam que o aluno tem que percorrer mais que o básico para enfrentar a sociedade” (Profesora, Español, 2015).

Otros profesores alertan sobre los diferentes matices que adopta, para los estudiantes, la exigencia en el nivel medio y, cómo los intereses que los impulsan influyen en su compromiso con el estudio.

Alguns tem o objetivo da continuidade dos estudos, da carreira acadêmica. Outros não, por questões econômicas, tem que ter dois ou três anos para ajudar em casa, para depois pensar em uma faculdade, ou curso técnico rápido para conseguir recursos e para seguir estudando. Alguns país pedem ou eles sentem a obrigação de fazer parte de manutenção financeira da casa (Profesora, Física, 2015).

Eu acho que os alunos pensam na sua maioria, é o acesso a universidade, basicamente pública, ou no caso de alunos de menor poder financeiro, o acesso ao mercado de trabalho. Não se pode aceder ao mercado de trabalho sem o ensino médio completo. Vem esse período da vida como ir a faculdade ou mercado, mas, ao mesmo tempo, eles pensam que este caminho pelo nível de interesse, acho que eles gostariam de alguma coisa diferente, fazer opções de disciplinas diferentes, focar em disciplinas para as quais tem maiores facilidades (Profesora, Língua Portuguesa, 2015).

Como fue visto en los capítulos anteriores, los estudiantes de la EA evalúan cierto desaprovechamiento de los recursos profesionales y físicos que dispone la EA, en la visión de algunos profesores –como evidencina los siguientes testimonios– la poca disposición para el trabajo por parte de los estudiantes obstruye la optimización de los cursos.

Eu acho que eles esperam que seja um curso legal, divertido mas que não dê muito trabalho. Porém a escola não tem essa perspectiva. Eles querem um curso leve, agradável, que não seja muito denso. Eu acho triste, porque considero que eles deveriam ter uma disposição grande para o trabalho, considerando que estão em uma instituição que tem profissionais capacitados, tem recursos, tem infraestrutura de ensino que possibilitaria que eles aproveitaram mais. Fico desolada, preocupada (Profesora, Língua Portuguesa, 2015).

Os que estão no terceiro ano, podia indicar algumas causas que vem do processo de formação deles, desde sempre teve um descompromisso com o tema da avaliação. Eu vejo isso como comodismo, falta de compromisso, uma geração que não se preocupa com o futuro. O pessoal que está no segundo ano é diferente, tem uma relação diferente entre os pais dos alunos e a direção da escola, eu vejo que houve um cuidado maior dos pais para exigir mais dos alunos em relação à escola. Acho que é isso. Tem famílias que são mais ativas na escola, mais comprometidas, da Associação de Pais e Mães e com maior diálogo com a direção. Já com relações aos pais dos alunos que estão em terceiro não vejo vínculo com a escola, talvez isto pode ser uma das causas que eu consigo diagnosticar (Profesora, Español, 2015).

Son evidentes los matices que adquiere la exigencia en la Aplicação, por un lado, debido a la heterogeneidad del público atendido –y el vínculo de la familia con la institución– y, por el otro, por la diversidad de criterios que operan, tanto en la selección de contenidos, como en las prácticas de evaluación de los profesores. Examinar la pluralidad de opiniones ayuda a comprender las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la institución³⁸⁸ y contextualizar las nociones de éxito y fracaso académico que subyacen a dichas prácticas.

El éxito escolar es una apreciación *global e institucional* de los conocimientos adquiridos por el alumno, que la escuela fabrica por sus propios medios, en un punto dado de la trayectoria escolar y que ella presenta, si no como una verdad única, al menos como la única legítima cuando se trata de adoptar una decisión de repetición, orientación/selección o certificación (Perrenoud, 2008: 45).

Como advierte Perrenoud, “los interesados pueden aceptar o discutir los criterios de éxito adoptados por la escuela” (2008:45). Los profesores alertan que cuando los estudiantes de la EA se aproximan a culminar sus estudios medios, emprenden un cuestionamiento hacia los conocimientos y competencias enseñadas en la escuela, al descubrir que lo aprendido no garantiza la aprobación del “vestibular”³⁸⁹, situación similar sucede cuando finalizan el nivel primario³⁹⁰.

Eles se comparam com os colegas da propia escola quando vão fazer o cursinho ou quando vê o material do cursinho³⁹¹. E começam a pensar que estão sendo iludidos. Física era isso. A física que a Fuvest³⁹² quer é outra. A química que a Fuvest quer é outra. Já

³⁸⁸ El profesor de historia (2015) alerta sobre las diferencias en relación a la preparación académica “*Na nossa escola existem diferenças nas varias áreas e como estas preparam aos alunos para a convivencia no ensino superior. Algumas áreas podem ter um avanço maior, por exemplo, nas humanas, onde dou aula, os trabalhos dão para eles algumas competências para frequentar o curso superior, existe um grupo que realiza umas leituras que servem para o ensino superior*”.

³⁸⁹ Respecto al vestibular, la Orientadora Pedagógica (2015) manifiesta: “Acho que tem que passar pelo vestibular., sei que muitas pessoas são eliminadas aí, é um marco, más também pensando em aquele aluno que passa no vestibular, ele tem que ter algumas ferramentas que vão ajudar a prosseguir os estudos do ensino superior, por exemplo, trabalho em grupo, ele vai ter na universidade muitas oportunidades de trabalho em grupo, montar um seminário, de apresentar um determinado conteúdo para a classe, isso tudo vai ajudá-lo a conseguir os estudos no ensino superior. Muitos alunos falam que tiveram dificuldade de passar no vestibular, que tiveram que fazer cursinho, que penaram por alguns conteúdos que não vieram, mas depois que passei essas fases, eu vi que algumas coisas que eu aprendi me ajudaram muito a seguir a vida (Orientadora Pedagógica, 2015).

³⁹⁰ La profesora de Lengua Portuguesa explica: “Terminavam o ensino fundamental, e aí tem a prova de finalização do ensino fundamental, que é o SARESP que é uma prova de múltipla escolha e eles não sabiam, é também uma prova de leitura. E aí a gente fez um comentário, não pode ser o único mas tem que se incluir no instrumento, tem que fazer parte da vida deles. A pesar de minha ideologia de professor não se pode negar o acesso aos alunos, porque eles vão sair daqui a vão enfrentar concursos, vão enfrentar vestibulares, as diferentes avaliações que a vida vai fazer (Profesora, Lengua Portuguesa, 2015).

³⁹¹ Curso preparatorio para el examen “vestibular”.

³⁹² Examen de ingreso (“vestibular”) de la Universidad de São Paulo.

temos movimentos de contestação de alunos. E eu, particularmente, coincido com eles. Muitos desejam a USP. Mas nessas disciplinas eles acham que fica difícil. Até o ENEM é difícil para eles. Quando o ENEM começou tinha foco no procedimento, de como fazer. Era uma prova considerada de habilidades mais básica. A medida que o ENEM foi ganhando peso e importância e se transformando no único elemento de seleção de universidades conceituadas, mudou o foco. Atualmente, o Enem é como a porta única da Universidade de Brasília, de Minas Gerais. O nível da prova foi ficando mais difícil. A USP ainda tem seu próprio vestibular, que eu acho mais difícil. A Unicamp é menos difícil. Mas ambas são difíceis. Os nossos alunos fazem a avaliação que na área de Humanas conseguem se sair melhor. Mas talvez porque na Escola de Aplicação acaba tendo alguns projetos na área de ciências humanas. Não é que não haja projetos nas outras áreas, tem projetos na área de física. Mas se você pega o universo de alunos, há uma dificuldade na área de exatas. Muitos vão à escola técnica para saldar uma dívida. E muitos vão para o cursinho. São dilemas (Profesor, História, 2014).

Como indican los profesores, la competencia entre estudiantes no constituye un aspecto distintivo de la propuesta pedagógica.

Esta escola não é competitiva, os alunos não se enfrentam a situações de competição entre si. Nos últimos anos, alguns como professores vem trabalhando com conceito - satisfatório, não satisfatório, plenamente satisfatório, ect. - isso para alguns alunos incomoda, eles preferem a nota, pelo ranqueamento, pelo vestibular. Eu sou defensor do conceito. Eu acho muito mais apropriado que categorizar os alunos, apresentar para eles se eles atingiram ou não os objetivos propostos na disciplina. Eu sou mais radical, acho que você nem precisa três conceitos, com dois é suficiente. Você domina os conteúdos ou não domina, se não domina, o que faremos para que domine? Eu não sou muito favorável ao ranqueamento (Profesor, Física, 2014).

Perrenoud plantea que:

el éxito y el fracaso escolares resultan del juicio diferencial que la organización escolar elabora acerca de sus alumnos, sobre la base de jerarquías de excelencias establecidas, en momentos de la trayectoria escolar que ella elige y según procedimientos de evaluación que le pertenecen (2008: 34).

Como reconoce el profesor, lo que resultaba significativo, válido y necesario, en algún momento de la escolarización, pasa a ser considerado insuficiente para la siguiente etapa educativa. En ese sentido, la forma de evaluar o medir el éxito escolar debe ser contextualizado en una institución y en un nivel determinado de la trayectoria escolar, pues al cambiar los contenidos y criterios de las evaluaciones – que habilitaran o no los estudios superiores– se comienza a cuestionar su validez y significatividad.

Raríssimos chegam ao terceiro ano com a expectativa de prestar universidade pública. Muitos já se dirigem à universidade particular, alguns não pensam em universidade nenhuma e como não é uma escola de formação técnica, não estão orientados para o mercado de trabalho. Alguns ficam um tempo se encontrando. Às vezes, você passa um texto como lição de casa e eles não lêem, ou uma atividade para entregar e eles não

fazem. Eles precisam ler para fazer uma discussão. Aí é contraditório, eles estão preocupados com o vestibular, mas não estão comprometidos (Profesora, Filosofia, 2015).

A gente tem aqui uma baixa participação em exames vestibulares para universidades públicas e uma expectativa de que eles não vão fazer, não vão passar. A ideia deles é que as universidades públicas são para os alunos dos colégios particulares, e é difícil porque a escola está dentro da universidade. Eu tenho uma relutância a pensar que é porque nós recebemos vários alunos de baixa renda (Profesora, Filosofia, 2015).

En los capítulos precedentes, se constató que los estudiantes se sienten cómodos y seguros en el espacio de la EA, básicamente por los vínculos con los aultos de la institución; no obstante a medida que se aproximan al egreso, muestran insatisfacción e inseguridad respecto a su preparación académica para el “vestibular”, cuestionando los niveles de exigencia académica. Probablemente, esta ambivalencia constituya uno de los puntos más problemáticos de la experiencia estudiantil en la EA.

Na minha opinião, você atender essa heterogeneidade e dar atenção a todos esses que permanecem até o terceiro ano do ensino médio, que participem do estudo do meio, que realizem os projetos que os professores propõem, se você consegue isso você já alcançou a excelência acadêmica. Eu tenho alunos que dou aulas faz cinco anos, e são alunos que, desde uma perspectiva do mercado –neoliberal- não seriam brilhantes, mas desde uma perspectiva da evolução, eu vejo que esse aluno alcançou uma excelência. Quando essa pessoa conseguiu passar por um processo de escolarização, ela conseguiu captar o discurso escolar, consegue realizar uma série de atividades da cultura escolar, produzir seu texto. Na realidade, esse atendimento à heterogeneidade e à excelência acadêmica pode não ser uma dicotomia. Por isso depende do que você esta chamando de excelência, ser a primeira no ranking nacional do Ensino Médio, nós não vamos ser. Porque temos uma realidade totalmente distinta. Porque, no formato pelo qual esses exames avaliam nós não conseguiremos acompanhar. Mas se a avaliação fosse outra, medindo o quanto nossos alunos avançaram, cresceram, o quanto nossa escola trabalha com a heterogeneidade, talvez estaríamos melhor colocados (Profesor, 2015).

Somos, em termos de escola dentro de uma faculdade, uma escola que cobra muito pouco. Que exige muito pouco, temos um sistema de avaliação que é frouxo (Profesora, Lengua Portuguesa, 2015).

De acuerdo a Perrenoud (2008):

Las jerarquías de excelencia académica que construyen las instituciones están basadas en reglas arbitrarias cuya lógica no obedece a ninguna “naturaleza” del objeto sino que involucran representaciones del éxito y del fracaso escolar que articulan relaciones de desigualdad entre el alumnado (Perrenoud, 2008).

O, como plantea el profesor “*Eu tenho alunos que dou aulas faz cinco anos, e são alunos que, desde uma perspectiva do mercado –neoliberal- não seriam brilhantes, mas desde uma perspectiva da evolução, eu vejo que esse aluno alcançou uma excelência*”. Varios comentarios mostrarían que no existe un consenso de la comunidad educativa respecto a la excelencia y exigencia académica. Por ejemplo, mientras algunos acuerdan en calificar mediante conceptos (satisfactorio, no satisfactorio), otros preferirían notas o criterios más definidos, que darían cuenta de forma más precisa del dominio de saberes aprendidos³⁹³.

Eles reclamam e se sentem injustiçados, principalmente aqueles que avançam mais e recebem “satisfatório. Tornou-se um conceito perverso na cabeça dos alunos sobre como eles se vêem a questão da avaliação, do esforço, do empenho no estudo das diferentes disciplinas. Então, como eu sei que o alunos pode ir além, que pode melhorar, vou dar “satisfatório”. Mas às vezes você dá satisfatório para aquele aluno que você acha que não vai além do que já rendeu. Então surge a comparação entre os alunos, de uma maneira negativa. (Profesora, Lengua Portuguesa, 2015).

Como se observa en los diferentes pasajes de este segmento, la exigencia y el sistema de evaluación están lejos de constituir un acuerdo institucional en la Aplicação. Como expresa la profesora de Lengua: “*Cada professor tem seu critério, não tem critério institucional*”.

El trabajo sobre la autonomía desde el ingreso a la Aplicação

Otro aspecto que emerge de los testimonios refiere a los diferentes grados de autonomía que poseen los estudiantes que asisten a la EA³⁹⁴. Por ejemplo, en la institución conviven estudiantes que circulan de ómnibus con aquellos que los padres los llevan y los traen a todos lados, estudiantes que trabajan con aquellos que no³⁹⁵. Es decir, la diversidad e intensidad de la presencia familiar se refleja, en cierta medida, en los comportamientos autónomos conquistados (o no) por los estudiantes.

Tem um lado que é da própria educação da classe média brasileira, além da situação de violência que a gente vive em São Paulo. Muitos pais terminam fazendo muitas coisas de seus filhos, então vai buscar na escola, eles não saem sozinhos. Tudo em nome da

³⁹³ La aceptación de estas nociones de éxito y fracaso hace que las reglas que las definen sean válidas para la comunidad a la que éstas se aplican, como se identifican en los discursos de los entrevistados (Perrenoud, 2008).

³⁹⁴ La profesora de Español relata que el trabajo sobre la autonomía comienza en el primer año del nivel primario “*A escola tenta fazer que os alunos daqui trabalhem a autonomia, mas é difícil falar porque esse resultado a gente não percebe imediatamente. Por exemplo, no Fundamental I, eles têm uma dificuldade de se locomover dentro do espaço da escola. Já no fundamental II, vemos que eles superaram essas dificuldades de organizar o estojo, de circular pela escola, vão ao CEPEUSP para a educação física, transitam pela escola sem dificuldades. Ainda falta um trabalho para o Ensino Médio*” (Profesora, Español, 2015).

³⁹⁵ En relación a la autonomía de los estudiantes, la Vicedirectora relata: “*É bem variado, tem alguns alunos do ensino médio que já estão trabalhando, estão no Jovem Aprendiz, saem daqui e vão trabalhar, em escritório ou telemarketing. Tem outros que pais e mãe busca na escola*” (Vicedirectora, 2015).

proteção. E isso acho que compromete a autonomia deles (Orientadora Pedagógica, 2015).

Por outro lado, a convivência com outros alunos que não tem o pai e a mãe ajudando, é muito importante. Alguns aprendem a andar de ônibus e de metrô com colegas da escola. (Orientadora Pedagógica, 2015).

Como señala el profesor de Filosofía, existen diversos factores afectan el desempeño de los estudiantes. Por un lado, cuestiones más vinculadas con el clima de la clase (*turma*), las fricciones entre el grupo de pares, y por otro, aspectos propios de la adolescencia actual, la inmadurez de los estudiantes, el compromiso (o no) con la tarea escolar. Varios profesores expresan preocupación respecto a falta de ciertas disposiciones –por ejemplo, en relación al tiempo –previsión y cálculo– por parte de los estudiantes. En ese sentido, la orientadora pedagógica alerta:

O ENEM vai passar a ser considerado para o vestibular da USP. Os alunos ficaram entusiasmados, mas às vezes eu sinto que eles não têm muita noção disso. O trabalho que eu faço com eles, onde explico o sistema de cotas da universidade, a pontuação bônus da USP (5 pontos) se prestam o “vestibular” ainda no segundo ano. Mas, uma boa parte não está ainda preocupada. Os alunos da Escola de Aplicação que entraram na USP, entraram porque tiveram bônus da escola de Aplicação por ser escola pública, mas eu sinto que ainda é uma coisa muito distante. Muitos meninos e meninas de desesseis ou dezessete anos, que ainda não tenham processado a informação³⁹⁶ (Orientadora Pedagógica, 2015).

No Brasil, o “vestibular” virou uma grande injustiça para qualquer aluno de qualquer rede, já se institucionalizou fazer um curso “pre-vestibular”, isso seja nas escolas públicas ou nas privadas. A maioria dos alunos da Aplicação tem a ideia que ao finalizar o ensino médio terão que fazer cursinho preparatório para o vestibular, dependendo da área ou da carreira, o tempo de cursinho que deverão fazer, de um ano ou dois. Também existe uma demanda, por parte dos alunos, de que a escola ofereça algumas ferramentas para fazer o vestibular para a USP. Mas, como o ensino superior nos últimos quinze anos se diversificou bastante, através de políticas públicas de acesso, atualmente o ingresso a instituições públicas não é desejo de todo mundo. Assim, o sonho de universidade pública, que era meu sonho, não é mais o sonho de todo mundo. Para muitos alunos, fazer USP, UNICAMP, UNESP, não é mais o objetivo (Profesor, Historia, 2015).

