

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente, de  
acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

---

Volumen 24 Número 68

20 de junio 2016

ISSN 1068-2341

---

## Desregulación y Personalización en Escuelas de Elite: El Trabajo de los Profesores para la Consagración Escolar de los Sectores Privilegiados

*Sandra Ziegler*

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
Argentina

**Citación:** 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). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.1978>

**Resumen:** El presente artículo se basa en un estudio cualitativo desarrollado en tres escuelas secundarias de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires que se proclaman como formadoras de elite. La intención del mismo es analizar la labor pedagógica que desarrollan estas instituciones en base a las formas de promoción y acompañamiento que plantean a sus estudiantes. El trabajo identifica en las escuelas formas desreguladas en donde los alumnos quedan librados a sus propios recursos para transitar la escolaridad y estrategias de personalización previstas desde la instituciones que presuponen un mayor acompañamiento a los estudiantes. Estas diferencias están vinculadas con los sistemas de selección académica y promoción que sustentan los establecimientos. Por promoción de los estudiantes se hace referencia a los mecanismos institucionales que concretan la función selectiva que desempeñan las instituciones educativas. En este caso en particular se analizan los medios que estas escuelas instrumentan para seleccionar, diferenciar y legitimar a los estudiantes en escuelas orientadas a la preparación de los grupos selectos. Indagar estas dinámicas nos permite una aproximación al funcionamiento de estas instituciones y su contribución en los procesos de socialización y reproducción para la preparación de determinados sectores para la ocupación de posiciones de elite. En este trabajo se aborda además el papel que desarrollan los profesores en tanto

operadores simbólicos que, mediante su trabajo, efectúan la labor de producir la consagración escolar de estos grupos en cuestión.

**Palabras clave:** educación secundaria; enseñanza individualizada; relación estudiante/profesor; elites; Argentina

### **Deregulation and personalization in elite schools: Teacher's work and the production of privileged groups**

**Abstract:** The following article is based on a qualitative research developed in three Buenos Aires City and Buenos Aires Province high-schools that define themselves “elite educational institutions”. Our purpose is to analyze the pedagogical work conducted by these institutions in relation to how they monitor their students’ trajectories and its examination systems. On the one hand, we identify strategies of personalization that account for an institutional set-up with close links between teachers and students, which enables them to overcome the hurdles to a system based on international exams. On the other, strategies of autonomy devolve to students’ responsibility for their own results, encouraging them to compete amongst themselves. These differences are connected to the academic selection systems established by each of the institutions. By inquiring into these dynamics, we have a better understanding of how these institutions function and how they contribute to the processes of socialization and reproduction of specific segments aimed at occupying elite positions. This paper also addresses the role played by the teachers as symbolic facilitators who, through their work, contribute to the selection of those groups.

**Keywords:** secondary education; personalized education; teacher/student relationships; elites; Argentina

### **Desregulamentação e personalização com escolas de elite: O trabalho dos professores para a consagração escolar dos setores privilegiados**

**Resumo:** Este artigo é baseado em um estudo qualitativo realizado em três escolas secundárias da cidade e da província de Buenos Aires que se definem como formadoras de elite. A intenção é analisar o trabalho pedagógico desenvolvido por essas instituições com base nas formas de promoção e acompanhamento de seus alunos. O trabalho identifica nas escolas formas desreguladas, em que os alunos são deixados aos seus próprios recursos para encaminhar sua escolarização, e estratégias de personalização fornecidas pelas instituições, que constituem uma maior assistência aos estudantes. Essas diferenças estão ligadas aos sistemas de seleção acadêmica e promoção que sustentam os estabelecimentos. Por promoção estudantil se faz referência aos mecanismos institucionais que concretizam o papel seletivo das instituições de ensino. Neste caso em particular analisam-se os meios que essas escolas utilizam para selecionar, diferenciar e legitimar os alunos de escolas orientadas para preparação de grupos seletos. Investigar essas dinâmicas nos permite uma aproximação ao funcionamento dessas instituições e de sua contribuição para os processos de socialização e reprodução na preparação de certos setores para a ocupação de posições de elite. Este trabalho também discute o papel desempenhado pelos professores como operadores simbólicos que, através de seu trabalho, produzem a consagração escolar dos grupos em questão.

**Palavras-chave:** educação secundaria; ensino individualizado; relações aluno/professor; elite; Argentina

## **Introducción**

La articulación entre educación y elites forma parte de un campo de estudio relativamente reciente en Argentina (Del Cueto, 2007; Gessaghi 2010; Méndez, 2013; Rodríguez Moyano, 2012;

Tiramonti, 2004; Tiramonti & Ziegler, 2008; Villa, 2012; Ziegler, 2004; entre otros). El tópico se inscribe en una preocupación, extendida en los últimos años en las Ciencias Sociales, que ha retomado la indagación sobre la constitución de los sectores gravitantes de las sociedades (Howard & Gatzambide- Fernández, 2010; Kenway, Fahey & Koh, 2013; Khan, 2011; Maxwell & Aggleton, 2013, entre otros). Los estudios locales adolecieron de un tratamiento sobre los grupos que concentran condiciones de privilegio, entre otras cuestiones, debido a que orientaron su atención en las situaciones de desventaja y de pobreza para dar cuenta de las dinámicas de la desigualdad. Sin embargo, la pregunta por la perdurable experiencia de la desigualdad adquiere una dimensión especial en la Argentina de los últimos años ante la reestructuración del orden social, caracterizado por las transformaciones producidas en el marco de una nueva etapa de acumulación y concentración del capital y de cambios en las pautas de integración y exclusión.

Para el caso argentino, la emergencia de procesos de pauperización y polarización social, abonó al crecimiento de estudios en torno a las condiciones de pobreza y sus efectos en el sistema educativo. En este contexto, parecería ilegítimo destinar esfuerzos en el estudio de la escolarización de los grupos más favorecidos, quienes representan un grupo reducido y de privilegio. Desde nuestra perspectiva, investigar la escolarización de las elites constituye un intento de indagar a un sector en el marco de un conjunto interdependiente. Si la desigualdad es un proceso relacional, como señala Tilly (2000), es necesario conocer las dinámicas presentes en los contextos de pobreza como también en los que concentran condiciones de ventaja- como las elites- para dar cuenta del fenómeno de la desigualdad del sistema educativo en la actualidad. En un sentido semejante Howard & Gatzambide- Fernández (2010) argumentan que la escasa atención que reviste la investigación en torno a los grupos privilegiados no es simplemente una vacancia en los estudios disponibles, sino que limita la comprensión conceptual de los procesos de desigualdad.

En el marco de este trabajo, la intención es analizar las formas de promoción y acompañamiento de los estudiantes presentes en una serie de instituciones que se proclaman como formadoras de elite. En ellas identificamos formas desreguladas en donde los alumnos quedan librados a sus propios recursos para transitar la escolaridad y estrategias de personalización que son previstas desde las instituciones y presuponen un mayor acompañamiento a los alumnos. Estas diferencias están vinculadas con los sistemas de selección académica y promoción de los estudiantes que sustentan los establecimientos y que abordaremos en estas páginas. Por promoción de los estudiantes estamos haciendo referencia a los mecanismos institucionales que concretan la función selectiva que efectivamente desempeñan todas las instituciones educativas. En este caso en particular indagaremos los medios que se instrumentan para seleccionar, diferenciar y legitimar a aquellos que efectúan su recorrido escolar en estas instituciones orientadas a la preparación de los grupos selectos.

La aproximación a las dinámicas de estas instituciones brinda una puerta de acceso a los medios que instrumentan para la preparación de los jóvenes para un futuro en el ejercicio de posiciones de poder. Indagar estas dinámicas nos permite una aproximación al funcionamiento de estos establecimientos y su contribución en los procesos de socialización y reproducción para la preparación de determinados sectores para la ocupación de posiciones de elite<sup>1</sup>. En este trabajo abordaremos además el papel que en particular desarrollan los profesores en tanto operadores

---

<sup>1</sup> Entendemos por élites a los sectores que combinan las diferentes formas de capital caracterizadas por Bourdieu (2000): capital económico (bienes materiales), cultural (conocimientos, credenciales escolares, lenguaje) y social (vínculos, relaciones interpersonales establecidas) y que procuran mediante la escolarización el pasaje o conversión de una formas de capital en otras, desplegando de este modo una estrategia para el arribo o la conservación de una posición determinada.

simbólicos que, mediante su trabajo, efectúan la labor de producir la consagración escolar de estos grupos en cuestión.