³⁹⁶ Como nos recuerda Bourdieu (2011: 92): Al no poder disponer de una información lo suficientemente actualizada como para conocer a tiempo qué “apuestas” tentar, ni de un capital económico de importancia suficiente para soportar la incierta expectativa de los beneficios, y tampoco de un capital social lo bastante consistente como para encontrar una salida secundaria en caso de fracaso, las familias de las clases populares y medias (al menos en las fracciones no asalariadas) tienen todas las posibilidades de hacer malas inversiones escolares.

Os pais sempre demandam, há uma expectativa dos pais pelo fato que estão estudando na Escola de Aplicação, para eles já é um caminho mais ou menos delineado para ir para a faculdade o que não é real. Essa escola não é preparatório para o “vestibular”, tem uma proposta mais humanista, mais generalista, não é objetivo da escola. Mas eu acredito que, por exemplo, a formação que nós damos aqui possibilita aos alunos fazer frente a diversos “vestibulares” e aos estudos superiores. (Profesor, Física, 2014).

La diversidad de apreciaciones respecto a la exigencia, autonomía, éxito escolar, selección de contenidos dan cuenta de la multiplicidad de funciones que asume la EA para los diferentes sectores sociales (y sujetos) que transitan por ella. En cierto sentido, se trata de resolver algunos de los dilemas que enfrenta el nivel medio en Brasil: formación integral o para el “vestibular”. La orientadora pedagógica concluye que quienes resuelven esta disyuntiva son los profesores a través de las opciones curriculares y pedagógicas que realizan.

No ensino médio, não seguimos todos os conteúdos dos vestibulares, porque temos que fazer uma escolha. Ou formaríamos para o vestibular e daríamos todos os conteúdos de forma superficial, ou trabalhamos alguns conteúdos e abandonamos outros, porque não damos conta. Não damos todas as leituras obrigatórias de literatura portuguesa, por exemplo. Os professores fazem uma seleção. Eu tenho certeza que essa é a melhor escolha. Quando a gente investe em filosofia e sociologia no ensino médio, que tem a mesma carga de geografia, de história, é uma aposta que vai ajudar aos alunos. Ajuda, também, na elaboração de uma questão ou na redação, ou em algumas questões que são interdisciplinares (Orientadora Pedagógica, 2015).

Ausencia de iniciativas y cuestionamientos

Así como fue observado en el CNBA, hay una visión predominante entre los profesores de que los alumnos tienen una capacidad crítica y de movilización comprometida³⁹⁷. Como también manifestaron los estudiantes, ellos se sienten involucrados en las luchas de los profesores, participando de diferentes reivindicaciones y reclamos. Es decir, existe un movimiento estudiantil activo que se fortalece ante la amenaza de cada pérdida de derechos, sea de los estudiantes, de los profesores, incluso del servicio de guardería³⁹⁸. Sin embargo, los pasajes siguientes expresan la inquietud de su falta de movilización y de participación en diferentes ámbitos institucionales, sea para la organización del gremio estudiantil, para la presentación de iniciativas, incluso para realizar exponer reclamos a la institución.

³⁹⁷ En el caso del CNBA, los profesionales criticaban, igualmente, la “militancia sin conciencia” de parte de los alumnos.

³⁹⁸ Como reseña el artículo “Movimento Estudantil na ocupação de escolas e defesa da educação pública de qualidade”, de Erlando da Silva Rêses y Marcilon Duarnte (2017), los primordios del movimiento estudiantil de Brasil se inicia con la creación de la Federación de los Estudiantes do Brasil (1901) y, luego después, con la Unión de los Estudiantes (UNE). Posteriormente, el movimiento fue influenciado por las reivindicaciones de los estudiantes en el marco de la Reforma Universitária de Córdoba (1918). En Dossier Especial: A cien años de la Reforma Universitaria de 1918. Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur, 1, (6), 64–74.

Antes, nesta escola se os alunos tinham uma questão com o professor apresentavam institucionalmente, atualmente hoje não percebo esse grau de mobilização, eles se calam. Se eles tem na sala um professor que os escuta, tudo bem, se eles não tem, eles não reclamam. (Profesor, Historia, 2015).

Os professores ficam se questionando muito sobre esse desânimo. Estamos passando por uma revisão da grade curricular, para poder implementar uma coisa bem diferente para o ano que vem (Directora, 2015).

A escola tirou deles a possibilidade de apresentar queixas e reclamações institucionais do trabalho do professor. Mesmo que não tenha sido premeditado, nós tiramos algumas prerrogativas de apresentar essas questões em relação ao nosso trabalho. Tempos atrás eles apresentavam mais reclamações. Houve algumas práticas, como a participação dos alunos nos conselhos de classe. Porém, se criaram muitas travas, por exemplo: eles não podem falar o nome do professor, porque isso tem que ser levado à orientação. Fomos dificultando a prática de reclamar, mesmo que o professor cometa algumas atrocidades. Temos que reverter esse quadro. Quando alguém fala elevar o nível de exigência, não percebe que nós contribuimos para tirar deles a autonomia e os direitos que tinham e têm, que eles exerciam e não exercem mais (Profesor, Historia, 2015).

A gente não tem grêmio, eles não conseguem se mobilizar para montar o grêmio. Estamos estudando esse fenômeno. Temos até o espaço. Mas como a direção é eleita, de dois em dois anos, muda a direção e muda o projeto. Sempre o grêmio ficou na mão do vice-reitor, o que acho um absurdo. O grêmio tem que ser autônomo, mas ninguém conseguiu instalar a semente de autonomia nos alunos (Vicedirectora, 2015).

Probablemente, con la intención de retomar determinados ámbitos de participación, la orientadora pedagógica declara que los estudiantes pidieron utilizar el Espacio Proyecto para definir los temas y los asuntos que son de interés de ellos: *“Um dos temas foi a representação dos alunos, como se representam nas diferentes instancias da escola: conselho de classe, conselho de escola”* (Orientadora Pedagógica, 2015). La profesora de Español coloca otra mirada en esta situación:

Os alunos reclamam que o que eles pedem é pouco ouvido. E que as ações demoram para ser tomadas. Mas acontece que a escola vive de acontecimentos novos. Acaba que o desejo do aluno passa para o segundo plano. A escola está vivendo cortes de verba, falta de professores, então isso passou a ser mais urgente que as reivindicações dos alunos, que muitas vezes dependem de maior numero de professores, de maior verba para fazer os projetos, estudos do medio, saídas à cidade. Você explica para os alunos, para os pais o que está acontecendo, mas o pedido deles continua. O que falta é mais diálogo (Profesora, Español, 2015).

Como fue observado en los capítulos anteriores, los estudiantes valoran la escuela como un espacio de “apertura de cabeza”, desarrollo personal³⁹⁹ y reconocimiento de derechos. No obstante, a partir de los testimonios de los profesores, se detecta que, un grupo de estudiantes se conforma o satisface en que la escuela sea, apenas, un buen lugar para estar. Este conformismo adolescente genera desconcierto en los profesores, aunque como señalan dos de los entrevistados, por un lado, existe una relativa desmovilización (o desmotivación⁴⁰⁰) general de la sociedad brasileira y, por otro, existen otras prioridades institucionales en tiempo de crisis.

6.2.4. La convivencia: un punto fuerte de la institución – “Aí forma esse caldeirão de extratos sociais”.

Lahire (2002) plantea que los estudiantes conviven, simultánea y sucesivamente, con colegas procedentes de contextos sociales diferenciados y no equivalentes, convivencia que, en algunas circunstancias, es invadida por tensiones⁴⁰¹. Como recuerda la profesora de Lengua Portuguesa, hasta el año 2000, existían grupos fijos formados en el nivel primario que permanecían hasta finalizar el nivel medio. Debido a conflictos de identidad observados, a partir de 2003, los grupos se rearman cada año, así, se favorecen las relaciones entre todos y se crean nuevos lazos de compañerismo.

A mediação dos conflitos fica mais fácil porque você conhece o histórico dos alunos, eles estão muito tempo na escola. Eu não vejo a heterogeneidade como problema, temos alunos que vêm da favela, e tem aluno que é filho de doutor. Bullying não é questão econômica. No início da adolescência, final do Fundamental II e início do Médio, aparece aquela coisa do gordinho, do nerd, são estereótipos, e a gente tem que mediar (Profesor, Física, 2014).

³⁹⁹ Como indican varios testimonios, existen ámbitos de discusión de problemáticas que preocupan a los estudiantes. “A gente sempre olha para preconceito racial, social mas tem um preconceito de gênero também, a questão da obesidade, assuntos que brotam muito. É importante que esses assuntos brotem na escola porque é um ambiente seguro para debater, um ambiente preparado para trabalhar esses assuntos. A escola ensina português, matemática, ciências, mas o principal papel são essas discussões. Porque si eles deixam de aprender matemática, português aqui, em algum momento eles podem aprendê-lo, mas essas preocupações da infância e da adolescência é a gente que tem que cobrir, porque depois isso passa, é o papel essencial da escola” (Orientadora Pedagógica, 2015).

⁴⁰⁰ Se observa, después de las masivas manifestaciones de 2013, del proceso de impedimento de Dilma Rousseff, en 2016, y de los recurrentes casos de corrupción en nivel estatal una importante demotivación en la participación política de la población brasileira.

⁴⁰¹ Como señala la profesora de Lengua Portuguesa (2015) “Perto da heterogeneidade que há, o convívio é tranquilo. Há uma possibilidade de convívio interessante. Ou talvez porque os estudantes não sintam muito espaço para a demonstração da agressão. No ano passado houve um problema com um menino de segundo ano, por uma atitude de racismo, e houve uma medida extremamente séria e justa por parte da escola. Isso não será permitido. Não tem espaço para isso se expandir nem para influenciar outros amigos”.

O fato deles conviverem com essa população mais heterogênea, ter amigos, algumas vezes, eles fazem as comparações, eu fui na casa de meu colega que ele mora de aluguel em um bairro X e eu moro em um condomínio tal, mas ele é meu melhor amigo. Essa diferença social existe mas não a diferença humana. É muito interessante o trabalho que se faz de forma humana, eu estou na mesma sala daquele menino que a mãe faz um esforço danado para que o filho estude aqui e eu estou com meu celular, e estou brigando com minha mãe: Por quê? (Profesora, Lengua Portuguesa, 2015)

Diferentes testimonios dan cuenta de la heterogeneidad de prácticas de socialización que confluyen en los salones de la EA⁴⁰², y cómo los estudiantes adquieren, más allá de la escuela, repertorios de conocimientos y disposiciones que los diferencian, o los aproximan a los otros. Como relata un profesor (Profesor, Historia, 2014), a pesar de la diferencia significativa de los padrones de vida entre los estudiantes, el recorrido escolar los reúne, constituyendo, en algunos casos, lazos de amistad que exceden ese ámbito. En el caso del CNBA, el vicerrector aclara que aunque no hay graves problemas de discriminación en el salón de clases, en el momento de la recreación, salidas y viajes se evidencian con fuerza las diferentes posibilidades y recursos de cada uno. El impacto de estas diferencias (sociales, religiosas, económicas, culturales) en la vida escolar aparece más marcada en el discurso de los estudiantes del Nacional, cuando hablan del curso de ingreso y las diferentes modalidades de preparación, y en las descripciones del tránsito escolar de los estudiantes de la Aplicação.

En sentido más amplio, Perosa (2015) se refiere a São Paulo como una ciudad particularmente fértil para el análisis de las desigualdades educativas, pues reúne, desde el inicio del siglo XX, diversas categorías sociales: de banqueros y grandes empresarios a modestos operarios y trabajadores⁴⁰³.

A escola pública, homogeneizou na exclusão, como a escola particular homogeneizou na elite⁴⁰⁴. A Escola de Aplicação é única pela diversidade, em termos de público de alunos,

⁴⁰² Como explica la profesora de Filosofía (2015) “Na realidade, somos uma escola de comunidade, temos alunos que moram perto da cidade universitária. Alunos que moram em outra cidade, ou bairros distantes, então eles saem daqui, na comunidade na qual eles passem a maior parte do tempo, os finais de semana, não está vinculada a escola. Então, a gente não tem esse acirramento, eles se encontram de segunda a sexta naquele determinado horário. Mas sempre há problemas, conflitos a serem resolvidos”.

⁴⁰³ Nessa cidade altamente desigual, a extrema pobreza e a extrema riqueza são pontos de um extenso contínuo constituído de posições intermediárias, que constituem uma forte demanda por instrução e educação (Perosa, 2015: 101).

⁴⁰⁴ El profesor de Historia explica como se genera, en cierta forma, la separación de públicos en São Paulo. “Santa Cruz, Porto Seguro, Mobile, sem falar no Cervantes, a Escola Americana, o Itaca. Tem a elite moderninha, legalzinha e tem a elite mais conservadora. Ambas são conservadores, com suas metodologias e propostas. Tanto uma como outra são elites. Tem umas mais progressistas. O Bandeirantes bem conteudista, no sentido tradicional. E na [Escola] pública, tem alguns matizes, tem escola pública da Pompeia, de Perdizes, com professores mais experientes que preferem escolher essas escolas. Os melhores professores estão em escola pública mais estruturada, se o professor mora perto de Campo Limpo entre ir a uma escola a Campo Limpo e outra em Pompeia, prefere ir a Pompeia, porque sabe que a escola é mais estruturada”. Vale la pena recordar la

lembra um pouco a escola técnica, mas o muito rico não vai e o muito pobre não consegue entrar. Aqui tem uma diversidade social e cultural, que na [escola] técnica não tem, mas o perfil vai mudando. Você vê um casal que um trabalha em uma escola de elite, o filho já nem vem à Aplicação. Eu diria que o perfil social da Aplicação dominante é uma classe média “bem média. O dominante é uma classe média de funcionários da USP, administrativos, técnicos, professores, filho de um médico, porteiros e segurança, copeira. Filho de docente tem cada vez menos. Antes tinha mais. De trinta alunos deve haver apenas cinco filhos de docentes e outros cinco mais de filhos de funcionários superiores da USP. E dez alunos podem morar na favela. Aí forma esse caldeirão de extratos sociais (Profesor, Historia, 2015).

La mirada del profesor de Historia da cuenta, en cierta forma, de cómo las desigualdades sociales existentes en la ciudad de São Paulo se preservan en el interior del sistema educativo, y que pese a la democratización, no se ha logrado reducir las distancias entre los grupos sociales⁴⁰⁵. Como sostiene Perosa:

Nesse contexto de generalização do acesso a estruturas escolares muito desiguais entre si e, de outro lado, de forte competição profissional no mundo do trabalho, as famílias tenderiam a desenvolver diversas estratégias que incluem o controle da fecundidade, a procura por determinadas escolas públicas, a escolha de uma escola privada ou, até mesmo, a preferência por bairros que possuam boas opções de escolarização. Práticas que expressam estratégias familiares para manter ou alterar sua posição no espaço social (Perosa, 2015: 104).

6.2.5. Los diferentes modos de atender la diversidad y acompañar las trayectorias escolares

De acuerdo a los profesores y autoridades entrevistados, la escuela busca efectivas estrategias de personalización, en los términos planteados por Ziegler (2016), en tanto labor de seguimiento relativamente permanente en torno a los procesos de escolarización y de aprendizaje de los estudiantes:

Eles tem plantões de dúvida, aulas de recuperação obrigatória, orientação de estudos para alunos que têm dificuldades em certas disciplinas, ou para alunos que precisam se organizar para estudar melhor. Cada professor tem um grupo de cinco ou seis alunos para acompanhar. Eles reconhecem essas oportunidades, da proximidade. Hoje com a questão

construcción de la Avenues São Paulo School, que anuncia la contratación de profesores por el salario mensual de 20.000 reales . ver información en <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-novas-ja-pagam-ate-r-20-mil-para-atrair-professor,70002141009>

⁴⁰⁵ As escolas públicas periféricas foram cada vez mais se homogeneizando na exclusão, porque a família de classe média baixa do bairro, coloca naquelas escolas particulares baratas, de 300 reais, por dois motivos, primeiro porque tem aulas todos os dias— a diferença da escola pública—, e não tem drogas, porque se perde o controle da disciplina e da droga. Ainda que a [escola] pública tenha melhor infraestrutura, tenha laboratório, tenha professor (Profesor, Historia, 2014).

do Facebook, a gente consegue detectar quanto eles aprenderam, quanto a escola foi significativa (Profesora, Lengua Portuguesa, 2015).

As aulas regulares acontecem de 7h20 a 13h. No período da tarde, duas vezes por semana, há aulas de recuperação. É um pequeno grupo que tem um rendimento mais baixo, que tem aulas com os mesmos professores da manhã. E também tem orientação de estudos, para um grupo mais reduzido, é aquele perfil de aluno que tem maior dificuldade, que precisa um apoio maior, seja para desenvolver habilidades de produção de textos ou raciocínio matemático, dependendo do professor que atue. Aquele aluno que precisa ser monitorado para organizar o tempo, o estudos das disciplinas, que precisa aprender a planejar seus tempos, monitorar seus estudos. (Orientadora Pedagógica, 2015).

O que se destaca aqui na escola é a relação que você consegue estabelecer com os alunos, o grau de abertura para ouvi-los, inclusive as opções metodológicas que você faz. Isso chama a atenção deles e se destaca (Profesor, Historia, 2015)

Estudiantes y profesores enumeran los diferentes dispositivos implementados por la institución para favorecer trayectorias educativas apropiadas, por ejemplo, clases de apoyo, tutorías, clases de consulta, espacios de orientación educativa. En algunos casos, refieren a espacios donde organizar y planificar el tiempo escolar, aclarar dudas respecto a los temas tratados, incluso, cuestiones de corte más emocional, como mejorar los vínculos con los pares – aunque la convivencia es bastante armónica, siempre surgen tensiones intra e intergrupos–, entre otros. Los estudiantes, en los capítulos precedentes, acuerdan en destacar que los profesores están siempre disponibles. En ese sentido, es posible aludir a lo propuesto por Ziegler:

La personalización se produce en el ensamble de una serie de dispositivos disponibles en las escuelas que están ligados a su organización institucional, junto con un tipo de vínculo entablado entre profesores y estudiantes, el cual deriva en un involucramiento y compromiso particular de los docentes que se caracteriza por la disponibilidad hacia sus estudiantes (Ziegler, 2016: 10).