El presente trabajo se basa en un estudio realizado en escuelas secundarias<sup>2</sup> ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires y en la zona norte del Conurbano Bonaerense<sup>3</sup>. Esta última es una región urbana de los suburbios que concentra a la población de altos ingresos; está ubicada en la provincia más grande del país en términos de sus dimensiones territoriales como por su peso demográfico. El Conurbano Bonaerense concentra más del 60% de la población de la Provincia de Buenos Aires, tratándose de una zona densamente poblada. Según el último Censo Nacional de Población del año 2010, en esta región reside casi el 25% de la población y el 24,6% de los alumnos de todo el país. Por su parte, la Ciudad de Buenos Aires representa una de las metrópolis más prósperas a escala nacional y si bien su peso demográfico es del 7,2% de la población del país, es el espacio de concentración del poder político, cultural y económico. Allí se escolariza el 6,4% de los alumnos del total nacional.

Asimismo, hay que señalar que en Argentina la formación orientada a los sectores de elite se imparte fuertemente en el sector de la educación privada. Si analizamos los alumnos que asisten a escuelas privadas sobre el total de la población escolar, las tasas más altas de privatización se ubican en los conglomerados urbanos más prósperos. Hacia finales de los años 2000, frente a un promedio nacional de 25% de alumnos en escuelas privadas en todo el país, en la Ciudad de Buenos Aires el porcentaje asciende al 48% y en la Provincia de Buenos Aires es de un 30,5%. En esta última, el nivel de privatización es más pronunciado en los municipios más ricos. A modo de ejemplo, Vicente López (62%) y San Isidro (58%) representan las localidades dentro de la Provincia de Buenos Aires con porcentajes más elevados de alumnos de educación básica (1° al 9° año de escolarización) en establecimientos privados (Veleda, 2012). Además de la concentración geográfica, la composición socioeconómica de la matrícula privada también da cuenta de su creciente asociación con los sectores de mayores ingresos. En el año 2011 en los hogares del Área Metropolitana (Ciudad de Buenos Aires y sus suburbios) pertenecientes a la población que concentra el quinto quintil de ingresos, el 57% de los alumnos de nivel secundario asistían a escuelas privadas<sup>4</sup>. La educación secundaria pública que es gratuita y que se orienta a la formación de elites se encuentra representada sólo por un grupo reducido de escuelas dependientes de la universidad.

En síntesis, la concentración de la formación de las elites en el nivel de la educación secundaria en Argentina se produce en los espacios urbanos más prósperos y mayoritariamente en las escuelas del sector privado en donde el acceso no es certificado inicialmente por la capacidad académica de los alumnos, sino por las posibilidades económicas de las familias. En el caso de la mayoría de las escuelas públicas universitarias orientadas a la formación de élites, el acceso se define en base a criterios meritocráticos a través de la aplicación de un examen de ingreso cuya aprobación es condición para el acceso<sup>5</sup>. Esas instituciones son gratuitas.

---

<sup>2</sup> La escuela secundaria argentina comprende las edades de 13 a 17 años.

<sup>3</sup> El mismo se ha realizado en 2011 en el marco del Proyecto de Investigación “Docentes de la eite, elites docentes: la configuración de la labor pedagógica y de una comunidad de profesores para la formación de los sectores privilegiados”. presente capítulo se elaboró en base a las entrevistas en profundidad realizadas a 20 padres, 24 alumnos y directores de 3 escuelas de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires orientadas a la formación de élites.

<sup>4</sup> Fuente: Elaboración: propia en base a datos de la Encuesta Permanente de Hogares 2011, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. El quinto quintil de la población es la 5ta. parte de la población que concentra los ingresos económicos más altos.

<sup>5</sup> Este trabajo se centra en escuelas secundarias universitarias que presentan este modo de ingreso, algunas otras en el país desarrollan otros mecanismos para dirimir el acceso a estas instituciones.

Este trabajo integra los resultados obtenidos en tres escuelas secundarias; se trata de instituciones de amplia trayectoria, reconocidas por su prestigio institucional. La mayoría se define como instituciones “tradicionales” y de “excelencia académica”. La elección de las escuelas combinó distintas variables. Dos de ellas pertenecen al sector privado, una imparte religión y la otra es laica. Se incluyó además una escuela pública cuyos mecanismos de selección en el ingreso y su trayectoria en la formación de grupos gravitantes dan cuenta de su carácter de institución que ha formado a grupos de elite (básicamente de corte político e intelectual). En este trabajo, seleccionamos instituciones que explícitamente se proponen la preparación de sus estudiantes para el ejercicio de posiciones de poder y de privilegio. Por posiciones de privilegio entendemos la pertenencia a grupos favorecidos en el terreno económico, social y cultural. Así, las instituciones seleccionadas reciben a hijos de empresarios, intelectuales, altos funcionarios del Estado, integrantes del *show business*, banqueros, profesionales liberales, terratenientes y medianos comerciantes. En el caso de las instituciones públicas universitarias otros estudios registran un patrón de reclutamiento un tanto más heterogéneo en cuanto a las procedencias de las familias (Di Piero, 2014; Méndez, 2013)

Esta selección de instituciones constituye una “constelación” de establecimientos que refleja contrastes y variaciones que nos permite advertir las distancias entre las instituciones que atienden a estos sectores. Han sido las instituciones y sus características las que resultaron definitorias en la delimitación del ámbito de desarrollo de este estudio. El perfil de las instituciones que dio origen a la conformación de la muestra intencional de escuelas incorporadas a este estudio se sustenta en indagaciones producidas en una investigación previa (Tiramonti & Ziegler, 2008)

Por otra parte, la elección de estas escuelas privadas responde a un dato que resulta insoslayable que es el proceso de privatización de la matrícula y la opción por el ámbito privado que realizan básicamente los sectores más altos de la población. A pesar de esta dinámica más reciente, las instituciones incluidas en nuestra muestra son de trayectoria centenaria y resultan reconocidas en su medio por el prestigio que portan.

El trabajo de campo fue realizado a lo largo de los años 2009 y 2010, y consistió en la realización de entrevistas en profundidad a sus autoridades y a veinticinco profesores de diferentes asignaturas. Asimismo, se efectuaron observaciones de espacios informales de las escuelas (recreos, encuentros en la sala de profesores, análisis de material impreso y de páginas web). El Programa Bachillerato Internacional que imparten ambas escuelas privadas fue indagado a través del análisis de documentos del mismo y mediante entrevistas desarrolladas con dos actores ligados a la capacitación docente que ese programa dicta en Buenos Aires<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Cuando se efectuó el trabajo de campo que dio origen a este texto el Programa Bachillerato Internacional se dictaba también en una escuela estatal de la Provincia de Buenos Aires y se encontraba en una fase muy preliminar su aplicación en algunas escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires. Cabe destacar que el carácter elitista de las escuelas privadas seleccionadas no se restringe exclusivamente a la implementación de este Programa. El mismo abona a una formación de carácter pre universitario e internacionalizado. Sin embargo, hay otros elementos que también confluyen en la formación de estos grupos: las familias que reclutan las escuelas con alta participación de nietos e hijos de exalumnos, el énfasis en un curriculum ampliado con actividades extracurriculares que se asocian a las prácticas deportivas y culturales de los grupos más selectos, la acumulación del prestigio que las escuelas portan por su antigüedad, entre otras cuestiones.