La preocupación por incentivar la relación del estudiante con el saber no se limita a estos dispositivos. Existe, en términos de Charlot (1996), el reconocimiento de que la relación con la escuela y con el saber es una relación de sentido engendradora y alimentada por móviles inscriptos en la vida individual y social⁴⁰⁶. Así, lo manifiesta un profesor:

⁴⁰⁶ Não que a questão das competências não seja importante: a escola tem por função específica formar a criança, permitir-lhe se apropriar dos saberes. Mas a criança só pode se formar, adquirir esses saberes, obter sucesso, se estudar. E ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela. A questão do sentido deve portanto preceder a da competência e permanecer presente durante a aquisição de competências (Charlot, 1996: 49).

Que tipo de relação se estabelece entre professor e alunos para que esses alunos permanecam e queiram vir para a escola? Se percebem algumas questões: não é necessariamente o conteúdo conceitual ou fático que torna a escola mais agradável, são as escolhas metodológicas, as sequencias didáticas definidas que fazem que o conteúdo seja legal ou não, depende da condução do professor. Outra variante, independente do conteúdo ou do procedimento metodológico que o professor escolhe, é o tipo de relação afectiva que estabelece o aluno com o conteúdo, o que faz a diferença, que cria empatia na sala de aula. Isso se percebe muito na escola. (Profesor, Historia, 2015)

Todos estos cuidados y apoyos para garantizar mejores condiciones durante la escolarización, parecen convertirse en un punto débil al llegar a tercer año. Se advierte que la protección ofrecida por el colegio durante tantos años no los habilitó a construir herramientas para “gerenciarse solos”, como propone Méndez (2013). Los siguientes relatos reflejan estas sensaciones:

Eles têm que construir um conhecimento para sair da Aplicação e eles não estão preparados, pensam que a escola de Aplicação é para sempre e eles aqui estão protegidos pelo sistema, pelos professores (Profesora, Español, 2015)

Aqui na escola nós cuidamos muito ao aluno e quando eles saem não vão receber todo esse cuidado ou acolhimento, aí terá um conflito de adaptação, que temos que resolver aqui na escola (Profesor, Matemática, 2015).

No terceiro ano do ensino médio eles assumem uma fase que não aguentam mais a escola. Quando vão chegando a outubro percebem uma certa depressão. Eu tenho que ir embora, uma escola na qual eu fiquei onze anos, que fez parte da minha vida, eu vou ter que encarar o mundo que eu não sei como encarar. (Profesor, Historia, 2015).

En ese sentido, adultos y adolescentes de la institución coinciden en que la finalización de los estudios en la Aplicación constituye un momento de transición bastante crítico para los estudiantes, pues, en varios casos, se considera limitada la preparación para adaptarse a nuevos contextos institucionales, sean educativos, laborales o sociales más amplios.

6.2.6. Diferencial de la institución e identidad de los alumnos, según la visión de los profesores y autoridades – *“Se sentiam com uma certa distinção frente aos colegas, porque tinham algumas competências aprendidas que a escola tinha ensinado”*

Se les indagó a los profesores sobre la apreciación de los estudiantes respecto el diferencial de la institución. A lo largo de las entrevistas, destacan varios aspectos. Algunos refieren a aspectos simbólicos, como el nombre USP o Escola de Aplicação:

Depende da turma, para alguns existe a grife USP. No grupo de alunos que egressaram o ano passado, tinha uma mãe que trabalhava na Escola de Comunicação – ECA –, então convidava os alunos a visitá-la, tinha um colega que falava de geologia no campus, e isso começou a ativar a participação dos pais. (Profesora, Lengua Portuguesa, 2015).

Acho que para os pais o nome USP é mais forte que Escola de Aplicação. Eu dei aula para o ensino fundamental e, alguns pais diziam que faziam questão que o filho estivesse na Escola de Aplicação porque o aluno teria possibilidade de fazer faculdade na USP. Alguns achavam que só por estar na USP seria mais fácil entrar na faculdade. Por outro lado, alguns pensam que por estar na USP atesta que é uma qualidade melhor que outra escola aí fora. O nome USP tem um peso extra (Directora, 2015).

As pessoas valorizam o fato da Escola de Aplicação ter relação com a universidade, mas talvez há um desconhecimento do que acontece na Aplicação. Os cortes que vêm acontecendo desde faz dois anos e que a escola está diminuindo a qualidade em função da falta de professores por demissão voluntária ou outros que se estão por aposentar. As pessoas de fora da USP não sabem o que está acontecendo, então mantêm aquela ideia que a escola de Aplicação é muito boa, e é boa realmente em relação a outras escolas (Profesora, Español, 2015).

Se você pensa na trajetória das Escolas de Aplicação, você tem um auge das Escolas de Aplicação comparado com outras escolas estaduais. Agora a gente está com uma crise de verba, uma crise estadual, na própria USP, de corte de verba e, isso acarreta problemas aqui também – tem vários Colégios de Aplicação que já se acabaram em outros estados–. Então, eu acho que fica no imaginário das pessoas, que de fato comparada com outras escolas públicas, é muito boa, mas se você for comparar com escolas de elite privadas, ela fica muito aquém (Directora, 2015).

La profesora de español focaliza la mirada en la experiencia del estudiante de la EA contextualizada en el ambiente más amplio de la Universidad (comedor, CEPEUSP, Club) y resalta la necesidad de que el estudiante sea autónomo para poder usufruir de los diferentes espacios, pensados inicialmente para jóvenes y adultos. La cuestión de la circulación autónoma por los diferentes espacios institucionales fue, también, destacada por las autoridades del Nacional.

Os alunos da Aplicação, são crianças e adolescentes, que se sentem no ambiente universitário, por estar no campus, e por outro, eles sentem o desafio de vencer as barreiras de um mundo que é para adultos. Porque aqui há dificuldade de locomoção, de cruzar a rua, há desafios para conseguir permanecer. E eles tem livre acesso ao CEPEUSP, precisam certa autonomia para eles caminharem até o Clube, circular pela cidade universitária como parte de cidade de São Paulo, com todos os problemas que tem uma cidade como São Paulo. O agravante aqui é, como a maioria das pessoas que frequentam aqui são adultos, acho que o campus não foi pensada para as necessidades das crianças nem adolescentes. Acho que os alunos da Aplicação já se vem desde pequenos com esse desafio, de enfrentar uma cidade que não foi pensada para eles (Profesora, Español, 2015).

Otros aprecian los recursos físicos, como los institutos, centros y laboratorios disponibles en el campus universitario.

No ano passado foi elaborada, por um grupo de professores, a iniciativa de conhecer a USP. Então, os professores de biología os levaram para conhecer o bosque de biología, o laboratório a Escola Politécnica. Os alunos passaram a ter uma visão mais ampla de que isto é um centro de estudos, de excelência, de conhecimento (Profesora, Lengua Portuguesa, 2015).

Todas as oportunidades que a universidade facilita: Pré-iniciação científica, acesso aos laboratórios. Podemos utilizar os recursos da universidade desde a Aplicação (Professor, Física, 2014).

Un grupo numeroso de profesores refiere a vivencias impactantes durante su tránsito escolar, como, por ejemplo, el trabajo de campo (para algunos estudiantes, primera salida del Estado de São Paulo). Otros a las competencias adquiridas que los ayudan a asistir a la universidad.

O sea, la EA se destaca en el sistema educativo público del estado de São Paulo, sea por la calidad y compromiso de su cuerpo docente, infraestructura física y heterogeneidad de los alumnos, lo que genera una sensación de “diferenciación” con relación al resto del sistema.

En cierta forma, los años transcurridos en la EA generan una identificación afectiva positiva con la institución y con el grupo de pares, como también con los ex–alumnos de la Aplicação⁴⁰⁷, como lo evidencia el Libro de Formandos⁴⁰⁸. Las marcas de esa trayectoria se transforman en vínculos duraderos y muchos de los estudiantes regresan a la escuela para desarrollar diferentes actividades⁴⁰⁹, ser pasantes, conmemorar momentos vivenciados en la institución⁴¹⁰, participar de la Asociación de Ex–alumnos, cuyo lema es: “Foram e sempre serão alunos EA”. A pesar de no ser tan marcado, como en otras instituciones, como en el mismo CNBA, se va conformando un “espíritu de cuerpo” entre los estudiantes en términos de Bourdieu (2013). Como explica el profesor de historia, la incorporación de ciertas disposiciones para el estudio genera en los estudiantes –ya graduados– un diferencial respecto a los estudiantes de otras instituciones.

⁴⁰⁷ La escuela organiza diferentes eventos donde convoca a los ex-alumnos. Por ejemplo, los aniversarios de egresados, encuentros con profesionales ex-alumnos, celebración de los años de egresados, entre otros.

⁴⁰⁸ A partir del 2005, se elabora el libro de la Turma de Formandos do Terceiro ano do Ensino Médio: “A idéia foi colocada aos alunos da comissão da festa, que imediatamente entusiasmaram-se com a perspectiva de inaugurarem uma possível prática na escola, qual seja, de a partir de agora, a cada finalização do ensino médio, produzirmos um livro que retrate a trajetória dos nossos alunos, tendo como ponto básico relatos de fatos e experiências vividas, que foram altamente significativas para o grupo que se despede da escola (Formandos, 2005: 6). El libro constituye una forma de preservar los recuerdos vividos en la institución.

⁴⁰⁹ <http://www2.ea.fe.usp.br/encontro-de-profissoes>

⁴¹⁰ <http://www2.ea.fe.usp.br/galeria-encontro-30-anos>

E nos ouvimos, inclusive de muitos de nossos ex-alunos, que nossa escola mais que para aprovar o vestibular, forma para frequentar a universidade. Isso seria um diferencial em relação a outras escolas, eles perceberam que o aprendizado foi muito útil quando frequentaram a universidade. Se sentiam com uma certa distinção frente aos colegas, porque tinham algumas competências aprendidas que a escola tinha ensinado, e eles não enfrentavam dificuldades que alunos de outras escolas tinham, inclusive de escolas particulares, até alunos que tinham feito o vestibular com maior facilidade que os nossos. Na avaliação de muitos de nossos ex-alunos, é um aspecto que se diferencia (Profesor, Historia, 2015).

Temos organizado uns encontros com os estudantes do ensino médio e os ex-formandos da EA no âmbito do espaço de orientação profissional e orientação vocacional. Para nossos alunos é muito bom conversar com ex-alunos que comentam o que aproveitaram, o que desperdiçaram da escola. Alguns são formados e outros são muitos jovens estão no curso de formação. Isso foi uma química que deu certo, chamar a gente nova com gente que está no mercado de trabalho faz tempo. Tem uma associação de ex-alunos muito forte, organiza bastante coisas e mobiliza ex-alunos de todas as idades (Orientadora Pedagógica, 2015).

A pesar de ser una institución de jornada simple, la oferta de espacios de orientación y consulta –presentados a lo largo de los capítulos– genera que la permanencia de los estudiantes sea prolongada. Como relata el profesor de Historia: *“Tem alunos que terminando o horário letivo, permanecem na escola, e estabelecem relações mais fortes com cada disciplina, vão convivendo com tipos diferentes de ser professor, vão conhecendo diferentes trabalhos com o conhecimento”* (Profesor, 2015).

Así, se va generando un sentido de pertenencia a la institución. Como anuncia la página web de la institución:

Ingressar em uma escola por sorteio público e permanecer 8,10, 11, 12 anos, convivendo com uma mesma turma, certamente é muito marcante na história de vida dos que passaram pela escolarização na Escola de Aplicação.

6.3. Algunas consideraciones preliminares

El objetivo del presente capítulo fue traer la voz de los profesores y directivos sobre los estudiantes de ambas instituciones, destacando coincidencias y diferencias con relación a la visión presentada por los estudiantes en los capítulos precedentes.

Se nota en las instituciones estudiadas que el cuerpo docente es bastante más estable – en comparación con el de otras escuelas públicas– y más de la mitad supera los diez años de antigüedad en la docencia; factores que contribuyen a consolidar un sentimiento de pertenencia y perennidad, lo que influye en su relación con la institución y con los alumnos. Por otro lado, constituye un colectivo de profesores con consolidada trayectoria académica y, en muchos casos, con cursos de posgrado; otro aspecto diferencial en el universo de colegios

públicos. Una cuestión que los diferencia entre sí, refiere al grado de autonomía. En el caso argentino, el constituir una institución dependiente de la Universidad le otorga a los profesores el criterio de “libertad de cátedra”, garantizando la prerrogativa de controles externos y explícitos. Como explica Ziegler “Los profesores de este establecimiento se oponen a todo tipo de prescripción, sea esta de índole curricular y/o didáctica, dado que la consideran como una amenaza a su autonomía y representa además un avasallamiento a su profesionalidad” (Ziegler, 2012: 305). En el caso brasileiro, aunque es una institución que depende de la Universidad, el programa curricular se basa en los diseños curriculares nacionales y requiere la aprobación de la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo, siendo, ésta, una regulación del trabajo docente.

Pese a las particularidades y dinámicas específicas de cada establecimiento, en la mirada de los profesores y autoridades sobre los estudiantes se identificaron algunos elementos que los aproximan. Por ejemplo, el reconocimiento de transformaciones en la población interesada en las últimas décadas. Si bien, históricamente, son colegios que reciben a un estudiantado heterogéneo, procedentes de diferentes sectores sociales, pertenecientes a familias con diferentes grados de escolarización, esta tendencia se profundiza, en su diversidad, en los diez años. Esta diversidad podría entenderse a partir del conocimiento, por parte de algunas familias, de que esta opción educativa garantiza ciertos capitales y disposiciones que en su entorno más inmediato no se existen, “O simples reconhecimento da presença desses equipamentos públicos e a compreensão sobre o funcionamento do sistema de ensino dependem, na realidade, de certo volumen de capital económico e cultural” (Bourdieu, 1979: 147).

En esa dirección, otro punto en común lo constituye la constatación de que son las familias quienes eligen estos colegios para escolarizar a sus hijos. Asimismo, los profesores y autoridades confirman la multiplicidad de factores que influyen en la elección de la institución (diferencial de la institución, ser funcionario o profesor de la universidad, tradición familiar, tipo de formación ofrecida, entre otros) como la diversidad de las razones que convocan a las familias para dicha elección (mejor preparación para la continuación de los estudios, distinción del diploma escolar, calidad de los recursos e infraestructura disponible, prestigio de los profesores, etc).

Esta mezcla de familias y perfiles de estudiantes con sus experiencias diversas, intereses variados y expectativas diferentes convive y permanece, en su gran mayoría, en la

EA durante doce años (baja tasa de abandono, repetición, transferencia). Ya, en el caso del Nacional, según las voces de algunos profesores, la heterogeneidad se va perdiendo, en otros casos, los estudiantes deben aceptar un proceso de socialización bastante intenso y riguroso para poder conservar su calidad de regular en la institución.

Retomando las coincidencias, los docentes entrevistados subrayan la ausencia de preparación para la transición de nivel, en el sentido de la construcción de nuevos hábitos y en la asunción de nuevas responsabilidades. Por ejemplo, adquirir mayores niveles de autonomía para resolver el trabajo escolar, adecuarse al aumento de exigencia en cuanto a la frecuencia, fecha de entrega y sistematización del contenido, acomodarse a nuevos horarios, inclusive viajar solo en recorridos hasta ahora desconocidos. Es decir, la nostalgia respecto a los estudiantes del pasado convoca a profesores de la EA y del CNBA, ambos sostiene que los actuales estudiantes llegan al nivel medio apenas levemente preparados para enfrentar el “traspaso” de la centralidad de los maestros hacia la responsabilidad de ellos mismos; ingeniosos para comunicarse con los diferentes dispositivos tecnológicos pero ligeramente hábiles para utilizar las tecnologías de la comunicación e información al servicio de la educación. Es interesante destacar que las circunstancias para que esto suceda son diferentes. Por un lado, la EA es una institución relativamente pequeña, que ofrece los dos niveles de educación obligatoria y, en muchos casos, los profesores dan clases en el nivel primario y luego en el secundario. Por su parte, el CNBA, una institución más grande, recibe estudiantes procedentes de diferentes escuelas con variados “stock de capitales” para enfrentar la escolarización media.

Tanto los profesores del Nacional como los de la EA señalan que las primeras impresiones de los ingresantes respecto a los nuevos espacios son de asombro y encantamiento (por la monumentalidad, en el caso argentino, por la diversidad de recursos e infraestructura en el caso brasileiro); con el tiempo van naturalizando la circulación en estos locales.

En relación a las discontinuidades, se puede destacar que los procesos de acompañamiento y personalización en los estudios están más consolidados en la *Aplicação* que en el Nacional. Por ejemplo, en relación al ingreso a pesar de las variadas (e importantes) iniciativas enumeradas por las autoridades del CNBA para mitigar la disparidad de recursos – culturales, económicos, etc– entre los aspirantes y posibilitar una mayor igualdad de oportunidades y ampliar el acceso al CNBA, como advierten algunos profesores –y también estudiantes– la asistencia a las academias, el apoyo de profesores particulares o familiares, constituyen elementos fundamentales para el éxito en el proceso selectivo. Aprobado el

examen de ingreso, explica un profesor: *“Me parece que le cuesta mucho a la institución abrirse, que haya cierta reciprocidad en la exigencia de la adaptación, se les exige a los alumnos que se adapten a la institución pero la institución hace gestos muy escasos, a la hora de acogerlos, de acompañarlos durante la permanencia”*.