## **La Dinámica de la Selectividad de la Educación Secundaria: Notas sobre su Configuración**

En un trabajo anterior (Tiramonti & Ziegler, 2008) caracterizábamos la matriz de selección que operó en el sistema educativo argentino como un modelo de selección por exclusión que tuvo amplia vigencia hacia fines del siglo XIX y se consolidó en el siglo XX. Allí advertíamos que la selección se producía en la escuela media (y también en la universidad) a través de un sistema de competencia abierta por los recursos en donde todos disputaban contra todos de modo desregulado.<sup>7</sup>

Este tema merece una breve incursión en cuestiones históricas para dar cuenta de la configuración que estamos caracterizando. Hacia fines del siglo XIX, tanto para el caso argentino como para el resto de América Latina, la ausencia o debilidad de instituciones escolares preexistentes y la necesidad de homogeneizar a la población dieron lugar a la conformación de un sistema educativo marcado por la acción estatal bajo el modelo de una escuela elemental única y colegios secundarios que eran de corte selectivo y excluyente. Este sistema no instauró circuitos cerrados que plantearan una estructura formalmente diferenciada vedando el acceso a los niveles siguientes del sistema educativo<sup>8</sup> como efectivamente acontecía en otros países<sup>9</sup>. No obstante, resulta evidente que la escuela secundaria producía algún tipo de selección social efectiva.

Cabe señalar que las posibilidades de acceso a más años de escolaridad fue una preocupación recurrente a inicios del siglo XX y durante los períodos de gobierno de corte más conservador. Algunos de los intentos de reforma de la educación secundaria de esos períodos dan cuenta de la inquietud en torno a la instauración de mecanismos de selección social capaces de regular la promoción y la puja de los sectores sociales emergentes<sup>10</sup>. Para la educación secundaria se advierte

---

<sup>7</sup> Un tratamiento de este tópico puede revisarse en la Introducción del libro citado, en donde se desarrolla con mayor detalle esta dinámica propia del sistema educativo argentino. Este caso nacional se podría contrastar con otros países que desarrollaron históricamente otros mecanismos de selección social mediante el sistema educativo como gran parte de los países europeos y también Estados Unidos, Brasil y Chile.

<sup>8</sup> Véase Braslavsky (1985).

<sup>9</sup> Una tradición distinta está presente en el caso de algunos sistemas que plantean restricciones, en base al tipo de institución educativa a la cual se ha asistido previamente. La masificación de la escolarización elemental iniciada en Europa a fines del siglo XIX, se produjo de la mano de la creación de nuevas instituciones públicas que atendieron a las clases populares que se incorporaban a la educación. Esta ampliación no implicó el acceso a estudios ulteriores, en tanto la estructura se encontraba diversificada y diferenciada. A pesar de las sucesivas reformas de los sistemas educativos que acompañaron los procesos de expansión de la escolarización en Europa, este rasgo diferenciador del sistema educativo ha perdurado. A modo de ejemplo, las denominadas “reformas comprensivas europeas” atendieron la necesidad de superar la selección temprana que producían los sistemas educativos (alrededor de los 10-11 años de edad) y favorecieron la instauración de un ciclo común de la escuela para igualar las oportunidades de los diferentes sectores sociales. Sin embargo, estas reformas no alteraron la estructura diferenciada del sistema educativo, sino que generaron nuevos tipos de instituciones. “En definitiva, (...) permitieron aumentar los años de la escolarización de la población, ampliar el espectro de conocimientos de que disponían los sectores populares y mejorar la función compensatoria de la escuela, sin que por ello el sistema renunciara a su función diferenciadora y de selección social” (Tiramonti & Suasnabar, 2001, 58).

<sup>10</sup> Durante el siglo XX hubo una serie de intentos de reforma en torno a la educación secundaria de muy diferente tenor. Sin embargo, y más allá de las motivaciones coyunturales, todas ellas tuvieron como intención transformar la estructura del sistema educativo para regular el proceso de ascenso social. Tanto la reforma Magnasco (1899 y 1900) como la propuesta por Saavedra Lamas (1916) procuraban una reorientación de las

una expansión constante de su matrícula desde los orígenes de su configuración institucional (con picos entre los años cincuenta y sesenta, a mediados de la década del ochenta y hacia fines de los años noventa)<sup>11</sup>. Esto da cuenta de que aquellos sectores que poseían los recursos materiales y simbólicos para apropiarse de los beneficios de la educación hicieron uso de las oportunidades que brindaba el sistema educativo cuyo modelo se basaba en la competencia abierta con la concomitante exclusión de un sector extendido de la población. Sin embargo, es sabido que el sistema de libre acceso contaba con estrategias selectivas que progresivamente se fueron complejizando, produciéndose un proceso de diferenciación en torno a circuitos de diferente calidad y prestigio.

En la educación secundaria, el proceso de diferenciación institucional es pronunciado. A la división planteada en la segunda mitad del siglo XX, a través de las modalidades bachiller, comercial y técnica, hay que sumarle la coexistencia de instituciones que presuponían destinatarios bien diferenciados. Entre ellas, cabe mencionar: los colegios nacionales ligados a la formación de ciertas elites intermedias, los colegios religiosos que también compitieron por la formación de las elites, los colegios asociados a comunidades y grupos de inmigrantes que en algunos casos devinieron en establecimientos hoy vinculados al sector privado de elite, los colegios nacionales de dependencia universitaria que procuraron la formación de las elites dirigentes e ilustradas. Asimismo, se crearon instituciones que progresivamente fueron atendiendo a la masificación de la escolaridad. Todo este despliegue y coexistencia de escuelas habilitó una dinámica de disputa abierta por las posiciones sociales y educativas, en parte porque formalmente la estructura del sistema educativo no planteaba restricciones o jerarquías en el pasaje de un nivel al otro. En este marco, el mito igualitarista y las expectativas y posibilidades concretas de ascenso social dieron rienda suelta a este juego de competencia de todos contra todos. Cabe señalar que no se trató sólo de una contienda de corte individual, sino que también las instituciones disputaron sus lugares y sentidos en el marco de estos circuitos de calidad diferenciada.

La desregulación caracterizada resulta evidente dada la ausencia de reglas formales o mecanismos explícitos que demarcaran los modos y criterios bajo los cuales se producía la selección. En este contexto, los recursos y las posibilidades individuales eran los que se articulaban y ponían en juego en dicha confrontación. Bajo esa matriz se puede explicar que los actores quedaran librados a su propia suerte y obtuvieran beneficios quienes contaban con recursos propios (ya sea materiales y/o simbólicos) y pudieran realizar una lectura acerca de los requerimientos para efectuar una

---

clases medias hacia alternativas que las acercaran a especializaciones de tipo manual y técnicas de modo que este sector desplazara su aspiración por el acceso a la universidad y se alejara de los saberes que posibilitaban el acceso a la función pública. Mucho más tarde la propuesta de reforma de Astigueta (durante el gobierno de Onganía, en 1968) planteaba también la creación de escuelas diferenciadas con el propósito de institucionalizar algún mecanismo selectivo y reemplazar el sistema de competencia abierta que caracterizaba al sistema educativo de aquel entonces.

<sup>11</sup> Las cifras de todo este período arrojan tasas de variación positivas. Para los períodos 1945-1955 se duplicaron tanto la matrícula como la cantidad de colegios secundarios -de 237 en 1941 a 458 en 1955. Los cambios más significativos se produjeron con la expansión de la enseñanza técnica que pasó de 128 escuelas en 1948 a 775 en 1958 y de una matrícula de 21.016 alumnos a 146.258 durante el período mencionado. Hacia los años '60 la matrícula del nivel medio creció tres veces entre 1947 y 1960 y se duplicó entre 1960 y 1970. El desarrollo económico social del período permite comprender la expansión de las modalidades con salida laboral por sobre las tradicionales (Bonantini, 2000). Con el retorno de la democracia en el año 1983, se produjo otro aumento de la matrícula del nivel medio. Esta tendencia se sostuvo hacia la década del 90. Mientras que en 1960 el 24,5% de los jóvenes y adolescentes entre 13 y 18 años asistía a la escuela secundaria, en 1996 dicha cifra ascendió al 67,2%.

escolaridad relativamente exitosa así como desplegar una serie de estrategias para salir airoso de la contienda que planteaba la escolaridad secundaria.

## **Desregulación y Personalización como Estrategias ante la Selectividad Escolar**

Las dinámicas que hemos identificado en nuestro trabajo parten de una homogeneidad satisfactoria del alumnado como condición inicial para la inclusión en los establecimientos, aunque luego cada uno de ellos despliegan diferentes abordajes en la propuesta pedagógica que ofrecen, logrando tal homogeneidad a partir de diferentes medios que desarrollaremos más adelante. Un componente presente en todas las instituciones es la formación en un contexto validado por exámenes. Sin embargo, hay una serie de diferencias estructurales en el modo en que las escuelas plantean y ponen en juego dicha experiencia que está vinculada con los modos en que procesan internamente esta situación. Así, mientras que la institución universitaria despliega una serie de procesos de selección por exclusión<sup>12</sup>, las escuelas privadas desarrollan y plantean a los alumnos trayectorias acompañadas. Estas dinámicas se relacionarán en este apartado con las implicancias que producen en cuanto al trabajo docente y los mecanismos para el reclutamiento y promoción de los alumnos de estas escuelas.

La instauración de los sistemas de exámenes que caracterizaremos a continuación representa la opción que efectúan estas escuelas consustanciadas con la formación de las elites por la implantación de procesos selectivos y de promoción de sus estudiantes basados en principios de legitimación meritocráticos. Esta es una característica no menor en el contexto de nuestro país en donde los procesos de selección y promoción de los grupos no se encuentran habitualmente formalizados por sistemas de exámenes como sucede en otras latitudes. Resultan muy escasos los ámbitos en donde los sistemas de promoción se encuentren definidos por alguna instancia examinatoria que resulta decisiva para el acceso a determinadas instituciones o posiciones<sup>13</sup>.

En Zeglier y otro (2008) hemos analizado los sistemas de promoción abiertos que han caracterizado la dinámica de ascenso y promoción social en Argentina en el transcurso del siglo XX. En este sentido, podemos identificar que la presencia de sistemas de exámenes que resulten decisivos para el acceso a determinadas posiciones se pueden identificar en el caso del acceso a los cargos jerárquicos del Poder Judicial de la Nación, el ingreso a la Carrera de Servicio Exterior de la Nación y los concursos universitarios para el ejercicio de los cargos docentes en las universidades públicas. 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<sup>14</sup>. En el sistema educativo argentino, casi exclusivamente las instituciones secundarias de dependencia

---

<sup>12</sup> Cabe aclarar que este mecanismo no es exclusivo de esta institución, sino que es factible reconocer en una multiplicidad de escuelas secundarias la presencia de este patrón de selección de los estudiantes.

<sup>13</sup> De todos modos vale especificar que no todas las escuelas de dependencia privada orientadas a los sectores altos ponderan la opción por los exámenes de este tipo. Los estudios sobre la elección escolar y los procesos de fragmentación educativa han dado cuenta que hay diferenciaciones entre las escuelas que podrían presuponerse del mismo "tipo", así algunas familias optan por escuelas privadas que presenten ciertos signos de status y distinción, pero que no sometan a sus hijos a sistemas de elevadas exigencias. (Ver: Del Cueto, 2007; Kessler, 2002; Rodríguez Moyano, 2012; Villa, 2012)

<sup>14</sup> Asimismo, cabe alertar que 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. En definitiva, esta aclaración refuerza el papel no definitorio que representan los exámenes en la dinámica de selección.

universitaria cuentan con exámenes selectivos y excluyentes y las escuelas privadas han adoptado la dinámica de las evaluaciones internacionales que difieren de la tradición local en cuanto a la presencia de algún patrón de constatación de los aprendizajes, en este caso: los exámenes externos<sup>15</sup>.

Como hemos señalado en los dos tipos de establecimientos caracterizados (los de dependencia universitaria y los privados) han instaurado mecanismos para la promoción de los estudiantes en donde los exámenes cumplen un papel protagónico, con la diferencia que sólo el establecimiento universitario plantea un estricto criterio selectivo basado en la performance de los aspirantes en los exámenes para el ingreso. En el caso de las escuelas privadas, la selectividad en el ingreso se dirime casi prioritariamente por el criterio económico en tanto son admitidos estudiantes cuyas familias pueden abonar matrículas y cuotas. Al momento de la realización de este estudio, ambas escuelas se encontraban entre las cinco instituciones de la zona norte de la provincia de Buenos Aires que cobraban las matrículas más elevadas. Una vez pasado este filtro de corte monetario los estudiantes son sometidos a la validación y promoción mediante los sistemas de exámenes en el transcurso de la escolarización. De este modo, la selectividad no queda circunscripta a la instancia del acceso, sino que es una constante, siendo los docentes los operadores que definen las inclusiones y exclusiones de la escolaridad en este circuito selecto. En este contexto, las escuelas despliegan de modo diferente la dinámica de la competencia entre los estudiantes así como la colaboración y apoyo que les ofrecen. En cierta medida, estas prácticas estructuran el cotidiano escolar, el trabajo de los profesores y las experiencias de los estudiantes, definiendo culturas y estilos en la formación de estos sectores, circunscribiendo la labor de los docentes y proponiendo, en definitiva, experiencias socializadoras de muy diferente tenor.

### **Personalización y Sectores Altos: Estrategias Institucionales para Facilitar la Reproducción a través de la Vía Escolar**

Al referirnos a la personalización aludimos a una estrategia determinada implementada por ciertas instituciones educativas, fuertemente direccionada por los equipos directivos, para concretar la escolarización de la población juvenil a la que atienden, con el propósito de tener un mayor control de sus trayectorias educativas, minimizando así los riesgos de “desviación” de las mismas. Este tipo de estrategias se compone de diferentes elementos, como son las características del formato escolar y los modos de organización de las instituciones, pero particularmente las concepciones y formas que asume el trabajo docente.

Como señalamos en un trabajo anterior (Ziegler & Nobile, 2014), 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. Aludimos

---

<sup>15</sup> Hay un número muy escaso de escuelas privadas que debido a que están sumamente demandadas desarrollan cursos de ingreso que cumplen una función de “nivelación” de conocimientos de los ingresantes y, eventualmente, seleccionan a sus aspirantes si no cumplen con las expectativas académicas que presuponen esos establecimientos.

Para el caso argentino hay una presencia de los sistemas de exámenes externos en el sistema educativo en general. Luego de una fuerte instalación durante la década de los '90, los Operativos Nacionales de Evaluación atravesaron por etapas de aplicación con intensidades variadas, pero continúan desarrollándose y sus resultados son difundidos especialmente a nivel provincial e incluso a veces a nivel institucional aunque esa información no se da a conocer públicamente a la población. En la actualidad, las escuelas atraviesan por dichas evaluaciones y la temática de los resultados de los aprendizajes logrados por los alumnos en el sistema educativo aparece con fuerza en la esfera pública al momento de difusión de los resultados de las pruebas internacionales como PISA y de la mano de iniciativas locales aisladas.

aquí a la labor de acompañamiento que 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 secundaria demanda (asistencia, constrictión 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. La personalización se produce en el ensamble de una serie de dispositivos disponibles para 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.

En el presente apartado revisaremos las estrategias de personalización en dos instituciones de nivel secundario pertenecientes al sector privado orientadas a los sectores altos. Los establecimientos además de seguir el curriculum nacional se encuentran enrolados en el Programa del Bachillerato Internacional (BI). En Argentina la presencia del BI se concentra principalmente en escuelas con orientación internacional y cosmopolita. Estas escuelas funcionan básicamente en el contexto de un circuito de educación privada en donde el reclutamiento educativo es cada vez más selecto de acuerdo a las condiciones económicas de las familias. El BI se ha expandido y ha logrado posicionarse como una opción que goza de status en el circuito educativo orientado a los sectores altos, pese a que los títulos que expide son escasamente reconocidos para el ingreso a las universidades locales. De modo que se trata más bien de un título que porta cierto valor simbólico entre los sectores mencionados, pero que no efectiviza otras posibilidades concretas a sus egresados en el propio país. Las escuelas que pertenecen al BI deben atravesar una serie de exigencias para sostenerlo. Además de cumplir con el pago de aranceles y responder a parámetros de evaluación institucional, se someten a un doble control para permanecer en el mismo: la acreditación por la que deben atravesar para constituirse como una escuela BI y las evaluaciones externas de los estudiantes. La aprobación de estos últimos son condición *sine qua non* para que los alumnos reciban la acreditación correspondiente al diploma del BI.