El tema de la exigencia es una discontinuidad entre ambos colegios y constituye, también, un punto problemático en la experiencia estudiantil. Por ejemplo, en los capítulos precedentes, se constató que los estudiantes se sienten cómodos y seguros en el espacio de la EA, básicamente por los vínculos con los adultos de la institución; no obstante a medida que se aproximan al egreso, muestran insatisfacción e inseguridad respecto a su preparación académica para el “vestibular”, cuestionando los niveles de exigencia académica. Como fue reiterado por los profesores, la heterogeneidad del estudiantado –tanto en términos de diferencias socioeconómicas, familiares y de perspectivas con relación al futuro– y la intención de atender las singularidades de cada uno, como es establecido en el plan escolar de la EA, genera que los niveles de exigencia no sean tan rigurosos. En ese sentido, la comunidad educativa coincide en que el nivel de exigencia podría ser mayor, aunque un grupo de profesores señala que cuando se les exige un poco más, no todos acompañan, a pesar de la existencia de diferentes dispositivos para apoyar la trayectoria educativa de los estudiantes.

Para los profesores del CNBA, la falta de gestión del tiempo e inmadurez de los actuales estudiantes son obstáculos que dificultan acompañar el nivel de exigencia pretendido, principalmente para los alumnos ingresantes y que ellos, los profesores, tienen el derecho de mantener un alto grado de exigencia por estar en el CNBA. Los alumnos, por su lado, reclaman la falta de proximidad y relaciones personales con parte significativa de los docentes.

Los profesores de la EA, a su vez, se muestran más comprensivos con los comportamientos de los alumnos, contemplando, la etapa de sus vidas (adolescencia), la coyuntura brasilera y el contexto sociocultural contemporáneo. En ese sentido, parecen comprender el “cierto desánimo de la actual generación de estudiantes”. Los alumnos, asimismo, se sienten amparados por los docentes de la EA, en tanto los ven como una fuente de apoyo en el proceso de enseñanza, simultáneamente los profesores realizan un “mea culpa” por eventual “sobrepotección” a los alumnos.

Con relación a la participación estudiantil y a la militancia, autoridades y profesores coinciden que es una de las singularidades del Colegio Nacional, aunque genera aceptación para algunos y rechazos para otros. Testimonios de algunos profesores matizan respecto a la

legitimidad de algunas de las reivindicaciones del estudiantado, argumentando que, en algunas ocasiones, son demandas superficiales, exageradas o vacías de contenidos. En el caso de la Aplicação, durante el trabajo de campo, se observaron diferentes instancias de organización y participación estudiantil, por ejemplo, para discutir las formas de recuperar las clases perdidas por las huelga en la Universidad de São Paulo, sin embargo, los profesores consideran que los alumnos están poco movilizados en términos políticos; aunque ellos mismos admiten que desde el equipo de gestión y profesores se colocaron obstáculos para la participación estudiantil en la gestión institucional. No obstante, muchos alumnos de aquella institución consideran que el aprendizaje proporcionado por la EA les posibilitó una apertura mental y la formación de una consciencia crítica. Como asimismo, declaran participar en diferentes eventos en pro de una educación pública, gratuita y de calidad. Por otro lado, tanto la orientadora pedagógica como varios alumnos manifestaron que, a partir de consultas a los estudiantes del nivel medio, se organizaron. Es decir, si bien la militancia no constituye un rasgo predominante del estudiantado de la Aplicação, la preocupación por mantener las clases y los diferentes espacios institucionales está en el centro de las desvelos de los estudiantes.

El sentido de pertenencia e identificación es destacado por los docentes de ambas instituciones, con mayor fuerza por los del CNBA, en razón de la antigüedad y la tradición de aquella institución. Lo mismo pasa con los alumnos. Los docentes de la EA, no obstante, valoran como elemento de riqueza y diferenciación, en comparación con otras escuelas, la heterogeneidad (socio-económica, familiar) del grupo de alumnos.

Capítulo 7. Consideraciones finales

Jorge Luis Borges, en “Las versiones homéricas”, nos recuerda que “el concepto de texto definitivo no corresponde sino a la religión o al cansancio” (Borges, 2011: 519). En el mismo sentido, no se pretendió, en la presente tesis, agotar un tema inacabable – el sentido de la educación del nivel secundario para los estudiantes que lo frecuentan –, pero sí, contribuir al debate sobre el tema, en la sociedad contemporánea, por medio del estudio comparado de dos colegios con características singulares en el sistema de enseñanza pública de sus países. No es, tampoco, el objetivo de estas consideraciones presentar conclusiones finales de la investigación, sino destacar algunas ideas observadas en el recorrido, evitando, igualmente, repeticiones innecesarias, así como indicar posibles desarrollos de las cuestiones levantadas.

Cómo se escribió en la introducción del presente trabajo, la educación, por sí misma, no es capaz de transformar nuestras sociedades, marcadas desde su nacimiento por la desigualdad. No es una panacea, que todo resuelve. El sistema educativo está inmerso en las contradicciones más amplias que caracterizan estas sociedades, cómo se puede observar en el fragmento del libro “Los Actos Públicos” de Walter Lezcano (2017), quien recoge parte de su experiencia como profesor de lengua y literatura en las escuelas de la zona sur del conurbano bonaerense:

Cómo hago para que los pibes de barrios olvidados de las migajas del poder entiendan que la violencia no es el único camino para arreglar los infinitos problemas que nos joden la vida a cada momento. Piedras en los zapatos del alma, carencias de todo tipo y la certeza de que la vida es una acumulación eterna de golpes bajos. Lo que veo es que, en estas zonas, la pobreza – esa palabra vapuleada, vaciada a fuerza de repetirla sin nombrarla en toda su dolorosa significación – se manifiesta como la imposibilidad de ver alguna salida a esta situación. Los chicos no alcanzan a formar en su cabeza una idea respecto de esa abstracción llamada futuro, la imaginación cotiza en baja en estos mercados. Ellos no toman conciencia del paso del tiempo, ya que no perciben en sus hogares cambio alguno. Papá nunca tuvo trabajo fijo: vive de changas. Mamá cobra el plan y trabaja por hora limpiando casas. Y ninguno de ellos dos está demasiado tiempo en el hogar, hay que salir a conseguir la comida y ningún lujo. Entonces los nenes, muchos: dos, tres, cuatro por vivienda, números que alarman, se las arreglan como pueden (Lezcano, 2017: 64).

No obstante, en el contexto de desigualdad y segregación que caracteriza las sociedades latinoamericanas, la educación puede tener un sentido para los jóvenes, independientemente de su nivel de renta o situación familiar. Ese fue el objetivo del presente trabajo, demostrar que, si hay una escuela pública de calidad, con docentes comprometidos, el cuestionamiento sobre el sentido de la educación en nivel secundario deja de ser relevante. Las cuestiones

pasan a ser: ¿cómo atribuir calidad al sistema educativo público? ¿cómo aprovechar las buenas prácticas observadas para dar sentido al sistema como un todo? No son cuestiones de fácil respuesta, como se sabe desde hace mucho tiempo. Sin embargo, la presente investigación buscó contribuir a la reflexión, trabajando con dos colegios secundarios universitarios en los cuales los estudiantes le atribuyen sentido y valor al trabajo educativo realizado. A través de entrevistas y encuestas a ingresantes y estudiantes del último año, directores y profesores, se indagaron las percepciones de los alumnos acerca de su escolarización.

De acuerdo a lo abordado en los capítulos iniciales, las transformaciones educativas afectan de forma diferente al conjunto de sus instituciones. De hecho, el sistema educativo regional, marcado por la dualidad entre el sistema público y el privado, es un instrumento bastante eficiente de preservación de las desigualdades. A su vez, en el interior del sistema público (y también del privado), persiste cierta diferenciación de instituciones, segregación y separación de los estudiantes, pues en algunas escuelas – a las cuales asiste parte de los sectores más privilegiados – la transmisión escolar posibilita el acceso a saberes relevantes, y en otras (la mayoría) frecuentadas por los sectores de ingresos medios bajos y bajos de la población, la práctica escolar no proporciona ese acceso, circulando saberes fragmentados o socialmente irrelevantes.

A despeito das diferenças morfológicas entre os países mencionados –concernentes ao perfil dos respetivos sistemas de ensino e, por conseguinte, aos níveis de alfabetização, às características do ensino superior, ao tamanho do público consumidor de obras culturais e à diferenciação e diversificação internas logradas pelos respectivos campos de produção cultural–, existem outras injunções estruturais capazes de justificar tal abordagem. E a mais importante delas tem a ver com a posição periférica das sociedades latino-americanas em relação às metrópoles culturais europeias, situação histórica peculiar que lhes permitiu, ao mesmo tempo, desvencilhar-se dos entraves e ditames impostos pelas potências colonizadoras declinantes, Espanha e Portugal.

Ao pesar do impacto bastante desigual exercido pelos modernismos português e espanhol em antigas áreas de influência na América Latina –tendo sido bem mais intensas as trocas entre escritores espanhóis, argentinos e mexicanos, do que entre escritores portugueses e brasileiros, o recuo das ex-metrópoles como exportadoras de modelos, estilos e linguagens culturais apressou a tomada de consciência em rumo nativista por parte das camadas cultas dos grupos dirigentes nas ex-colônias (Miceli: 2018, 20).

El estudio comparado entre dos países e instituciones posibilitó identificar que dos escuelas públicas pertenecientes a contextos diferentes, con mandatos fundacionales particulares y atendiendo a públicos distintos, pero con condiciones materiales y humanas apropiadas, conquistan la adhesión de los estudiantes, profesores y directivos, al garantizar una propuesta de calidad en el nivel medio, otorgando sentido, para los alumnos, a la

educación formal de nivel secundario. Como fue mencionado, fueron escritos muchos trabajos sobre el CNBA y otros tantos sobre la EA. La novedad del presente abordaje reside, justamente, en la comparación entre estas instituciones, con la finalidad de destacar los elementos que atribuyen sentido al nivel secundario.

Como fue planteado, en los capítulos iniciales, es posible distinguir, en Argentina y en Brasil, un sector del sistema público que se diferencia en la forma de procesar los cambios contextuales y las reformulaciones educativas, preservando los principios de sus contratos fundacionales: las escuelas o colegios dependientes de universidades públicas. Estas se distinguen, en rasgos generales, por una jornada de estudio intensiva, infraestructura privilegiada, profesores con formación de posgrados, opciones extracurriculares, estrategias de acompañamiento, matrícula social heterogénea, entre otras. Comparten, también, la característica de disponer de mecanismos de selección que regulan la cantidad de aspirantes/ingresantes.

Respecto a los mecanismos de selección, específicamente, en los colegios argentinos predomina la aprobación de los cursos de ingreso y exámenes (el 40% de los cincuenta colegios) y en el caso de los colegios brasileiros predomina el sorteo (el 76% de los dieciocho). Este panorama, en ambos países, marca un quiebre respecto a los procesos selectivos más frecuentes en cada sistema educativo o en el acceso a cargos en determinadas instituciones públicas de cada país. A diferencia de Brasil donde los procesos de selección para ocupar vacantes en universidades o cargos públicos son habituales, en Argentina es poco frecuente el uso de exámenes en procesos selectivos. En concreto, las formas de acceso en el nivel superior de los dos países se consolidaron con marcantes diferencias cuanto a las exigencias de ingreso. Mientras que la estructuración de sistema brasileiro cargó marcas de elitismo que se manifiestan todavía hoy en los mecanismos de exclusión universitaria, como los diferentes procesos selectivos (ENEM, vestibular), en Argentina, como reseña Carli, el acceso libre a la universidad es una tradición instituida, tiene su propia historia, reúne elementos de distintos discursos y épocas (2012). Es decir, el ingreso irrestricto está bastante consolidado, como se ve en muchas universidades públicas del país, inclusive la Universidad de Buenos Aires. Sin embargo, casi la mitad de los colegios secundarios universitarios, como el Colegio Nacional de Buenos Aires, requieren la aprobación de un examen para el acceso, lo que rompe con la lógica de acceso libre e irrestricto a la institución a la cual el Colegio está subordinado. En el caso de Brasil, el acceso a las carreras de grado en la Universidad de São Paulo, como en la mayoría de las universidades federales y estaduais brasileiras, requiere la aprobación del “vestibular”, transformándose en un filtro bastante excluyente para la mayor

parte de los aspirantes⁴¹¹. No obstante, el acceso a los estudios primarios y secundarios en la “Escola de Aplicação” y en otras instituciones similares se realiza por sorteo, lo que garantiza el acceso a sectores de la población menos acomodados.

Las reflexiones siguientes pretenden destacar algunos aspectos relevados durante la investigación.

Respecto a los estudios primarios, en el caso del Colegio Nacional, englobando ingresantes y estudiantes del último año, más de la mitad los cursaron en escuelas privadas. En la “Escola de Aplicação” predominan estudiantes procedentes de escuelas públicas, a raíz de que la mayoría ingresa en la institución en el primer año de la primaria. Se advierte, en las entrevistas de estudiantes y funcionarios de la EA, que la escuela es vista como diferenciada, principalmente por las familias de bajos ingresos. Ya la mayor parte de los hijos de profesores y funcionarios más calificados optan por escuelas privadas, lo que refleja la tendencia más general de las parcelas de mayores ingresos de la sociedad brasilera de privatizar los servicios (salud, educación, seguridad), en busca de mejor calidad y de autosegregación. Aunque en el interior de la EA exista una cierta heterogeneidad en el alumnado, se puede observar, tendencialmente, que la institución es más atractiva a las familias de menores ingresos, pero que disponen de más información sobre las ventajas de la EA y de su situación como institución universitaria. Como contrapartida, se registra la permanencia de hijos de profesionales y grupos vinculados a la UBA en el CNBA.

En el caso del Nacional, ciertas variables influyen en la elección institucional por parte de las familias: algunas valorizan el carácter público de la institución como ámbito de pluralidad ideológica y convivencia social más amplia; otras destacan el valor intelectual o el bagaje cultural que les proporciona, inclusive la mejor preparación para los estudios superiores, sin los costos de las instituciones privadas; y existen aquellas, aún, que pretenden la continuidad de una tradición familiar. Asimismo, en el proceso de elección del Colegio, actúa una compleja trama de actores e instituciones. Por ejemplo, algunas escuelas primarias privadas legitiman su formación académica garantizando que un grupo de alumnos ingresen a las escuelas pre-universitarias de la UBA; existe, también, un trabajo de comunicación y articulación con los maestros de las escuelas públicas y las familias de los estudiantes de buen

⁴¹¹ Los exámenes de ingreso conocidos como vestibulares y, posteriormente, el ENEM constituyen las principales formas selectivas y regulares para entrar en universidades brasileras. Como explica Castro Moreira “Funcionam como selecionadores dos candidatos classificados como mais aptos e eliminando os tidos como despreparados ou desqualificados, considerando o ingresso de todos a partir do desempenho em uma avaliação única em que há necessidade de aprovação e também limite das vagas a ser disputadas” (2013: 132). En las ultimas dos décadas, las instituciones de educación superior han adoptado mecanismos legales como sistemas de cuotas de vacantes para afrodescendientes y minorías étnicas, para alumnos de baja renda y procedentes de escuelas públicas mantenidas por el poder público.

rendimiento; y, por último, un grupo de estudiantes que son hijos de profesores o empleados de la Universidad de Buenos Aires.

Según lo observado el nivel educativo más alto alcanzado por los responsables de los estudiantes exhibe que en el Colegio Nacional casi el 90% accedió al nivel superior (terciario o universitario), lo haya o no completado, dando cuenta de un perfil muy específico, principalmente, hijos de profesionales. Sólo un 5% proviene de hogares con secundario completo, y una proporción similar de hogares con un nivel inferior a éste (CNBA, 2014). En la EA, los datos de Pinheiro Bispo (2011) indican que el 40% de los responsables concluyó el nivel medio y el 25% el nivel superior. Otro dato importante refiere a que el 56% de las familias no posee vínculo con la universidad, aproximadamente el 34% son funcionarios de la institución y el 4% son profesores, el resto no responde, demostrando un aumento de alumnos procedentes de la comunidad en general.

En relación a los motivos de elección de la institución, tanto los ingresantes como los estudiantes del último año del Colegio argentino señalan como principal motivo “porque me gusta aprender”, “por ser un colegio prestigioso” y en tercer lugar, lo prefieren porque “nos forma en valores, normas”.

En la Escola Paulista, los ingresantes, indican, como primer motivo, que “los profesores tienen muy buena formación y son rigurosos”; en segundo lugar, porque “me gusta aprender”, y tercero, porque el equipo directivo tiene una propuesta interesante. Para los estudiantes del último año, el principal motivo lo constituye “ser una escuela pública y de calidad”, le sigue, porque “nos forma en valores, normas”, y en tercera posición, “porque los profesores tienen muy buena formación y son rigurosos”.

En líneas generales, se evidencia que en el momento de elegir dónde cursar el nivel medio, los estudiantes valoran una institución donde puedan canalizar sus deseos de aprender, que la calidad de la propuesta académica sea superior a la ofrecida en otros establecimientos, que los profesores tengan buena formación e, inclusive, sea un espacio de socialización valioso.

En la encuesta se advierte que la casi totalidad de los estudiantes – ingresantes y del último año del secundario, de ambas escuelas – indicaron que no fueron obligados a estudiar en la institución y que tampoco la eligieron porque asisten los hermanos. No obstante, en los testimonios, se exhibe que la gran mayoría recibió un consejo, una propuesta, un impulso o inclusive el mandato – de los padres – de estudiar en dichas instituciones. En el caso de los ingresantes a la EA, esta elección es realizada, exclusivamente por los padres, debido a que la inscripción para el sorteo es a los seis o siete años de edad. Varios alumnos indicaron que los

familiares los instaron a estudiar ahí, destacando el carácter público de la institución aliado a la calidad de la propuesta de enseñanza. En el caso del Colegio, esta elección, también influenciada por la familia, es decidida a los 11 o 12 años. Un grupo numeroso de entrevistados alegó que algún familiar se había formado o se estaba formando en la institución y otros indicaron que fueron influenciados por amigos que también preferían el Colegio, revelando cierta continuidad del grupo social que ingresa a la institución.