De acuerdo a los datos de nuestra investigación, la aplicación de estos exámenes conlleva por parte de las escuelas la implementación de algunos cambios en su estructura organizativa a los efectos de permitir una performance estudiantil ajustada a los parámetros externos que impone el sistema de exámenes citado. De esta manera, entre las características estructurales que modifican estas escuelas podemos observar: la expansión en todos los casos de la asistencia de los estudiantes a tiempo completo, la tendencia a contar con docentes altamente fidelizados con extensa antigüedad en el establecimiento; las contratación de docentes para dictar clases pero sobre todo la provisión de horas rentadas para la realización de otras tareas, la flexibilidad en la organización de los grupos de estudiantes que prevé agrupamientos diferenciales según las asignaturas y sus niveles de avance y rendimiento de modo de incrementar las chances de obtención de resultados favorables en los exámenes. Todos estos elementos contribuyen a la realización de un trabajo académico intensivo por parte de los profesores y estudiantes, así como a un conocimiento mutuo en instancias escolares y extraescolares, entablando vínculos en pos del logro de los desafíos que proponen las escuelas.

Estas escuelas generan una serie de actividades y estructuras de apoyo destinadas a los estudiantes en un entorno que se autodefine de “elevada exigencia académica”. Así, las escuelas instauran instancias de tutorías, grupos homogéneos según niveles de avance y rendimiento, entre otras alternativas, a los efectos de favorecer los mejores resultados educativos. En este sentido, hemos identificado que las instituciones abordadas privilegian una forma de promoción de los estudiantes mediante las estrategias de personalización que permiten un seguimiento más

exhaustivo de los alumnos. Esta modalidad está vinculada con los sistemas de selección académica de los estudiantes que sustentan los establecimientos. Por promoción de los estudiantes hacemos referencia a los mecanismos institucionales que concretan la función selectiva que efectivamente desempeñan todas las instituciones educativas. En este caso en particular indagamos los medios que instrumentan para seleccionar, diferenciar y legitimar a aquellos que efectúan su recorrido en estas escuelas orientadas a la preparación de grupos selectos.

El acompañamiento que los profesores realizan en torno a la labor de los estudiantes genera acuerdo entre los docentes. La cotidianidad escolar organizada y garantizada por los adultos que prestan permanentemente colaboración hacia los jóvenes señala un modo de disponer una serie de recursos para el tránsito por la escolaridad. Así, se advierte la colaboración de un sistema que está “al servicio” de los estudiantes y prevé las ayudas necesarias. En estos casos, registramos un seguimiento minucioso de los profesores en cuanto al proceso de aprendizaje de los estudiantes en cada asignatura. Se registra que la actividad de seguimiento de la performance escolar de los alumnos está sumamente estructurada y apoyada desde instancias de tutorías, clases adicionales, informes a las familias, etc. Estos recursos son percibidos por los profesores en términos generales como favorables. Para comprender la anuencia que generan en los profesores estas prácticas, resulta interesante el concepto de *poder pastoral* de Foucault (1990), que es extensivo a la constitución de la escolaridad moderna, y alude a las técnicas específicas orientadas hacia los individuos, que tiene como meta gobernarlos de modo continuo y constante. Se trata de un poder individualizador, en donde la metáfora del pastor remite a quien guía y conduce incondicionalmente a su rebaño para asegurar su salvación.

[El pastor] presta atención a todos sin perder de vista a ninguno (...) debe conocer las necesidades de cada uno en particular (...) el poder pastoral supone una atención individual de cada miembro del rebaño (Foucault, 1990, p. 103)

Así, la dinámica que advertimos en estas escuelas contempla la presencia de este poder pastoral que se encuentra intensificado y se advierte en las prácticas de acompañamiento de estas escuelas que instauran relaciones pedagógicas entre profesores y discípulos, signadas por el apoyo y ajuste de la performance de unos y otros ante la presión que imponen sobre ambos los exámenes externos.

Cabe destacar que el sistema del BI también produce efectos en aspectos de corte subjetivo e idiosincrático de los docentes generando también formas de autogobierno y control en los profesores. En las entrevistas los profesores señalan el papel que desempeñan como entrenadores de sus estudiantes y la responsabilidad que asumen en la medida en que el rendimiento de sus alumnos proporciona indicios acerca del propio desempeño docente. Estos procesos dan lugar al despliegue de una serie de prácticas, hábitos y también sentimientos en relación al trabajo y los estudiantes. A modo de ejemplo en las entrevistas dos docentes de Historia de una escuela relataban su ansiedad en el mes de enero por conocer las notas de sus alumnos (cuando los evaluadores externos publican las calificaciones del examen del BI). Una de ellas describía que estando de vacaciones “bajaba de la montaña para chequear casi a diario mi mail en búsqueda de las notas de los chicos”. Otra profesora de Biología manifestaba su alegría y también la “amargura” cuando los cursos no rendían como ella esperaba. En este sentido, señalaba que hay diferencias según los grupos, “tuve alumnos que estudian como locos y es un placer acompañarlos en la preparación y otros a los que casi no les importa o que en la semana donde se concentran lo exámenes llegan agotados y de pronto no rinden tan bien”. Resulta contundente que algunos profesores se auto describan como “entrenadores” para estos exámenes, donde parecerían asemejarse a quienes preparan para competencias de alto

rendimiento. Los profesores de estas escuelas son evaluadores quienes a su vez son evaluados a través del rendimiento de sus estudiantes; así la normalización, la vigilancia y la instauración de relaciones de saber y poder son puestas en juego mediante su labor y el control que ejercen como docentes hacia sus estudiantes. Al mismo tiempo, profesores y estudiantes están relativamente emparentados al someterse a la mirada y el dictamen de un sistema de evaluación externo que los ubica en una posición subordinada. La jerarquía y asimetría que presupone todo proceso de evaluación resulta móvil en un sistema en el que los docentes mantienen una relación asimétrica con sus alumnos, mientras que ellos también son objeto de evaluación y quedan ubicados, por ende, en una posición de subordinación con respecto al sistema externo de evaluación del que forman parte.

En el marco de esta dinámica las escuelas organizan procesos de seguimiento exhaustivo para garantizar una performance exitosa de sus alumnos que son quienes dirimen mediante los exámenes su capacidad y también el prestigio de sus profesores y de la escuela en cuestión. Sin embargo, por momentos, hay situaciones que acontecen en las escuelas en las cuales estas ayudas se extreman y parecerían lindar, según los profesores, con una protección desmesurada que cuestionan. La colaboración que supone la personalización fue identificada en diferentes situaciones en nuestro trabajo de campo que abarcan desde la multiplicidad de mecanismos de apoyo ligados a los aprendizajes para garantizar la aprobación de los exámenes, hasta la ayuda en la cotidianidad que para algunos profesores es vista como “excesiva” y que hace que *“estos chicos tengan todo servido”*. Al respecto una profesora señala: “Aquí los chicos tienen todo organizado, desde el horario de clase, las fechas por anticipado, siempre sabrán de antemano todo, y los adultos están para ordenarles la vida” (Profesora de literatura).

A partir de esto último algunos profesores se interrogan si no sería necesario acotar en el tiempo que los estudiantes pasan en estos sistemas. Los profesores remiten a la metáfora de esos espacios protegidos como “burbujas” y se preguntan cómo sus estudiantes sortearán la inserción en otros espacios en donde no se registran los cuidados propios del “poder pastoral” (por ej. los estudios de nivel superior). Según nuestros entrevistados, las disposiciones que generan en los estudiantes la personalización parecerían no ser sencillas de abandonar en pos de la incorporación en otras esferas que se rigen bajo modalidades masivas y con dinámicas selectivas y excluyentes. En estos últimos, parecería que se pone en juego la habilidad desarrollada por los estudiantes para “subsistir” en entornos que exigen autonomía, y que contrastan con la personalización en la medida en que en ésta, en oposición a las estructuras despersonalizadas y masivas, se proporciona en mayor medida el sostén necesario para sortear la selección que plantea el sistema educativo.

En síntesis, la experiencia a la que hacemos referencia en las escuelas que desarrollan el BI da cuenta de la conformación de enclaves que preparan a los estudiantes para aprender y ensayar a trabajar ante la demanda y presión de exámenes externos, al tiempo que instauran un espacio de protección que favorece una trayectoria controlada y con colaboraciones de modo que los estudiantes no se “desvíen” de la propuesta escolar y arriben a las metas planteadas.

En el contexto de estas escuelas las estrategias de personalización son el medio instaurado para contribuir al ajuste del rendimiento de los estudiantes a estándares externos. Esto se produce tanto mediante una serie de acomodaciones en el formato escolar de estas escuelas de elite, como en la instalación de vínculos de fuerte implicación en la preparación de los estudiantes de modo de facilitar el desarrollo de trayectorias escolares exitosas en estos medios signados por el control externo de los exámenes.

## La Desregulación como Modo de Efectivizar la Selección en la Institución Pública

En este apartado presentaremos una dinámica de características diferentes que se registra en la institución estatal dependiente de la universidad. Como señalamos, este establecimiento ha sido históricamente identificado como formador de elites, por su fuerte presencia y protagonismo en la formación de figuras que han tenido proyección nacional en diferentes terrenos como la ciencia, el arte, la política, etc.

Por su pertenencia a la órbita estatal se trata de una institución gratuita y laica. Debido a la rigurosidad en el examen de ingreso, cuya aprobación es condición *sine qua non* para la admisión, produce una fuerte selección de su alumnado, garantizando de ese modo una fuerte homogeneidad intelectual. Así, recibe a jóvenes con una preparación acorde para seguir, según los profesores, un currículum altamente exigente en la medida en que no sólo deben superar el examen mencionado, sino que también la exigencia académica se prolonga a lo largo de los sucesivos años de escolaridad<sup>16</sup>. Según señala un profesor, en referencia a los alumnos y al estudio, “después de ese examen terrible, en primero y segundo año los demuelen”; “aquí los chicos valoran el conocimiento, pero se llevan materias<sup>17</sup> porque el colegio es hiper exigente”, menciona una profesora de lengua.

El examen de ingreso<sup>18</sup> a la institución se desarrolla a través de un curso anual que los aspirantes realizan al tiempo que desarrollan su último año de la escuela primaria. Abarca las materias lengua, matemática, geografía e historia, y durante todo el año los alumnos asisten a clases y rinden los diferentes exámenes. También es común que las familias envíen a sus hijos a cursos y profesores privados que intensifican la preparación. De modo que se trata de una preparación anual que tanto los alumnos como los profesores la caracterizan como muy intensiva y exigente. Con frecuencia los entrevistados destacan el esfuerzo de los estudiantes en el curso de ingreso y, sobre todo, en los exámenes y también visualizan a esta instancia como la vía que posibilita el ingreso a un grupo selecto que es el depositario de la “confianza” en cuanto a sus posibilidades de aprendizaje, dada la elevada selectividad de los estudiantes. Para varios profesores el curso selecciona a aquellos que cuentan con las mejores condiciones y, por lo tanto, arroja un grupo de estudiantes motivados favorablemente para la actividad académica. Además oficia como un claro referente acerca del régimen de estudio que el establecimiento impone a sus alumnos. Más allá de la selección, el curso de ingreso opera como patrón de socialización e impone un estándar en torno a las expectativas para el rendimiento futuro de los estudiantes.

Este mecanismo instaurado en el ingreso instala una dinámica en donde se produce abiertamente una situación de competencia y disputa por un lugar en el establecimiento. De modo que para estos jóvenes de temprana edad comienza a plantearse tal vez por primera vez la idea del otro como un competidor por el espacio. Tal como advierte Méndez (2013), el ingreso ejerce una acción de separación o segregación del resto. Es tan importante que “unos” puedan entrar como que “otros” queden afuera, porque “los mecanismos de eliminación son el lugar privilegiado de las relaciones entre el funcionamiento del sistema de enseñanza y la perpetuación de la estructura de las

---

<sup>16</sup> Un dato que abona a la rigurosidad académica mencionada es que la institución no admite alumnos que repitan de año. En el caso que esto suceda los estudiantes deben dejar la institución, de modo que no sólo es difícil el acceso, sino también la conservación de la condición de regularidad. Las escuelas privadas de la muestra tampoco admiten la continuidad de estudios en la misma institución de los alumnos con bajo rendimiento académico.

<sup>17</sup> Con la frase “se llevan materias” aluden a la situación de desaprobación de una materia o asignatura y la obligación de rendir un examen adicional para demostrar el aprendizaje de los temas en cuestión.

<sup>18</sup> Un análisis sobre la dinámica del examen de ingreso puede revisarse en Méndez (2013), Lancestremere y Sansone Betella (2011), Wisniacki (2008).

relaciones de clase. 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, p 218).

Sin embargo, la presencia del examen no se circunscribe sólo a la etapa del ingreso sino que durante los años siguientes el sistema de exámenes cobra un papel decisivo para el mantenimiento de la condición de regularidad de los estudiantes. De modo que el examen de ingreso instaura un sistema de competencia abierta con los otros en tanto los pares representan una amenaza potencial a las chances de ingresar. Una vez en la institución, la competencia está dada por mantener la condición de regularidad que resulta en riesgo constante por la exigencia y la matriz altamente selectiva (y por ende expulsiva) que sostiene la institución. Una vez logrado el ingreso, donde la competencia se produce debido a la limitación de las plazas disponibles, hay una persistencia de esta dinámica competitiva que queda instalada en la filigrana de la cultura escolar, en donde persiste una "existencia comparativa" de los alumnos que gira en torno a las calificaciones y el rendimiento. Esta dinámica probablemente tiene sus orígenes en la impronta inicial planteada por dicho examen que implica una fuerte disputa por el acceso al lugar.

De este modo, el examen de ingreso es la "puerta de entrada" pero la amenaza real de expulsión sigue en pie durante el transcurso de todos los años siguientes. Como se registra en un blog del centro de estudiantes de la institución los alumnos explicitan estos obstáculos<sup>19</sup>:

Estimados docentes, no docentes, padres, miembros de la comunidad educativa en general: Nos dirigimos a ustedes preocupados por el enorme número de alumnos que han perdido la regularidad en estos últimos años. Entendemos que ésta es una problemática muy seria que afecta a nuestro colegio, y que nos toca pensar soluciones profundas, hacer las reformas necesarias para que el nivel académico sea cada vez mejor y los alumnos y docentes tengan los recursos suficientes como para alcanzarlo. Por eso, compartimos información y propuestas, y los invitamos a pensar entre todos.

Ante todo, algunas cifras para que se comprenda la magnitud del problema. El número de estudiantes que se quedaron libres en 2009 fue de 230, número récord. La cantidad de libres ha ido en ascenso ininterrumpido en los últimos años: mientras que en 2006, por ejemplo, fueron 80, en 2008 fueron 188 y en 2009 se sumaron 42 más. Tengamos en cuenta que el total de alumnos del colegio asciende a 2000, y que por lo tanto se está perdiendo un enorme porcentaje de estudiantes. Ahora bien, tenemos que tener en cuenta que éstos no son simplemente números, sino que estamos hablando de estudiantes que todos los años pierden la posibilidad de acceder a la educación que el colegio debe ofrecerles.