Se constata, entonces, que más allá de las razones declaradas por los estudiantes para optar por estas instituciones, los padres (o la familia más extensa) influyen (y, en la generalidad de los casos, deciden) sobre la elección escolar, lo que revela la importancia de la estructura familiar (incluyendo la información que dispone y la capacidad de proyectar el futuro) para esa elección.

En relación con los aprendizajes más importantes adquiridos en los colegios, se encuentran continuidades fuertes entre los ingresantes y casi-egresados en ambas instituciones. En el mismo orden de jerarquía, los estudiantes del Nacional indican en primer lugar los contenidos, luego, la disciplina para los estudios y en tercera posición la organización del tiempo. Existe cierta pluralidad de opiniones respecto al aprendizaje del latín, siendo que los ingresantes advierten poca utilidad y esta percepción cambia, en líneas generales, en quinto año, cuando el latín pasa a ser visto como algo necesario, útil, o simplemente “distintivo”. En la EA, la comparación entre los ingresantes y los estudiantes de tercer año permite señalar, nuevamente, que la jerarquía de aprendizajes importantes se mantiene: en primer lugar, los contenidos, le siguen los idiomas, luego, la disciplina de estudios y valores. Es decir, ambos grupos de estudiantes consideran que lo más importante que aprenden son los contenidos. Reconocen que el dominio de los saberes transmitidos en las aulas los vincula con nuevas y más complejas comprensiones del mundo, como también los habilita para el acceso a experiencias sociales más amplias. Inclusive, varios de los testimonios apelan al uso social que les dan a los contenidos aprendidos, reelaborándolos en función de sus necesidades y transfiriéndolos a nuevas situaciones. Asimismo, es preciso recordar que ambas instituciones trabajan con un currículo escolar más próximo a una cultura humanista que a saberes vinculados a la inserción más inmediata en el mercado laboral.

Otro dato que refuerza la relevancia y significatividad de los conocimientos y que registra continuidad entre los ingresantes y estudiantes del último año del Nacional refiere a que casi el 60% de los estudiantes considera que los contenidos que aprenden le servirán para el futuro. En el caso de la EApliação, el 68% de los ingresantes consideran que lo que aprenden les servirá para el futuro, ya tercer año, el 57% respondió que sí. Probablemente, la

proximidad de los “vestibulares” u otros exámenes obligatorios y la insatisfacción de algunos estudiantes con respecto al nivel de exigencia de la Aplicação expliquen esta diferencia en la ponderación.

No obstante pequeñas diferencias, el trabajo trae a luz que a pesar que las instituciones elegidas trabajan con públicos diferenciados, el valor del conocimiento no se cuestiona por parte de los estudiantes, cuando es enseñado en condiciones adecuadas y por profesionales comprometidos.

En cuanto a las preferencias, los ingresantes de las dos instituciones marcan, en primer lugar, a los compañeros. En segundo lugar, los ingresantes al Colegio seleccionan la biblioteca y como tercero, el prestigio de la institución. Los estudiantes de quinto año del Nacional mantienen como primera preferencia a los compañeros, en segundo lugar, indican a los profesores. En tercer orden, aparece nuevamente la biblioteca, se observa que los actuales estudiantes, como los egresados⁴¹², le atribuyen a la biblioteca un significado importante en su vivencia escolar. Latour (2004:2) propone “Em vez de considerar a biblioteca como una fortaleza isolada ou como um tigre de papel, pretendo pintá-la como o nó de uma vasta rede onde circulam não signos, não materias, e sim materia tornando-se signos”.

Es interesante destacar que a diferencia de los estudiantes veteranos del Nacional, los ingresantes manifiestan obstáculos en la construcción del vínculo con algunos profesores, ya sea por “autoritarismo”, “falta de respeto”, “poca predisposición para explicar los contenidos” o “falta de contención”. Debido al reciente ingreso en el Colegio, los estudiantes entran en contacto con maneras “más distantes” y menos personalizadas de los profesores, a las cuales no estaban acostumbrados en su escolaridad primaria. La mayor vivencia en la institución y el mejor conocimiento de los docentes configuran un cuadro más diverso en el cual el vínculo parece menos problemático en los años finales.

Para los ingresantes de la EA, además de la elección de los compañeros posicionada en primer lugar, el segundo lugar de preferencias lo ocupan las actividades de extensión, siendo que resaltan la riqueza y significatividad de los trabajos de campo, espacio de proyectos, talleres de teatro. En tercer lugar, seleccionan la enseñanza de idiomas, como lo indicaron cuando se les indagó sobre lo más importante que aprenden en la escuela. Por su parte, los

⁴¹² Manguel, A (2017: 23) en su reciente libro *La Biblioteca de noche* narra “Tan pronto como vi aquel muro y las piedras caídas a su alrededor, supe que ahí construiría la habitación que albergaría mis libros. Tenía en la cabeza una imagen clara de cómo debía ser, un cruce entre la biblioteca del Long Hall de Sissinghurst y la de mi antiguo instituto, el Colegio Nacional de Buenos Aires. Aires: siglo Veintiuno Editores.

estudiantes de tercer año indican, en primer lugar, el campo de deportes⁴¹³ – recordando que acceden al Centro de Prácticas Deportivas de la USP –, a continuación, las actividades de extensión – como los ingresantes – y, en tercer lugar, los compañeros.

Sobresale que uno de los aspectos que más les gusta a los estudiantes son los compañeros. De ese modo, la esfera escolar constituye un espacio de sociabilidad importante respecto a lo vincular, lo afectivo y a las redes de contención, como manifiestan en sus discursos, además de contribuir a la formación de un “espíritu de cuerpo” - fuerte en el CNBA y en “construcción” en la EA. Otras preferencias de los estudiantes designan a elementos que distinguen a sus instituciones del resto del sistema público, como la biblioteca o el equipo de profesores del Nacional y el campo de deportes y las actividades de extensión en la EA.

En los testimonios de estudiantes y profesores se valora también el “despegue” que implica el nivel secundario en relación a los movimientos cotidianos del nivel primario, básicamente, por la inauguración de nuevas vivencias y libertades. Estas experiencias, que los iguala a otros estudiantes, originan una nueva etapa en la vida escolar, caracterizada por el conocimiento de otros barrios, el contacto con grupos sociales heterogéneos, trayectorias personales variadas, que abona en nuevos aprendizajes sociales.

Pese a todas las adhesiones y elogios a las instituciones educativas, los testimonios y encuestas son “portavoces” de algunas críticas.

En el caso del colegio argentino, la mitad de los encuestados critica el poco tiempo para realizar actividades fuera del colegio, aproximadamente el 35% de los estudiantes declara que el tiempo es insuficiente para preparar trabajos, pruebas, y apenas un 2%, en ambos grupos, refiere a la poca exigencia académica. Los relatos muestran que los finales del trimestre son muy tensos, pues se juntan todas las evaluaciones o en algunas semanas le coinciden pruebas con trabajos prácticos (la llamada “semana de la muerte”). Enfatizan, asimismo, la presión que ejerce el colegio y como los inviabiliza para tomar decisiones más vinculadas con la recreación y el placer. Sobresale, en los testimonios, como van armando estrategias de planificación y organización de los estudios, estableciendo prioridades y plazos con el propósito de atender la agenda semanal. Específicamente, respecto al nivel de exigencia del Colegio, la gran mayoría de los encuestado lo evalúa como alto (90%), un 9% como medio y 1% no contesta. Aunque los motivos de esta exigencia sean variados, los testimonios coinciden en que aunque el tiempo invertido en el Colegio es excesivo, no compensa salir en el medio del camino, es “*preciso llegar hasta quinto año*”.

⁴¹³ En contraste con los alumnos del CNBA, que en su mayoría, critican la obligatoriedad de las prácticas deportivas y otorgan poco destaque a la infraestructura deportiva existente en el colegio.

Pese a la admiración hacia el equipo de profesores y a la propuesta pedagógica de la Aplicação, existe una continuidad en la evaluación de los ingresantes y estudiantes del tercer año sobre el principal aspecto crítico de la institución: el supuesto bajo nivel de exigencia, el 50% de los encuestados reinvidican mayores niveles de exigencia. Otros aspectos críticos – que podrían parecer paradójicos – resultan ser, para casi el 25% de los encuestados, la falta de tiempo para preparar trabajos y pruebas, y para el 20% les gustaría tener más tiempo para realizar otras actividades. En concreto, el 70% de los encuestados evalúa como medio el nivel de exigencia. Existe mayor dispersión entre los valores alto y bajo, siendo que un 21% de los ingresantes lo considera alto y el 10% lo juzga como bajo. En el último año, apenas un 11% lo valora como alto y el 19% lo considera como bajo. Los estudiantes atribuyen la baja exigencia al poco interés de algunos colegas en acompañar las tareas, a quienes los profesores no le demandan mayores cuotas de compromiso; en otros casos, identifican superficialidad en el abordaje de ciertos contenidos en comparación con otras escuelas.

La mayor dispersión respecto a la exigencia en la EA evidencia la heterogeneidad de los ingresantes, propia de un ingreso por sorteo, y la filosofía de la institución. Para gran parte de los alumnos y algunos profesores, esa heterogeneidad, ante la falta de una estrategia de inclusión escolar, impediría la satisfacción de la demanda de mayor exigencia manifestada por los propios estudiantes. La percepción de que se podría exigir más puede ser resultado de la concepción de que la institución (cuerpo docente, infraestructura, inserción en el campus universitario) tiene potencial para ir “mas allá”, de ofrecer una formación más sólida a los alumnos, posibilitando, incluso, el acceso a las universidades públicas.

Se puede inferir que la realización del curso de ingreso y el proceso selectivo abona en la configuración de grupos de estudiantes “capaces” de acompañar los altos niveles de exigencia propuestas por los profesores del Colegio. Como fue señalado el principal motivo de no demandar, en la EA, altos niveles de exigencia para la aprobación de los trabajos responde a la heterogeneidad del público atendido. Esto puede ser engañoso, si se considera que casi el 75% de los estudiantes cursó los estudios primarios en la misma institución, además de la existencia de estrategias de acompañamiento a los estudiantes. Un empleo más eficaz de tales estrategias de inclusión podría generar las condiciones para que los estudiantes sean más exigidos.

Otro aspecto a destacar –vinculado al anterior– refiere a las expectativas futuras de los estudiantes, encontrándose discontinuidades significativas respecto a la preparación para los estudios superiores.

Mientras los estudiantes de la EA manifiestan que utilizan las instalaciones del campus universitario, declaran que la escolarización en la *Aplicação* no les garantiza la continuidad de los estudios superiores en la USP. Es decir, piensan que no están lo suficientemente preparados para aprobar su examen de ingreso (el “vestibular”). Esta percepción se comprende a la luz de la poca satisfacción con el nivel de exigencia anteriormente mencionada. Además de las iniciativas recientes de articulación entre la EA y los institutos del campus, sería tarea del cuerpo docente crear puentes de contacto entre las competencias adquiridas en el nivel secundario y las demandadas para el examen de ingreso a las universidades, a los efectos de fortalecer la preparación de los estudiantes para la continuidad de los estudios. La consolidada formación del cuerpo de profesores y los variados recursos disponibles en la EA, en cuanto a estrategias de acompañamiento, pueden transformarse en elementos facilitadores en esta transición a los estudios superiores⁴¹⁴.

Como contrapartida, la mayoría de los encuestados (ingresantes y estudiantes del último año) del Nacional afirma que seguirá los estudios en la Universidad de Buenos Aires, algunos vía la realización de sexto año en el Colegio, otros mediante la realización del Ciclo Básico Común (CBC). En efecto, una minoría de casi egresados declaró haber iniciado los estudios de UBA XXI. Se observa, entonces, que el régimen académico del Nacional, al estar más próximo del modelo universitario permite a los estudiantes anticipar, adaptarse y prepararse mejor para el ingreso a la universidad⁴¹⁵.

Pese a estas diferencias, los estudiantes de ambas instituciones coinciden en que la función principal de la escuela media es formarse para seguir estudiando, en ese sentido, continúa desempeñando la función propedéutica que tuvo desde sus orígenes. Casi el 35% del total de encuestados (en la EA y en el Nacional) cree que ir al colegio sirve para continuar los estudios universitarios. En segundo lugar, un grupo importante de estudiantes, el 29%, le asigna una función más instrumental, al señalar que sirve para prepararse mejor para la búsqueda de trabajo. En tercer lugar, aparece la idea de aprender cosas que fuera de la escuela costaría mucho aprender, para el 19%. Por último, porque consideran útil estar ahí, el 17% de los estudiantes.

Mas allá de las funciones asignadas a la educación media – y a diferencia de la opinión generalizada de que los estudiantes se muestran poco interesados con el saber –, las prioridades planteadas por los ingresantes expresan que la escuela secundaria se convierte,

⁴¹⁴ Es necesario recordar que los objetivos establecidos por el Plan Escolar de la EA refieren a la formación ciudadana y no se explicita “favorecer el proseguimiento de los estudios superiores”.

⁴¹⁵ El CNBA se propone, entre otros objetivos, la formación de los alumnos para proseguir los estudios superiores, además de que el cursado de sexto año genera el tránsito directo hacia la UBA.

para ellos, en un espacio significativo de aprendizaje tanto de conocimientos (formación social y política, idiomas, viajes de estudios) como de valores y normas. Sumado a esto, varios testimonios reconocen el valor del saber docente, dato que resulta llamativo en una época en la que el acceso a los saberes se ve facilitado a través de las nuevas tecnologías. Emerge en los discursos de los estudiantes argentinos y brasileros, de forma extendida y consensuada, que en el nivel medio es posible prepararse para la vida adulta –adquirir autonomía, responsabilidad, compromiso –, hablar y entenderse con pares y adultos, conocer y hacer valer sus derechos. En su gran mayoría, los alumnos encuentran, en su escolarización, contenidos significativos, profesores muy bien formados, buena infraestructura y recursos, propuestas de trabajo interesantes e innovadoras, además de construir lazos de amistad y compañerismo entre pares. Así, irrumpe, en sus voces, la percepción de que su colegio es diferente, dado que se sienten privilegiados por estudiar ahí. Aunque esta percepción los acerca y emparenta, los motivos del privilegio revelan diferencias significativas⁴¹⁶.

En concreto, respecto al diferencial de cada institución. Para el 80% de los encuestados, la Aplicação posee un prestigio diferenciado en el universo de la red pública del estado de São Paulo, posiblemente – en palabras de los estudiantes – por estar vinculada a una de las más importantes instituciones universitarias de Brasil. Esta percepción positiva es aún más fuerte en el Colegio, donde el 90% de los encuestados lo consideran diferenciado de otras escuelas. De acuerdo a los testimonios, en la EA el “diferencial”, y en última instancia, el prestigio, se construyen a partir de recursos (notebook, libros, viajes de estudios, visitas a museos, idiomas) ofrecidos por la institución (en contraste con el sistema público en general). Los estudiantes de tercer año de la Aplicação complementan que el diferencial descansa en que los profesores, además de sentirse acompañados durante todo el trayecto por el equipo pedagógico de la institución.

En el caso de los ingresantes del Nacional, el “diferencial” de la institución descansa en varios factores: su prestigio, el nivel de exigencia académica, el cuerpo de profesores de alto nivel, pero también se apoya en la mayor autonomía y responsabilidad que exigen del alumno, en tanto colegio pre-universitario. Los estudiantes del último año agregan como diferencial, los intercambios estudiantiles, la participación en el centro de estudiantes o en diferentes comisiones, la organización de conferencias en la institución.

⁴¹⁶ Además de la institución de calidad, cómo se observó, hay un rol importante desarrollado por las familias, una vez que ellas eligen la institución y, en gran medida, sirven de soporte a los alumnos. En muchos casos de alumnos de familias de bajos ingresos, ese apoyo o el reconocimiento de la importancia de la educación es menos sólida. No obstante, los que ambas instituciones estudiadas revelan, es que la existencia de programas de apoyo a los alumnos con dificultades es un elemento esencial para la continuidad de los estudios, principalmente para los alumnos con carencias.

En cierta medida, el diferencial de la institución se basa en los elementos mencionados que no estarían presentes en otras instituciones (desarrollo de ciertas capacidades – argumentación, gestión del tiempo, disciplina–, intercambios, participación en competencias, entre otras). Aunque formalmente se equiparan a otros graduados del nivel medio, en la realidad, las disposiciones y recursos adquiridos – y su valor – los diferencia.

Como señalan los directores y profesores de ambas instituciones, aunque el deterioro del sistema educativo sería general, aún el Nacional y la EA consiguen mantener determinadas prácticas y disponer de ciertos recursos que le facilitan conservar su diferencial.

Los estudiantes de quinto año del CNBA, al contrario de los ingresantes, pasaron por el proceso de formación del “espíritu de cuerpo” o sea, de “clases homogéneas de habitus” (Bourdieu, 2013:253), con una identidad distintiva, relacional con respecto a otras escuelas (públicas o privadas), que concede una percepción de “excepcionalidad” a una parte importante de los alumnos del Nacional. Así:

La socialización en el CNBA fue dando cabida a un modo de ver a los otros, de definir el propio estilo y los lugares de sociabilidad de acuerdo no al poder adquisitivo ni a los gustos propios de un grupo etario particular, sino a la interiorización de una pauta externa como es la del control del tiempo, el rigor intelectual, un sistema disciplinario estricto y un modo de funcionamiento institucional organizado en base a reglas no negociables (Méndez, 2013: 213)

A la larga tradición de la institución se le agrega la visibilidad mediática, sea por los graduados ilustres, por las tomas estudiantiles, por la referencia como un colegio de excelencia, inclusive por el twitter del rector. Así se va consolidando el imaginario que tienen sobre el Colegio algunos de sus agentes y destinatarios. Como contrapartida, varios testimonios procedentes de la Aplicação refieren a la visibilidad que tiene para el estudiantado de la EA estar dentro de la USP en contraposición a la invisibilidad de la escuela para el resto de los usuarios del campus universitario. La idea de “distinción” está presente en el cuerpo de alumnos de la EA, pero no de manera tan marcada como en el caso del CNBA.