Esta dinámica crecientemente expulsiva denota también que los sistemas de exámenes constituyen una instancia central en la definición de las trayectorias de los estudiantes (como resulta habitual en todo establecimiento). Sin embargo, en este caso y a diferencia de las instituciones anteriormente analizadas, la prescripción y los criterios examinatorios quedan bajo la responsabilidad de los profesores y no se encuentran estipulados desde ninguna instancia superior o externa a la institución

---

<sup>19</sup> Publicado en abril 2010.

como resulta en el sistema BI. El peso de los exámenes parecería recaer estrictamente sobre los estudiantes y no presentan ninguna injerencia en la estructuración de la labor pedagógica de los profesores en tanto fuente que direcciona la enseñanza desde alguna instancia ajena. En este sentido, se trata de un sistema donde la responsabilidad recae en mayor medida en los profesores, quienes definen la enseñanza, los exámenes, su corrección y la suerte de los alumnos en el tránsito por este sistema que selecciona por exclusión bajo parámetros de elevada exigencia.

Podríamos afirmar que en el caso de la institución de dependencia universitaria se perpetúa la preparación de los estudiantes en un sistema de promoción desregulada en donde la disputa por los recursos queda librada a las posibilidades individuales y la competencia es inicialmente abierta (en tanto no hay prácticamente restricciones para aspirar al examen de ingreso) y se produce ante un grupo amplio. La dinámica competitiva se perpetúa una vez ingresados a la institución, de ahí las frases de algunos de nuestros entrevistados que dan cuenta de ciertas prácticas de esta naturaleza entre los estudiantes en donde inclusive se ven afectados profundamente los vínculos interpersonales:

En este colegio (refiriéndose al colegio privado católico) hay una diferencia importante con el otro (el colegio universitario) y es que la relación humana entre los chicos es 7000 veces mejor. Los chicos, por más que no se lleven bien, no se torturan entre ellos en general. Allá la regla es que hay doscientos grupos atomizados, y se torturan entre sí, hay mucha competencia. Acá no, al que no le va bien académicamente, no es torturado por eso.” (Profesora de letras, del colegio católico, ex alumna del colegio universitario).

Mediante este último comentario precisamente la profesora da cuenta de la dinámica que caracterizamos en torno a la persistencia de las dinámicas competitivas. En este sentido, resulta interesante que la lógica del examen ingreso instaure una huella de la situación competitiva incluso cuando las condiciones objetivas – como la escasez de vacantes con respecto a los aspirantes- ya no opera.

Ante esta dinámica los profesores son los responsables de la enseñanza y básicamente de calificar y jerarquizar a sus estudiantes en función del rendimiento de cada uno de ellos. Se trata más bien de las prácticas que estructuraron al desarrollo inicial de la escuela media en nuestro país que, a partir de un patrón selectivo y restringido, procuraba la formación de un sector acotado de la población. En este modelo, los profesores a cargo de la enseñanza dictaminan los grados y alcances de los aprendizajes de sus estudiantes y los resultados son interpretados como la performance individual de estos últimos. Así, el éxito o el fracaso son atribuidos a las capacidades y al esfuerzo de los propios estudiantes debiendo éstos asumir en soledad el “riesgo” por su experiencia escolar. Estos fenómenos se producen habitualmente en instituciones caracterizadas por ciertos niveles de masividad que presuponen prácticas de corte más bien individualistas y que por su magnitud y extensión conducen a cierta despersonalización de sus estudiantes. No es casual que en nuestras entrevistas algunos profesores homologuen el establecimiento con la imagen de pueblo o pequeña urbe por su cantidad de integrantes:

Yo digo que en este colegio ser Rector es como ser el intendente de un pueblo por la cantidad de gente. Un poco más de 2000 alumnos, casi 300 docentes, más de 150 no docentes” (Vicerector turno mañana, colegio universitario).

En cierta medida, esta magnitud viene acompañada del anonimato que impone lo masivo y el consecuente borramiento de cada uno de los sujetos que lo integran. Así la imagen simmeliana

(1989) de una metrópoli y la despersonalización que esta implica se impone en los relatos de los profesores que dan cuenta acerca de cómo los contingentes de estudiantes casi anónimos deben asumir el riesgo de sobrevivir en una institución de carácter expulsivo.

## **Reflexiones Finales**

Los procesos identificados en estas escuelas dan cuenta de los modos vinculares y el acompañamiento académico que caracteriza a la educación secundaria orientada a la formación de elites. En nuestro trabajo advertimos dos dinámicas que se presentan diferenciadas por motivos hermeneúticos y explicativos, aunque es factible que no operen estrictamente como modelos “puros”. Por una parte, un proceso en donde algunas escuelas privadas indagadas instituyen estrategias de personalización que tienden a establecer una proximidad y encauzamiento de los obstáculos presentes en la escolaridad, y presentan un esquema de acompañamiento más dirigido sobre cada uno de los estudiantes en donde la labor docente se plantea como estando “al servicio” de la escolarización de sus alumnos. Por otra parte, la dinámica desregulada de la escuela universitaria que da continuidad a las formas de selección por exclusión que caracterizaron históricamente al nivel medio, y presuponen que son los alumnos quienes gestionan exclusivamente por sus propios medios su paso por la escuela.

En los establecimientos orientados a los sectores de elite la personalización deviene en una estrategia que permite sortear la escolaridad en instituciones, donde los estudiantes se someten a la validación de sus cualidades académicas mediante un sistema de exámenes externo. Allí la personalización cumple el papel de acompañar esta experiencia escolar y también desarrollar una propuesta más “amigable” que opera a modo de amparo frente al rigor impuesto por los exámenes. De hecho, el acompañamiento se instaura en escuelas que socializan a los jóvenes en una dinámica orientada a sortear y convivir con la presión de la evaluación externa.

En los procesos de personalización registramos un modo de sobrellevar aquellos riesgos que podrían conducir a que las trayectorias escolares no transcurran por los carriles deseados. Los procesos de acompañamiento procuran reducir lo incierto e inestable al configurar un suelo más previsible en donde hay otros que comparten, preparan y acompañan el tránsito por la escolaridad. No se trata así de una experiencia a “puro riesgo”, asumida individualmente, sino más bien de tomar un riesgo con el auxilio de otros.

El caso de la institución pública desarrolla su selección a través de criterios estrictamente meritocráticos y se rige por el patrón desregulado que instaura una dinámica de competencia, donde los estudiantes no cuentan con soportes de apoyo desde la escuela. Se trata de una configuración diferente a la anterior en donde los logros están más ligados a la capacidad individual de sortear con éxito un sistema que impone una fuerte selectividad de manera permanente. Asimismo, este establecimiento porta el patrón restrictivo que históricamente han planteado las instituciones preparatorias para la universidad. En este caso, la selectividad reposa en las posibilidades de cada alumno de movilizar sus recursos simbólicos para lograr una óptima performance escolar en un medio que resulta relativamente hostil.

En este contexto, personalización y desregulación constituyen los mecanismos mediante los cuales se encausan las trayectorias escolares, y dan cuenta de los medios instaurados por las escuelas al momento de seleccionar y consagrar por la vía escolar a quienes procuran ocupar posiciones de elites.