Diferentemente del Nacional, donde los alumnos, por medio de tomas u otras manifestaciones, interrumpen el flujo de las clases, los alumnos de la EA consideran un diferencial de su escuela la manutención de las clases en un universo de escuelas públicas carentes de recursos humanos suficientes, revelando las distintas relaciones con lo “público”. En el caso argentino, el carácter público del Colegio está comprendido con la conformación de un “espacio crítico”, se vincula, en cierta medida, con la condición plebeya de las universidades argentinas que habilita el encuentro en las aulas de distintos sectores sociales y

que propicia procesos formativos muy particulares estando en las antípodas de algunas experiencias del sector privado⁴¹⁷ (Carli, 2016). En el escenario brasileiro, el carácter “público” está subordinado, para los alumnos ingresantes, a la búsqueda de una mejor formación escolar en un sistema estatal de enseñanza considerado de baja calidad en su conjunto⁴¹⁸.

Como fue observado en las entrevistas y en diferentes fuentes consultadas (censos, anuarios estadísticos), el cuerpo docente de ambas instituciones es bastante estable, lo que permite a los profesores establecer comparaciones con otras generaciones de estudiantes. Por ejemplo, el discurso actual de los profesores deja entrever una tensión entre el ideal de alumno autónomo, responsable y comprometido esperado por los profesores y los alumnos reales que habitan las aulas del nivel medio. Los docentes atribuyen parte de esta situación a la escolarización previa (“la primaria es más light”, “vienen más infantilizados”, “son inmaduros”) y en otros casos, al escaso acompañamiento familiar – como sostiene varias voces del Nacional, “les faltan estructuras y las vienen a buscar acá”, “se acuestan tarde y parecen bolsas de papa durmiendo en el banco”).

Otro elemento significativo en la respuestas de profesores y alumnos refiere a los afectos, los vínculos, la red de contención que los estudiantes buscan y (en una escuela, más que otra) encuentran durante su día a día. En la EA, los profesores admiten que el excesivo cuidado providenciado a sus estudiantes impide el desarrollo de mayores niveles de autonomía. Como manifiestan los estudiantes, “*a escola não desiste do aluno*”. Para los profesores del CNBA, quienes son vistos por los estudiantes como fríos y distantes, las opiniones están bastante divididas, algunos consideran que están dando clases en un colegio universitario y otros, culpabilizan a las nuevas generaciones de cómodas, inmaduras e infantiles. En el medio, están aquellos profesores considerados como muy “humanos” y queridos por los alumnos.

Como fue planteado a lo largo del trabajo, la escolarización media implicó transformaciones significativas en los estudiantes que asisten a estas instituciones, en tanto los entrevistados le otorgan sentido y valor a la educación que reciben, experimentan placer por

⁴¹⁷ Recuperado de <https://conversacionesnecesarias.org/2016/07/06/por-que-nos-interesan-las-universidades-publicas/>

⁴¹⁸ Como explica Moreira Castro: O sistema universitário no Brasil foi construído com base na manutenção de privilégios e hierarquias sociais. Isso é flagrantemente percebido quando se percebe historicamente a inserção das classes trabalhadoras nas universidades brasileiras. No acesso à ES no Brasil, um grande obstáculo a ser vencido se coloca antes mesmo do ingresso por vestibulares ou outros processos seletivos: a debilidade da formação escolar a partir da baixa aquisição de conhecimentos cognitivos na Educação básica brasileira por parte das classes desfavorecidas, por meio de precárias escolas públicas estaduais ou municipais (2013: 135).

el conocimiento y la lectura, se enorgullecen de apertura mental producto de las lecturas sociológicas, se sienten privilegiados por tener profesores rigurosos y atentos a su tránsito escolar, se perciben como agraciados de una preparación singular para enfrentar su futuro. Una escenario muy diferente, al relatado por Walter Lezcano (2017), para su realidad en el conurbano bonaerense: *“Entro al curso y los alumnos están como siempre, con su actitud zombie. Intento dar pelea a ese desgano asfixiante, desolador y, luego de una hora de hablar, desisto”*.

Se advierte, también, que estas instituciones reciben y procesan los cambios sociales de modos particulares, producto de los lugares singulares que ocupan. La extensión de la obligatoriedad, los imperativos sociales de "inclusión", el perfil de los nuevos ingresantes, el aumento de estudiantes libres en paralelo al descenso de estudiantes que reingresan al CNBA ⁴¹⁹, instalaron, en el Colegio, la necesidad de implementar mecanismos de acompañamiento a los aspirantes, a los ingresantes y a los estudiantes en general. Por ejemplo, la Dirección de Orientación al Estudiante (creada en 2011) implementa tutorías, clases de apoyo y talleres de metodología de estudios para los ingresantes ofrecidos en el contra-turno. El Departamento de Extensión, a través del Proyecto de Voluntariado⁴²⁰, ofrece clases de apoyo a los aspirantes a cargo de estudiantes avanzados, quienes, además, actúan de padrinos de los futuros ingresantes. Los estudiantes de 4º y 5º despliegan co-tutorías con los ingresantes y alumnos de segundo año. Es decir, existen varios dispositivos y recursos (becas del Colegio y de la Universidad) disponibles para fortalecer las trayectorias educativas de los estudiantes.

⁴¹⁹ En nota del Diario Página 12 (02/04/2010), se muestra que la cantidad de alumnos que quedaron libres en los exámenes de febrero del colegio Nacional de Buenos Aires fue en franco aumento. En 2005 terminaron con dos o más materias previas 89 estudiantes; en 2006, 86; en 2007, 124; en 2008, 130. Hasta llegar en 2009 a un total de 188 estudiantes, que no pudieron comenzar un nuevo ciclo dentro de la escuela que depende de la UBA. A medida que asciende la cantidad de estudiantes en condición de libres, desciende el número de alumnos que retornan a los claustros del Nacional al año siguiente. Un ejemplo: en 2006 hubo un 8,75 por ciento de alumnos que quedaron libres y solamente un 0,83 por ciento se reincorporaron a la escuela. Para 2010, esa cifra casi se duplica. Este año, sumando todos los turnos, el porcentaje de alumnos libres alcanza los dos dígitos (11,69), mientras que el número de reincorporados no supera el 3 por ciento. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-143143-2010-04-02.html>, último acceso 20/10/2017.

⁴²⁰ El programa de Voluntariado funciona en el Colegio Nacional de Buenos Aires desde aproximadamente el año 2000, cuando se adhiere al Proyecto de Aprendizaje – Servicio del Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente, existen, entre otras actividades: Clases de apoyo para alumnos del curso de ingreso y Clases de apoyo a escuelas primarias de la zona del CNBA. Puede enmarcarse, en cierta medida, en el Programa Nacional de Voluntariado Universitario, que se orienta a profundizar la vinculación de las universidades públicas con la comunidad, además de incentivar el compromiso social de los estudiantes de nivel superior universitario, en proyectos sociales orientados a mejorar la calidad de vida de su población y estimular el desarrollo local. Para profundizar sobre los proyectos de extensión universitaria, específicamente, de la Universidad de Buenos Aires se sugiere Kandel (2013).

En el caso de la EAplicação, las presiones de mayor articulación con el nivel superior generan algunas fracturas en el interior de la institución. Mientras un grupo de profesores y alumnos exigen un estudio más intenso, más acorde a los requisitos del vestibular. Inclusive, un grupo de estudiantes presentó una carta reivindicando acercamiento entre la propuesta curricular y el vestibular. Otros integrantes de la comunidad EA argumentan que dicha preparación no corresponde a la filosofía de la EA, debido al trabajo sobre otros conocimientos y habilidades no específicos del “vestibular”. El primer grupo lamenta la necesidad de un buen curso preparatorio para aprobar dicho examen, considerando que la escuela dispone de recursos para darle a los estudiantes mayores oportunidades de acceso a las mejores universidades públicas del país.

Es decir, en las escuelas abordadas, existen andamiajes para acompañar la escolarización de los nuevos públicos (entendiéndose, a un porcentaje mayor de estudiantes procedentes de la comunidad general en el caso brasileiro, y estudiantes de barrios próximos o hijos de inmigrantes de países limítrofes, en el caso argentino), aunque no todos los actores coincidan sobre el impacto de estos apoyos en las trayectorias estudiantiles.

Como fue explicado por el regente de CNBA, el principal desafío de la educación es proporcionar igualdad de condiciones a alumnos con estructuras familiares y situaciones socioeconómicas distintas:

Claramente, el objetivo de este colegio es formar la clase dirigente. Es formar una clase dirigente, ya sea en las ciencias, en las artes, en la política, en la gestión privada. Este es el ideario de su colegio desde su fundación. Decir hoy esto, implica decir algo políticamente incorrecto. Porque, en teoría, no hay que ser elitista, no hay que sectorizarse, hay que apuntar a una cosa más pseudo-progre. En realidad, el objetivo es ese y a ver, y me parece bien que el objetivo sea ese. Y me parece bien que la educación pública tenga ese objetivo para cumplir. Ahora, ¿es para todos?, no, no es para todos. El tema es que vos tenés que posibilitar el movimiento y el ascenso social, a través de la educación y ese es el desafío. Cómo vos agarrás un chico de sectores socioeconómicos muy bajos y lo formás para que sea líder.

Para finalizar, el presente trabajo buscó, por medio de los casos estudiados, pertenecientes a realidades distintas y atendiendo a públicos también distintos, entender el significado del nivel medio para los estudiantes, contribuyendo, así, para el debate en torno a cómo los casos considerados (por los mismos estudiantes) exitosos del sistema público pueden convertirse en generadores de buenas prácticas.

El relativo aislamiento de estos colegios preuniversitarios, respecto a los problemas frecuentes de la educación secundaria, presentaría algunos denominadores comunes exitosos y otros no tan ventajosos.

Como aspectos positivos, se podría enumerar que ambas instituciones, con diferentes estrategias, funcionan como un nexo de calidad con la educación superior. Por ejemplo, en el Nacional a través de una férrea formación académica que les posibilita el ingreso a los estudios superiores en universidades públicas. En el caso de la EA, a través de la implementación reciente de proyectos que aproximan al estudiante a diversos institutos, centros y facultades del campus universitario, por ejemplo, el Proyecto de Pre-iniciación Científica y los talleres de metodología de estudio, aunque como demandan varios actores se requieren acciones más sistemáticas para anticipar o mejorar la preparación para los “vestibulares. De esta forma, se considera que el régimen académico del Nacional –como propuesto entre sus objetivos–, al estar más próximo del modelo universitario permite a los estudiantes anticipar, adaptarse y prepararse mejor para el ingreso a la universidad.

Aunque con diferencias significativas, ambos modelos de enseñanza, avanzan en superar la brecha cognitiva entre el nivel medio y el superior, construyendo precozmente en los estudiantes un capital intelectual amplio que les abona en mejores desempeños académicos y/o profesionales. Dentro de estos recursos, puede considerarse la implementación de diferentes instancias de participación y deliberación estudiantil, como por ejemplo, el Consejo de Escuela Resolutivo, las diferentes agrupaciones políticas, las variadas comisiones y proyectos en marcha, en el caso del CNBA, y el Consejo de Clases, el Gremio Escolar y el Consejo de Escuela, espacios que abonan en una gestión democrática en las instituciones.

En las dos instituciones se destaca la conformación de equipos docentes estables y con alta formación académica; como asimismo la disponibilidad de mejores y más recursos (libros, laboratorios, equipamiento informático) que el resto del sistema educativo público. Además, como señalan los entrevistados más allá del aprendizaje de conocimientos académico-científico-tecnológicos, la educación les estimuló la conciencia ética y un mayor compromiso solidario con lo que sucede en la sociedad y en el país. Por ejemplo, los estudiantes avanzados del Colegio Nacional participan de diferentes acciones para acompañar académica y emocionalmente a los aspirantes e ingresantes, en el marco de las prácticas de voluntariado.

Por otro lado, algunos entrevistados alertan que ciertas tendencias, en contextos de reforma, puede amenazar las características singulares de su propia existencia o sus proyectos⁴²¹, como sucede actualmente con la precarización de los profesores de la Facultad

⁴²¹ En el caso de la Universidad de São Paulo, desde 2015 viene aumentando el número de profesores temporarios en diferentes unidades del campus. A diferencia del régimen de trabajo anterior donde el profesor

de Educación de la Universidad de São Paulo. En el caso del Nacional, el regente afirma: (...) *“Es un colegio con mucho prestigio, pero no es un colegio muy conocido. Te das cuenta por la cantidad de aspirantes que hay. Si fuese muy conocido, tendrías muchísimos más inscriptos para el ingreso”*. O, como manifiestan los estudiantes de la Aplicação (...) *“Dentro da USP esta escola é meio invisível. Se pergunta a alguém da medicina, sobre a escola, eles nem sabem. A maioria das pessoas que trabalham aqui não sabem”*.

La investigación posibilitó identificar algunas de las elecciones realizadas por cada institución, elecciones que contribuyen para la conformación de sus identidades, así como sus relaciones con el sistema educativo y con la sociedad. Así, el CNBA reafirma su carácter de exclusividad por medio del examen de ingreso, con el objetivo de obtener un cuerpo más homogéneo de alumnos, que se preparan para un ingreso casi inmediato a la Universidad de Buenos Aires, por medio del proceso de construcción (no sin críticas por parte de los alumnos) de la autonomía. La EA, a su vez, configura su identidad alrededor de la idea de inclusión, lograda mediante el ingreso por sorteo, por la conformación de un cuerpo de estudiantes heterogéneo, con apoyos y acompañamiento de los alumnos para enfrentar las dificultades del nivel, en perjuicio, en la visión de los mismos alumnos, de una preparación que posibilite el ingreso en los estudios superiores en las mejores instituciones.

Los dos modelos, en cierta medida exitosos en el contexto del sistema de enseñanza pública, son bastante distintos, pero no excluyentes. Ambos trabajan, a su manera, con la emancipación del sujeto, al promover la formación de ciudadanos autónomos, reflexivos y críticos. La divulgación de ambos casos podría ser, por un lado, un estímulo para que otras escuelas de la red pública adopten, en la medida de sus posibilidades, las prácticas de los dos colegios consideradas como emancipadoras y, por otro lado, una oportunidad para que las universidades puedan avanzar en la ampliación del sistema a través de la apertura de nuevos colegios secundarios, como está sucediendo en Argentina a partir del Proyecto de Creación de las Nuevas Escuelas Secundarias en Universidades Nacionales (2014).

era efectivo, el profesor temporario puede permanecer en la institución apenas dos años y tiene como incumbencia, apenas, dar clases, es decir, no puede realizar investigaciones ni actuar en los posgrados. Según se informa en el <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2017/11/28/numero-de-professores-temporarios-na-usp-mais-que-triplica-desde-2014.htm> . Último acceso 23 de enero de 2018.

Referencias Bibliográficas

Abreu, J. (1961). Escola Média no século XX: um fato novo em busca de caminhos, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, (83), 5–26. Rio de Janeiro: INEP.

Abud, K. (2005). Processos de construção do saber histórico escolar. *História e Ensino*, (11), 25–33. Recuperado de www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/.../10400

Acuña, C. (2012). *Del mundo profano al mundo sagrado. Meritocracia e institucionalidad en el Colegio Nacional de Buenos Aires*. (Tesis de Maestría). Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad General de San Martín.

Aguerrondo, I. (1985). *Alcances y límites del Proyecto 13*. Buenos Aires: Ministerio Nacional de Educación.

Aguiar, A. (2012). Cuando la elección de la escuela es libre: el caso de las elites y clases medias brasileñas. En Ziegler, S. y Gessaghi, V. (Comps.), *Formación de las elite. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia* (pp. 122–145). Buenos Aires: Manantial.

Alencar, M. V. de (2011). *O ensino de filosofia: uma prática na escola de Aplicação da FE-USP*. (Tesis de Maestría). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Almeida, A.M. (2009). *As colegas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social*. Belo Horizonte: Argvmentvm.

Almeida, A.M., Nogueira, M. (2002). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Editora Vozes.

Alonso, A. (1995). O positivismo de Luis Perreira Barreto e o Pensamento Brasileiro no Final do Século XIX. *Conferencia*. Universidad de São Paulo. Recuperado de www.iea.usp.br/publicacoes/textos/alonsopositivismo.pdf

Alves, C.M.C (1992). Estado conservador e educação no Brasil: o caso do Liceu Provincial de Niteroi (1847-1851). En Nunes, C. (Org.) *O passado sempre presente*. v.4 (pp. 43–68). São Paulo: Cortez.

Anderson, P. (1995) “Balanço do Neoliberalismo”. En Gentili, P. y Sader, E. *Pós - Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Arelaro, L., Valente, I. (2002). *Progressão Continuada x Promoção Automática - e a qualidade de ensino?* São Paulo: Cortez Editora.

ARGENTINA (1993). Ley Federal de Educación nº 24.195.

_____ (1994). Constitución Nacional – Reforma.

_____ (1995). Ley de Educación Superior nº 24.521.

_____ (1997). Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Educación. Contenidos Básicos Comunes de Educación Polimodal.

_____ (2005). Ley de Financiamiento educativo n° 26075.

_____ (2005). Ley de Educación Técnico Profesional n° 26058.

_____ (2006). Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, Ley Nacional de Educación n° 26.206.

Azevedo, F. (1932). *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

Azevedo, F. (1971). *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos/editora da USP.

Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições ASA.

Ball, S. (2003). Class strategies and the educational Market: The middle classes and social advantage. En Gewirtz, S., Ball, S., Bowe, R. *Markets, choice and equity in education*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Bauman, Z. (2000). Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Barcelona: Gedisa.

Beck, U. (1997). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

Bertoni, L.A. (1992). Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani"*, 3º, (5), 77-111.

Bolívar, A. (2005) Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, (2), 42-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55103205.pdf>

Bourdieu, P. (1979). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica, UAM- Azcapotzalco*, 5, 11-17. Tomado de Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Mónica Landesmann. Recuperado de <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Traducción Ma. José Bemuz Beneítez [et al]. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bourdieu, P. (2007a). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

Bourdieu, P. (2007b). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2010). Capital Cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2011). Las Estrategias de la Reproducción Social. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado: Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995). *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*. México: Fontamara.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Brandariz, G. (2010). *Manzana de las Luces, crónicas de su historia. El Colegio Nacional de Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Históricas de la Manzana de las Luces. Recuperado de http://repositorioubi.sisbi.uba.ar/gsd/collect/libuba/index/assoc/HWA_841.dir/841.PDF

BRASIL (1937, 1946, 1988). Constitución Federal.

_____(1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nº 9394.

_____(1998, 2006). Ministério de Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: História. Brasília.

_____ (2000). Ministério de Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia. Brasília.

_____ (2002). Ministério de Educação. Responde consulta relativa aos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB026_2002.pdf

_____ (2003). Ministério de Educação. Lei nº 10.639. Estabelece o ensino da História da África e da Cultura Africana.

_____ (2006, 2009). Emendas Constitucionais

_____ (2010). Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

_____ (2012). Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____ (2013). Consulta sobre cobrança de taxa de inscrição nos processos seletivos de provas ou sorteios realizados pelos Colégios de Aplicação vinculados às universidades públicas, para o ingresso de aluno no Ensino Fundamental.

_____ (2016). MEC investirá R\$ 700 milhões nos programas Mais Educação e Ensino Médio inovador. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id

=39771:mec-investira-r-700-milhoes-nos-programas-mais-educacao-e-ensino-medio-inovador&catid=211&Itemid=86

_____ (2017). Medida provisoria 746. Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Flacso - Miño y Dávila Editores.

Braslavsky, C. (1995). La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, 9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie09a03.htm>

Braslavsky, C. (1996). Acerca de la reconversión del sistema educativo argentino 1984- 1995. *Revista Propuesta Educativa*, 14, 6-14.

Brousseau, G. (1986). *Fundamentos y métodos de la didáctica de la matemática*. Facultad de Astronomía y Física. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de www.famaf.unc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/03/BEns05.pdf

Caldeira, T. P. do Rio (2000). *Cidade de Muros: Crime, Segregação e Cidadania em São Paulo*. São Paulo: Editora 34/Edusp.

Calvo, F., Fontao, M.I., Galloti, M.C., Gimenez Beliveau, V., Wainschenker, D. (Eds). (2000) *La huella y el río. Imágenes y reflejos del latín y la cultura latina*. Volumen homenaje a Corina Corchon. Buenos Aires: Ediciones del Colegio Nacional de Buenos Aires.

Camilloni, A. (1991). Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú*, 1, Buenos Aires.

Cané, M. (1901). *Juvenilia*, Buenos Aires: La Cultura Argentina.

Cantero, G (1992). *La transformación y la innovación de la educación en las provincias y en la MCBA. Prioridades políticas, opciones estratégicas y modalidades de gestión*. Ministerio de Cultura y Educación.

Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Argentina: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

Cariola, L. (1992) La educación secundaria en proceso de masificación. Un desafío para la región. En Gallart, M.A. (Comp.). *Educación y Trabajo. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.

Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carvacho, C. (2012). Políticas educativas para nivel secundario: complejidades y convergencias. En Tenti Fanfani, E (coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 209-248). Buenos Aires: IIPE- UNESCO.

Carvalho, J. de M. (2008). *Cidadania no Brasil. O longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Carvalho, D. B. (2016). *Cena Contemporânea e escola básica: experimentos teatrais realizados com alunos do ensino médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*. (Tesis de doctorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Catani, A.M.; Oliveira, J.F. (2000). A educação superior. En: Portela, R. e Adrião, T. (Orgs.) *Organização do Ensino no Brasil* (pp.77–88). São Paulo: Xâma.

Cury, R. J. (1997). O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. En Oliveira, D. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis (pp. 199-245). Rio de Janeiro: Vozes..

Charlot, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Tradução: Neide Luiza de Resende. *Cadernos de Pesquisa*, (97), 47-63. São Paulo. Recuperado de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/373.pdf>.

Charlot, B. (junio, 2008). La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. *IV Congreso de Educación*. Instituto Crandon, Montevideo.

Chauí, M. (2000). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática.

Chacón, P. (2 de diciembre de 2014). ¿Qué quiere decir hoy clase media? Entrevista a Ezequiel Adamovsky y Sergio Visakovsky. *Telam*. Recuperado de <http://www.telam.com.ar/notas/201412/87384-ezequiel-adamovsky-clases-medias.php>

Chaves, M, Fuentes, S. y Vecino, L. (2016) *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Grupo Editor. Buenos Aires.

Coelho, C. Ch. (2010) *Socialização desiguais: as juventudes nas camadas populares e nos grupos médios*. (Tesis de Maestría no publicada). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Comisión Popular de Homenaje a Sarmiento (1961). *Ideario Sarmientino*. Buenos Aires.

Colegio Nacional de Buenos Aires (2010). *Reglamento Interno del Consejo de Escuela Resolutivo*.

_____. (2013). Colegio Nacional de Buenos Aires. Régimen de promoción y calificación de los alumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires.

_____. (2013) *Plan de estudios*. Recuperado de http://www.cnba.uba.ar/sites/default/files/rectoria/resoluciones/cs_7037_2013.pdf

_____. (2014). Instituto de Investigaciones en Humanidades Dr. Gerardo H. Pagés. *Perfil de los/as ingresantes al Colegio Nacional de Buenos Aires. Una caracterización multidimensional de los/as ingresantes al CNBA*.

Cunha, L. A., Góes, M. de (1985). *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Zahar.

Dallabrida, N. (2009). A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, 32, (2), 185-191. Porto Alegre. Recuperado de : revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/.../4015

Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. La Découverte/Poche. París.

De Riz, L. (2008) *Argentina, una vez más en la encrucijada*. Recuperado de <http://www.historiapolitica.com/datos/biblioteca/deriz2.pdf>

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2013). *Mayores recursos para una educación inclusiva y de calidad*. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/dineece/documentos/>

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2010–2011). *Anuarios Estadísticos*. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/dineece/documentos/>

Dória, E. (1997). *Memória Histórica do Colégio de Pedro Segundo: 1837–1937*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

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

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66. España. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/viewFile/RASO0707110039A/9122>

Dubet, F. (octubre, 2014). Los postulados normativos de la investigación en educación. Traducción María Matilde Balduzzi. *Espacios en Blanco-NEES- Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires*. Recuperado de <http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml>

Dubet, F., Martuccelli D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada: España.

Duru–Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136282f.pdf>

Duru-Bellat. M. (2005). Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. *Educação e Pesquisa*, 31, (1), 13-30. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a02v31n1.pdf>

Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*.

Buenos Aires: Flacso.

Dussel, I., Brito, A. Y Nuñez, P. (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Escola de Aplicação da Faculdade de Educação/USP (1996). Princípios Norteadores do Projeto Pedagógico da Escola de Aplicação. Recuperado de <http://www2.ea.fe.usp.br/projeto-pedagogico>.

_____. (2006). Regulamento interno EAFEUSP.

_____. (2011). Regimento Interno do Conselho de Escola.

_____. (2012). Carta aberta à Comunidade, apresentação dos candidatos à diretor e vice-diretor

_____. (2013, 2016). Plano Escolar.

_____. (2008) Formandos do Ensino Médio da Escola de Aplicação.

Falcão Costa, L. A. (2002). *O olhar do jovem para o futuro profissional: descrença ou esperança. Um estudo de caso frente à Escola de Aplicação da FEUSP*. (Disertación de Maestría no publicado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Faria Filho, Luciano & Pineau, Pablo. (2009). A educação e a questão da construção de identidades modernas no século XX: os casos da Argentina e do Brasil. En Vidal, D. y Ascolani, A. (Orgs.) Apresentação. *Reformas Educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)* (pp. 87–114). São Paulo: Cortez.

Fazenda, I.(1987) O Centro Regional de Pesquisas Edeucacionais de Sao Paulo. Um capítulo na História da Educacao Brasileira. En *Cadernos de Pesquisas*, (60), 61-65. São Paulo.

Fernandez Enguita, M. y Levin, H. (1989). Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa. *Revista de Educación*, (289). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ferreira, M. dos S. (2001). O centro regional de pesquisas educacionais de São Paulo (1956-1961). Tesis de Maestría. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Ferreyra, A. (2012) Aproximaciones a la educación secundaria en la Argentina 2000-2010: entramados, análisis y propuestas para el debate. Córdoba: Comunic-Arte: Universidad Católica de Córdoba,

Filloux, J. (1974). Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques á une jeune fille qui aime l'ail. París: Dunod.

Filmus, D. (1996). Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: procesos y desafíos. Buenos Aires: Troquel.

Filmus, D y Moragues, M. (2003). ¿Para que universalizar la educación media? En Tenti Fanfani, E. (comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso* (pp. 35-64). Buenos Aires: OSDE-UNESCO IIPE. Grupo Editor Altamira.

Filmus, D., Miranda, A., Otero, A.(2004) . La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria. En Jacinto, C. (coord.) *¿Educar para que trabaje? Discutiendo rumbos en América Latina* (pp. 201-222). Buenos Aires: RedEtis, IIPE-IDEs. La Crujía.

Filmus, D. y Kaplan, C. (2012). Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional. Buenos Aires: Aguilar.

FLACSO. Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la Escuela Media: las escuelas de reingreso en la ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 30, (15), v.2, 57-69.

Frigerio, J. O. (1984). El Real Colegio San Carlos. *Todo es Historia*, n°22. Buenos Aires.

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel, Buenos Aires.

Fuentes, S. (2015). La formación moral de los jóvenes de elite en los circuitos de educación privada en Buenos Aires. En PRO-posições, 26, n° 2 (77), 75-98. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507704>

Gallart, M.A. (1984) La evolución de la educación secundaria 1916-1970: El crecimiento cuantitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza de trabajo. *Revista Centro de Investigación y Acción Social*, 3, (331). 4-20.

Gallart, M. A. (2006) *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía.

García Canclini, N. (1990) Prólogo de “La Sociología de la Cultura” de Pierre Bourdieu. Recuperado en http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/ana/NGC_La_sociologia_de_cult_P_Bourdieu.pdf

Galvão, I. (1999). Breve Histórico da Escola de Aplicação. En Souza, L. (Org.). *Catálogo institucional: Escola de Aplicação 40 anos*. São Paulo: FEUSP.

Garaño, S. y Pertot, W. (2002). *La otra juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1971-1986)*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Germani, G. (2010). La estratificación social y su evolución histórica en la Argentina. En *La sociedad en cuestión* (p. 210-239). Buenos Aires: Clacso.

Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Giddens, A.(1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza

Giddens, A. (2002). *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

Godard, F. (1992). *La famille - affaire de générations*. Paris: PUF.

Gomez Campo, V. M., (1992) Educación académica y educación profesional. Dilemas de equidad, selectividad y calidad. En Gallart, M.A. (Comp.) *Educación y Trabajo. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*. Red Latinoamericana de Educación. CIID-CENEP y CINTERFOR, Montevideo, Uruguay.

Goodrick, D. (2014). Estudios de caso comparativos, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto nº 9. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/MB9ES.pdf>

Gordo, N. (2010). *História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1986): a contribuição de José Mário Pires Azanha para a cultura escolar*. (Tesis de Doctorado no publicada). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Gutiérrez, J. M. (1868,1998). *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Gvirtz, S. Y Biccás, M. (2011). Las reformas educativas como objeto de investigación en historia de la educación comparada en Argentina y Brasil. En Vidal, D. y Ascolani, A. (Coords.) *Reformas educativas en Brasil y Argentina. Ensayos de Educación Comparada (1820-2000)* (pp.13–42). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Haddad, S. (1998) Os Bancos Multilaterais e as Políticas Educacionais no Brasil. En A. Vianna JR (Org.). *A Estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil*, (pp. 41-51), Brasília: Rede Brasil.

Haidar, M. de L. M. (1972). *O Ensino Secundário no Império*. São Paulo: Gryallo/ EDUSP.

Halperin Dongui, T. (1969, 2005). *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza editorial.

Halperin Dongui, T. (2008). *Son Memorias*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Harvey, D. (1989). *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola.

Hora, R. y Losada, L. (2016). *Una familia de la elite argentina*. Los Senillosa, 1810-1930. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Ianni, O. (1995). *A sociedade Global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Iazzeta, O. (2001). La recreación de la dimensión pública de la universidad. *Pensamiento Universitario* (Buenos Aires), 9, (9).

Jacinto, C. y Terigi, C. (2007) ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, Santillana.

Kandel, V. (2013). Los proyectos de extensión universitaria y su impacto en la Universidad de Buenos Aires. *Revista sobre Extensión Universitaria*, (4), Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/1654>

Kessler, G. (2002). *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE UNESCO. Recuperado de: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/kessler.pdf>

Kohan, M. (2007). *Ciencias Morales*. Buenos Aires: Anagrama.

Krawczyk, N., Zibas, D (2001). Reforma do ensino médio no Brasil: seguindo tendencias ou construindo novos caminhos. *Revista Educação Brasileira*, 23, (47), 83-102. Recuperado de <http://noraunicamp.blogspot.com.br/p/minhas-publicacoes.html>

Krawczyk, N. (2014). Ensino Médio: empresarios dão as cartas na escola pública. *Educação e Sociedade*, 35, (126), 21-41. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>

Kuenzer, A. (1997). Ensino Médio e profissional: As políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez.

Kuenzer, A. (2010). O ensino médio no plano nacional de educação 2011–2020: superando a década perdida. *Educação e Sociedade*, 31, (112), pp. 851-873. Recuperado <http://www.cedes.unicamp.br>

Kumar, K.(1997). *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edições.

Lahire, B. (2002). *O Homem plural, os determinantes da ação*. São Paulo: Vozes.

Lahire, B. (2008). Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social. En Fanfani Tenti, E. *Conferencia inaugural del Seminario Internacional de Planeamiento de la Educación*. UNESCO-IIPE. Buenos Aires. Recuperado de Propuesta educativa n.30 Lahire, B.

Lahire, B. (2008b) *Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la escolarización*. Entrevista por Victoria Gessaghi y Maria Alejandra Sendón (71-77) Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/30.pdf>

Lancestrèmere, S. y Bettella, M. (2012). Experiencia escolar en escuelas de elite. Un estudio de caso sobre el Colegio Nacional de Buenos Aires. *VII Jornadas de Sociología de la Universidad de La Plata Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales*". Universidad de La Plata.

Latour, B. (2004). Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. En colaboración con Èmile Hermant. En Parente, A. (2004). *Tramas da rede. Novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas de Comunicação* (39–63). Porto Alegre: Editora Sulina. Recuperado de https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2011/02/latour_redes-que-arazc3a3o-desconhece-laboratorios-bibliotecas-colecoes_bookchapt.pdf

Legarralde, M. (1999) “La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales [1862-1887]”. *Revista Propuesta educativa* (21). Buenos Aires: Flacso, Novedades

Educativas. ^[1]_{SEP}

Lezcano, W. (2017). *Los Actos Públicos*. Buenos Aires: Letras del Sur.

Losada, L. (2009). *Historia de las élites en la Argentina. Desde la conquista hasta el surgimiento del peronismo*. Buenos Aires: Sudamericana.

Losada, L. (2012). La Educación de la clase alta argentina. Vida doméstica e instituciones (1880-1920). En Ziegler, S. y Gessaghi, V. (2012), *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial.

Lourenço Filho, M.B. (1978). *Introdução ao estudo da Escola nova: bases, sistemas e diretrizes de pedagogos contemporaneos*. São Paulo: Melhoramentos.

Lovisoló, H. (1992). Positivismo na Argentina e no Brasil: Influências e interpretações. *Revista Brasileira de Ciencias Sociais*, 19, (7). Recuperado de <http://www.anpocs.org.br/portal/content/view/123/54/>

Manguel, Q. (2017). *La biblioteca de noche*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Marques da Silva, A. (2005) *A secretaria da Escola de Aplicação da FEUSP: melhorando os processos de antedimento e comunicacao dos diversos segmentos*. (Tesis de Maestría no publicada). Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo.

Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. En *Revista Iberoamericana de Educação*, 32. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.htm>

Martinez, A.T. (2007). *Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una práctica sociológica: del estructuralismo genético a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Ediciones Manantiales.

Martínez de Codes, R. M. (1988). El positivismo argentino: una mentalidad en tránsito en la Argentina del Centenario. *Quinto Centenario*, 14. Madrid: Editorial Universitaria Complutense.

Mattoso, J. E. L. (1995). *A Desordem do Trabalho*. São Paulo: Scritta.

Mendes de Faria Filho, L. y Gonçalves Vidal, D. (2000). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, p.19–34. Rio de Janeiro.

Mendes de Faria Filho, L. y Pineau, P. (2011). La educación y la cuestión de la construcción de identidades modernas en el siglo XIX: los casos de Argentina y Brasil. En Vidal, D. y Ascolani, A. (Eds) *Reformas educativas en Brasil y Argentina. Ensayos de Educación Comparada (1820-2000)*. (pp. 81-104). Buenos Aires: Editorial Biblos. Educación y Sociedad.

Méndez, A. (2013). *El Colegio. La formación de una Elite Meritocrática en el Nacional de Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana.

Méndez, A. y Gessahi, V. (agosto, 2016). La nobleza de Estado, algunas reflexiones a partir del trabajo de campo con elites educativas en Argentina. *VIII jornadas de etnografías y métodos cualitativos*. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Merle, P. (2000). Le concept de democratization de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55 (1). Recuperado en: http://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_2000_num_55_1_7096

Mercosur (2017). A cien años de la Reforma Universitaria de 1918. En *Integración y Conocimiento*, v.1, 6. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17111>

Mészáros, I. (2006). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boi Tempo Editorial.

Miceli, S. (1988). *A elite eclesiástica brasileira*. Río de Janeiro: Bertrand Brasil.

Miceli, S. (2018). *Sonhos da periferia*. São Paulo: Todavia.

Castro Moreira, J.F. (2013). As políticas de expansão e privatização do Ensino Superior no Brasil e na Argentina (1989-2009). Tesis de Doctorado. Programa de pós graduação em Educação, Universidade de São Paulo. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22012014-144933/pt-br.php>

Muller, D., Ringer, F. y Simon, B. (Comp.) (1992). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Nascimento, M. (2007). Ensino Médio no Brasil: Determinações históricas. *Revista da UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes*, 15, 77-87. Recuperado de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/594/581>

Narodowski, M., Moschetti, M. (2014) el crecimiento de la matrícula en la educación escolar argentina 2003–2013: entre la privatización y el estancamiento. Universidad Torcuato Di Tella, Documento de trabajo. Recuperado de https://www.academia.edu/8910178/El_crecimiento_de_la_matr%C3%ADcula_en_la_educaci%C3%B3n_escolar_argentina_20032013_entre_la_privatizaci%C3%B3n_y_el_estancamiento

Neiman, G.; Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino (Comp.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.213–237). Buenos Aires: Gedisa.

Netto, J.P. (1995). Repensando o balanço do neoliberalismo. En E. Sader & P. Gentili (eds.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático* (). São Paulo: Paz e Terra.

Nóbile, M. (2011). Los vínculos entre docentes y alumnos en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires: análisis de una estrategia de personalización. (Tesis de Maestría). Buenos Aires: Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad de General San Martín.

Nogueira, M. A (1998). A escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias – A ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, (7), pp 42–56. Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas.

Nogueira, M.A. (2010). *Classes Médias e Escola: novas perspectivas de análise*. En *Curriculo sem fronteiras*, 10 (1), 213–231.

Nosiglia, M.C. y Marquina, M. (1993). Ley de Educación: aportes para el análisis y el debate. *Revista Propuesta Educativa*, 9, 75-90.

Nunes, C. (2000) O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 35-60. Brasil: Editora Autores Associados.

Núñez, P. (2010). *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar*. (Tesis de Doctorado). Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social–Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/wp-content/uploads/2015/03/Tesis_Nunez.pdf

Núñez, P. (2013) *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires : La Crujía.

Núñez, P. y Litichever, L. (2015) ^[11]*Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Núñez-Pérez, V. (2010). *De la escuela normal del Paraná o de la fundación del magisterio en la Argentina*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/277124309 De la escuela normal del Parana o de la fundacion del magisterio en la Argentina](https://www.researchgate.net/publication/277124309_De_la_escuela_normal_del_Parana_o_de_la_fundacion_del_magisterio_en_la_Argentina)

O'Donnell, G. (1993). Estado, democracia y ciudadanía. *Nueva Sociedad*, 128, 62-87. Recuperado de <http://nuso.org/articulo/estado-democratizacion-y-ciudadania/>

O'Donnell, G., Schmitter, P. (1991). *Transiciones desde un gobierno autoritario. Conclusiones tentativas sobre las democracias inciertas*. Buenos Aires: Paidós.

Oliveira, Cl. (1999). *Municipalização do ensino do Brasil*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Editora Autêntica.

Oliveira, R.P., Adrião, T. (2002) (orgs.). *Organização do ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã,

Oszlak, O. (1982) Reflexiones sobre la formación del estado y la construcción de la sociedad. *Revista de Ciencias Sociales*, 21, (84). Buenos Aires. Recuperado de [https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/7%20Oszlak FormacionEstado.pdf](https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/7%20Oszlak%20FormacionEstado.pdf)

Otero, E. (2014). Participación estudiantil en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Un estudio de las experiencias políticas de jóvenes en agrupaciones partidarias en la actualidad. *Jornadas de Jóvenes Investigadores*. FLACSO, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://educacion.flacso.org.ar/extras/2014/jovenesinvestigadores/183.pdf>

- Paviglianitti, N. (1988). *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.
- Paviglianitti, N. (1991). *El Neoconservadurismo en la educación argentina*. Buenos Aires: Editorial El Quirquincho.
- Paviglianitti, N. (1993). La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socio-educacional en la Argentina. Sus orientaciones hacia la privatización, provincialización y retiro del gobierno nacional del financiamiento del Sistema Educativo Público. *II Encuentro Internacional "La educación y el Mercosur"*. Mimeo. Porto Alegre.
- Pereira da Silva, A. (2011). A legislação brasileira e as mudanças na educação infantil. *Revista Retratos da Escola*, 5, (9), 229-244.
- Perosa, G. , Lebaron, F. E e Silva Leite, C. (2015). O espaço das desigualdades educativas no município de São Paulo. *Pro-Posições*, 26, (2,77), 99-118. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507705>
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.
- Pinheiro Bispo, V. (2005) *Aspectos da heterogeneidade e as expectativas das famílias na EAFEUSP*. (Tesis de Maestría no publicada) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Pinheiro Bispo, V. (2011) Democracia e discurso democrático na gestão escolar. Estudo de uma Escola de Aplicação. (Tesis de Doctorado no publicada). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Pipinis, V. T. (2008). Imagens sobre o Brasil: um estudo sobre as inter-relações entre mídia e escola. (Tesis de Disertación no publicada). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Pochmann, M. (1996). Mudança e continuidade na organização sindical brasileira no período recente. En Oliveira, C. E. B. de y Mattoso, J. E. L. (Orgs). *Crise e trabalho no Brasil, modernidade ou volta ao passado?* (269–301). São Paulo: Scritta.
- Postuma, A.C. (1999). Transformações do emprego no Brasil na década de 1990. En Phostuma A.C. (Org). *Abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil. Políticas para conciliar os desafios de emprego e competitividade* (11–34). São Paulo: Editora 34.
- Portela,R. y Adrião, T. (2002). Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na constituição federal e na LDB. São Paulo: Xâma.
- Puiggrós, A. (1994). Sujetos, disciplina y curriculum en los Orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Buenos Aires: Galerna.
- Ramonet, I. (1998). Geopolítica do caos. Tradução de Guilherme João de Freitas. Petrópolis: Vozes.

Rezende Pinto, J.M. (2002). O ensino médio. En Portela, R. y Adrião, T. (Orgs), *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB* (51–76). São Paulo: Xamã.

Rodríguez Moyano, I. (2012). Capital cultural y estrategias educativas de las clases altas de la Ciudad de Buenos Aires. En Ziegler, S. y Gessaghi, V. (2012), *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia* (147–163). Buenos Aires: Manantial.

Romero, L.A (2013) *La larga crisis argentina. Del siglo XX al siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Rosa, J. V. (2005) *Memórias de uma escola: uma história da Escola de Aplicação da FEUSP contada a partir de entrevistas com ex-alunos (1974-1990)*. (Tesis de Maestría no publicada). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Rossano, A. (2006). “El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa”. En Terigi, F. (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria* (295-317). Buenos Aires: Siglo XXI.

Sanguinetti, H (2006). *Breve historia del Colegio Nacional de Buenos Aires*. Buenos Aires: Juvenilia ediciones.

Saviani, D. (1999). *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados,

Schwartz, S. (1988). *Segredos internos. Engenhos e escravos na sociedade colonial 1550–1835*. São Paulo: Companhia das Letras.

Schoo, S. (2011). La educación secundaria en Buenos Aires: de la universidad provincial al Colegio Nacional. *[Esp]Archivos de Ciencias de la Educación*, 5, (5). Recuperado de <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>

Schueler, A. F. M.; Southwell M. (2011). “Formación del Estado Nacional y Constitución de los cuerpos docentes: profesionalización del Magisterio en Brasil y Argentina en perspectiva comparada”. En: Vidal, D. y Ascolani, A. *Reformas educativas en Brasil y Argentina. Ensayos de Educación Comparada (1820-2000)* (p.147-188). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Sennet, R. (1977). *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.

Sorj, B. y Fausto, S. (2011). *Brasil y América del Sur: Miradas Cruzadas*. Buenos Aires: Catálogos.

Southwell, M. (2011a). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa*, 6, (1), 67-78. Recuperado de <http://www.periodicos.uepg.br>

Southwell, M. (2011b). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (35-70). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Souza, J. (2009). *A Ralé Brasileira. Quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Souza, J. (2013). A lei 10.639/2003 e o ensino de inglês em uma escola pública. (Disertación de Maestría no publicada). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- Souza, M. C. C. C.; Moraes, C. S.V.; Zaia, I. (2011). A contribuição da universidade para a preservação da memória educacional. *Revista de História, São Paulo*, 164, 373-391. Universidade de São Paulo.
- Spósito, M. (1984) *O povo vai à escola, a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola.
- Svampa, M. (2001). Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados. Buenos Aires: Biblos.
- Tedesco, J.C. (1986, 1993). Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945). Buenos Aires: Ediciones del Solar.
- Tedesco, J.C. (1989). El Rol del Estado en la educación. *Perspectivas*, 19, (4). París: UNESCO.
- Teixeira, A. (1977). Educação não é um privilégio. São Paulo: Editora Nacional.
- Teixeira, A. (1999). Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Universidade Federal de Rio de Janeiro.
- Tenti Fanfani, E (Comp.) (2003). Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires: OSDE -UNESCO IIPE. Grupo Editor Altamira.
- Tenti Fanfani, E. (2007) La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XIX, Primera Edición, 2007
- Tenti Fanfani, E. (2012) La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Terigi, F. (mayo, 2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, (15,1), 63-71.
- Terigi, F. (2012). Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria. En Tenti Fanfani, E. (Org.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (55-78). Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Revista Cedes, Educação e Sociedad*, 26, (92), 889-910. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>

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

Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.) (2009). *La escuela media en debate*. Buenos Aires. Manantial / Flacso.

Tiramonti, G. (2011). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens. Recuperado de <http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2012-ConcursoNormales/Variacionessobrelaformaescolar.pdf>

Universidad de Buenos Aires (1997). Sistema de ingreso a Establecimientos Secundarios Universitarios. Recuperado de <http://www.uba.ar/download/institucional/estatutos/128-131.pdf>

————— (1992, 1996, 2000, 2004, 2011). Censo de Estudiantes de la Universidad de Buenos Aires.

————— (2008). Resolución n° 4767. Reglamento de los Establecimientos Secundarios dependientes de esta Universidad.

————— (2011). Censo Docentes.

————— (2014). Expediente de la Comisión de Interpretación y Reglamento del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires n° 12.943/2014, Convenio Marco de Cooperación entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Buenos Aires y su anexo "Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias con universidades nacionales". Recuperado de: http://www.uba.ar/archivos_uba/2014-03-26_12943.pdf

Unzué, M. (2008). Ilustración y control en los orígenes de la Universidad de Buenos Aires. Un estudio de la década 1821–1831. En Naishtat, F. y Aronson, P. (Eds.), Unzué, M. (Coord.), *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la Ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires: Biblos.

Unzué, M. (2012). Historia del origen de la Universidad de Buenos Aires (A propósito de su 190o aniversario). En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, México, 3, (8), 72-88. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/262>.

Unzué, M. (2017), “La Universidad de Buenos Aires en democracia. Intentos y fracasos por modificar el Estatuto universitario de 1958”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), México, 8, (21). Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/1654/universidad-aires-democracia-intentos-fracasos-modificar-estatuto-universitario-1958>

Unzué M. y Emiliozzi, S. (Comps.) (2013). *Universidad y políticas públicas. ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*. Buenos Aires: Imago Mundi.

Unzué, M. y Freiburun, N. (2015, julio) Políticas Públicas de Acceso abierto y democratización del conocimiento en la Universidad Argentina en *Avatares de la comunicación y la cultura*, 9. Recuperado de www.ppct.caicyt.gov.ar/index.php/avatares/article/download/6374/pdf

Van Gennep, A. (2008). Los ritos de paso. España: Alianza Editorial.

Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245–278. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/download/RASO0707110245A/9165>

Van Zanten, A. (2008). El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social? En E. Tenti Fanfani, *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, (173-192). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Van Zanten, A. (2009): *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: PUF.

Van Zanten, A. (2010). Choix de l' école et inégalités scolaires". Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents. *Agora débats/jeunesses*, 3, (56), 35-47.^[L]_[SEP] Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2010-3-page-35.htm>

Veleda, C. (2007). Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. En Nadorowski, M. y Gómez Schettini, M. *Escuelas y familias: problemas de diversidad cultural y justicia social* (127–172). Buenos Aires: Prometeo libros.

Veliz, C. (1984). *La tradición centralista en América Latina*. Barcelona: Ariel

Vidal, D. y Ascolani, A. (Coord.) Reformas educativas en Brasil y Argentina. Ensayos de Educación Comparada (1820-2000). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Whitehead, Laurence (2011). *La democratización: teoría y experiencia*. México, DF.: Fondo de Cultura Editores.

Wrege, R. (1993). *A educação escolar jesuítica no Brasil–Colônia: uma leitura da obra de Serafim Leite “História da Companhia de Jesus no Brasil”*. (Disertación de Maestría no publicada). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Zaia, I. B. (2003) A história da educação em risco: avaliação e descarte dos documentos do arquivo da Escola de Aplicação (1958-1985). 2003. (Disertación de Maestría). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Zaia, I. B. (2005). O lugar do arquivo permanente dentro de um centro de memória escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, 10, 153-174.

Zanotti, L.J (1984). Etapas históricas de la política educativa. Buenos Aires: EUDEBA. Citado por Filmus, D. (1996) Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Proceso y desafíos. Buenos Aires: Troquel.

Zibas, D. (1992, febrero) Ser ou nao ser: o debate sobre o ensino medio. *Cadernos de Pesquisa*, 80, 56-61. Recuperado de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/320.pdf>

Ziegler, S. (2004). La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. En Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (73–99). Buenos Aires: Manantial.

Ziegler, S. (2007). "Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense". En Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social* (79–100). Buenos Aires: Prometeo.

Ziegler, S. (2014). ¿Que trae la idea de nuevos formatos escolares? Exigencias de la universalización y límites de la escuela tradicional. Flacso, clase 5, perteneciente al "Seminario de Posgrado: *La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana*" (2013–2014).

Ziegler, S. (2016). Desregulación y personalización en escuelas de elite: El trabajo de los profesores para la consagración escolar de los sectores privilegiados. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, (68). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.1978>

Ziegler, S; Nobile, M. (2012). Personalización y escuela secundaria: Dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6 (6). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5929/pr.5929.pdf

Zorzoli, G. (2010). Proyecto de Rectoría del Colegio Nacional de Buenos Aires.

Páginas Web de Instituciones Educativas de Argentina y Brasil

<http://cap.ufrj.br/index.php/sobrecap/historico>

[//">http://codap.ufs.br/pagina/100 //](http://codap.ufs.br/pagina/100)

http://enssarmiento.sjn.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=9

<http://lae.uncuyo.edu.ar/resena-historica-del-colegio>

<http://portais.ufma.br/PortalUnidade/colun/>

<http://server-enjpp.unsl.edu.ar/escuela/institucion.html>

<http://ufacaplicacao.blogspot.com.uy/2016/10/edital-de-sorteio-cap-2016.html>

<http://ufr.br/ultimas-noticias/2907-colegio-de-aplicacao-da-ufr-offerta-41-vagas-para-novos-alunos>

<http://undav.edu.ar/index.php?idcateg=30&id=6413>

<http://www.ca.ufsc.br/historico-do-ca/>

http://www.cepae.ufg.br/up/80/o/projeto_pol%C3%ADtico_pedag%C3%B3gico_-_2013.pdf

<http://www.cnm.unc.edu.ar/institucional/historia-del-colegio>

<http://www.colegiourquiza.edu.ar/site/index.php/resena-historica>

http://www.coluni.uff.br/sites/default/files/edital_2017_0.pdf

http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html

<http://www.cpel.uba.ar/seccion.php?sec=42>

<http://www.escoladeaplicacao.ufpa.br>

<http://www.eseba.ufu.br/eseba>

<http://www.ilse.esc.edu.ar/historia.html>

http://www.memoria.uff.br/images/documentos/uferj/col%C3%A9gio_universit%C3%A1rio_geraldo_reis_da_uff.pdf

<http://www.nei.ufrn.br/noticia.php?id=20848398#.WMGLrBjOrBI>

<http://www.ottokrause.edu.ar>

http://www.portal.ufpa.br/interna_NPI.php

http://www.uel.br/aplicacao/pages/arquivos/Projeto_Politico_Pedagogico.pdf

<http://www.ufjf.br/wp-content/themes/joaosxiii/regimento.pdf>

<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/ViAlKP1tT1RU10i.pdf>

http://www.unlp.edu.ar/articulo/2009/9/16/inchausti_75_aniversario

<http://www.unsj.edu.ar/historia.php>

<https://portal.ufpa.br/imprensa/editalPortal.php?cod=785>

<https://www.ufpe.br/cap/images/aplicacao/selecao/2016b/prova1a.pdf>

https://www.ufpe.br/progepe/images/BO_novo/bo2016/Bo26.pdf

www.cnba.uba.ar

Periódicos y revistas consultados en la web

https://www.clarin.com/ideas/alicia-mendez-nacional-buenos-aires_0_r1-GI_tjwQx.html

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u608.shtml>

<https://www.bemparana.com.br/noticia/512197/escola-modelo-da-usp-tem-falta-de-professores-e-alunos-sem-aula>

<http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/30.pdf>

<http://revistazoom.com.ar/la-clase-media-tiene-un-peso-politico-muy-importante-en-la-provincia-de-buenos-aires/>

<http://www.lanacion.com.ar/1563730-yo-fui-al-colegio>

<https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-192554-2012-04-24.html>

<http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2012/09/escola-de-aplicacao-e-a-melhor-de-sao-paulo/>

<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2014/08/defesa-das-creches-ligadas-a-usp-repete-luta-de-40-anos-atras-5798.html>

<https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-271329-2015-04-25.html>

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/enem-federais-militares-e-tecnicas-sao-publicas-com-melhor-desempenho>

<http://www.revistaforum.com.br/2016/10/27/discurso-de-estudante-de-16-anos-sobre-ocupacoes-viraliza-nas-redes/>

https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/05/politica/1499291487_090830.html