## Referencias

- Bonantini, C. (2000). *Educación y Sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina. Tomo II (1945-1983)* Buenos Aires: UNR editora.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1981). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires: Prometeo.
- Di Piero, E. (2014). ¿Mérito y azar? Nociones de justicia distributiva y selección soft: el caso de una escuela secundaria tradicional frente al mandato inclusor, Tesis de Maestría, Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO, Argentina, Buenos Aires, mimeo.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Gessaghi, V. (2011). Trayectorias educativas y ‘clase alta’: etnografía de una relación. Tesis de doctorado en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, mimeo.
- Howard, A., & Gatzambide- Fernández, R. (2010). *Educating Elites: Class Privilege and Educational Advantage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Kahn, S. R. (2011). *Privilege, The making of an adolescent elite at St. Paul's School*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kenway, J., Fahey, J., & Koh, A. (2013). The Libidinal Economy of the Globalising Elite School Market. In: C. Maxwell & P. Aggleton, (Eds.), *Privilege, Agency and Affect: Understanding the Production and Effects of Action* (pp. 15- 31). New York: Palgrave, Macmillan.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE- Unesco.
- Lanestremere, S., & Sansone Betella, M. (2011). Experiencia escolar en escuelas de elite. Un estudio de caso sobre el Colegio Nacional de Buenos Aires. Tesis de grado, Escuela de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad del Salvador, Buenos Aires, mimeo.
- Maxwell, C., & Aggleton, P. (2013). *Privilege, Agency and Affect: Understanding the Production and Effects of Action*. New York: Palgrave, Macmillan.  
<http://dx.doi.org/10.1057/9781137292636>
- Méndez, A. (2013). *El Colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Rodríguez Moyano, I. (2012). “Capital cultural y estrategias educativas de las clases altas de la Ciudad de Buenos Aires”. En S. Ziegler y V. Gessaghi (Eds.), *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia* (pp. 147- 163). Buenos Aires: Manantial.
- Tilly, Ch. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Ed. Manantial.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti, G. (Ed.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-38). Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G., & Suasnabar, C. (2001). La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación. En G. Tiramonti (Ed.), *Modernización educativa de los 90, ¿el fin de la ilusión emancipadora?* (pp. 45- 63). Buenos Aires: Ed. Troquel.
- Tiramonti, G., & Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.

- Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: Ed. Stella - La Crujía.
- Villa, A. (2012). Educación y destino en clave intergeneracional. En S. Ziegler y V. Gessgahi (Eds.), *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia* (pp. 85-103) Buenos Aires: Manantial.
- Wisniacki, F. (2008). Niños envueltos en abundante Co(ac)ción. Los cursos de ingreso a las escuelas universitarias. En D. Brailovsky, (Ed.), *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones* (pp. 22-46). Buenos Aires: Colección Ensayos y Experiencias. Noveduc.
- Ziegler, S. (2004). La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. En G. Tiramonti, (Ed.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media* (pp. 34-51). Buenos Aires: Manantial.
- Ziegler, S., & Gessgahi, V. (2008). Introducción. En S. Ziegler y V. Gessgahi (Eds.), *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia* (pp. 9- 23). Buenos Aires: Manantial.
- Ziegler, S., & Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(63), 1091-1115.

## Sobre la Autora

### **Sandra Ziegler**

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)

[sziegler@flacso.org.ar](mailto:sziegler@flacso.org.ar)

Doctora en Ciencias Sociales y Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/ Argentina), Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Actualmente, es investigadora Principal del Área Educación, FLACSO/ Argentina, es Coordinadora del Núcleo de Estudios sobre Elites y Desigualdades Socioeducativas (NEEDS-FLACSO). Profesora Adjunta Regular en el Centro de Formación e Investigación sobre Enseñanza de las Ciencias, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires.

---

# archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 24 Número 68

20 de junio 2016

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síganos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.

---

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor Ejecutivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México ), **Jason Beech**,  
(Universidad de San Andrés), **Antonio Luzon**, Universidad de Granada

**Claudio Almonacid**  
Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**  
Universidad Autónoma de la  
Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**  
Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**  
Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad  
Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación,  
México

**Gabriela de la Cruz Flores**  
Universidad Nacional Autónoma de  
México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**  
Universidad Iberoamericana,  
México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,  
México

**Pedro Flores Crespo** Universidad  
Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**  
Centro de Estudios de Estado y  
Sociedad (CEDES) CONICET,  
Argentina

**Juan Carlos González Faraco**  
Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**  
Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**  
Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**  
Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,  
Universidad Pedagógica Nacional,  
México

**Miguel Pereyra** Universidad de  
Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional  
de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**  
Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico (IDEP)

**José Luis Ramírez Romero**  
Universidad Autónoma de Sonora,  
México

**Paula Razquin** Universidad de San  
Andrés, Argentina

**José Ignacio Rivas Flores**  
Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**  
Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**  
Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad  
y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**  
Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad  
de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**  
Universidad Iberoamericana,  
México

**Juan Carlos Tedesco** Universidad  
Nacional de San Martín, Argentina

**Ernesto Treviño Ronzón**  
Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**  
Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**  
Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

**Catalina Wainerman**  
Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**  
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Sherman Dorn, David R. Garcia, Oscar Jimenez-Castellanos, Eugene Judson, Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

<b>Cristina Alfaro</b> San Diego State University	<b>Ronald Glass</b> University of California, Santa Cruz	<b>R. Anthony Rolle</b> University of Houston
<b>Gary Anderson</b> New York University	<b>Jacob P. K. Gross</b> University of Louisville	<b>A. G. Rud</b> Washington State University
<b>Michael W. Apple</b> University of Wisconsin, Madison	<b>Eric M. Haas</b> WestEd	<b>Patricia Sánchez</b> University of University of Texas, San Antonio
<b>Jeff Bale</b> OISE, University of Toronto, Canada	<b>Julian Vasquez Heilig</b> California State University, Sacramento	<b>Janelle Scott</b> University of California, Berkeley
<b>Aaron Bevanot</b> SUNY Albany	<b>Kimberly Kappler Hewitt</b> University of North Carolina Greensboro	<b>Jack Schneider</b> College of the Holy Cross
<b>David C. Berliner</b> Arizona State University	<b>Aimee Howley</b> Ohio University	<b>Noah Sobe</b> Loyola University
<b>Henry Braun</b> Boston College	<b>Steve Klees</b> University of Maryland	<b>Nelly P. Stromquist</b> University of Maryland
<b>Casey Cobb</b> University of Connecticut	<b>Jaekyung Lee</b> SUNY Buffalo	<b>Benjamin Superfine</b> University of Illinois, Chicago
<b>Arnold Danzig</b> San Jose State University	<b>Jessica Nina Lester</b> Indiana University	<b>Maria Teresa Tatto</b> Michigan State University
<b>Linda Darling-Hammond</b> Stanford University	<b>Amanda E. Lewis</b> University of Illinois, Chicago	<b>Adai Tefera</b> Virginia Commonwealth University
<b>Elizabeth H. DeBray</b> University of Georgia	<b>Chad R. Lochmiller</b> Indiana University	<b>Tina Trujillo</b> University of California, Berkeley
<b>Chad d'Entremont</b> Rennie Center for Education Research & Policy	<b>Christopher Lubienski</b> University of Illinois, Urbana-Champaign	<b>Federico R. Waitoller</b> University of Illinois, Chicago
<b>John Diamond</b> University of Wisconsin, Madison	<b>Sarah Lubienski</b> University of Illinois, Urbana-Champaign	<b>Larisa Warhol</b> University of Connecticut
<b>Matthew Di Carlo</b> Albert Shanker Institute	<b>William J. Mathis</b> University of Colorado, Boulder	<b>John Weathers</b> University of Colorado, Colorado Springs
<b>Michael J. Dumas</b> University of California, Berkeley	<b>Michele S. Moses</b> University of Colorado, Boulder	<b>Kevin Welner</b> University of Colorado, Boulder
<b>Kathy Escamilla</b> University of Colorado, Boulder	<b>Julianne Moss</b> Deakin University, Australia	<b>Terrence G. Wiley</b> Center for Applied Linguistics
<b>Melissa Lynn Freeman</b> Adams State College	<b>Sharon Nichols</b> University of Texas, San Antonio	<b>John Willinsky</b> Stanford University
<b>Rachael Gabriel</b> University of Connecticut	<b>Eric Parsons</b> University of Missouri-Columbia	<b>Jennifer R. Wolgemuth</b> University of South Florida
<b>Amy Garrett Dikkers</b> University of North Carolina, Wilmington	<b>Susan L. Robertson</b> Bristol University, UK	<b>Kyo Yamashiro</b> Claremont Graduate University
<b>Gene V Glass</b> Arizona State University	<b>Gloria M. Rodriguez</b> University of California, Davis	

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Executivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),  
**Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil