



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

TESIS DE MAESTRÍA EN SOCIOLOGÍA

Buscando la heterogeneidad social en el ingreso a una escuela
secundaria preuniversitaria: entre la meritocracia, la herencia y la
suerte.

Mariano Anderete Schwal

BAHÍA BLANCA

ARGENTINA

2021

PREFACIO

Esta Tesis se presenta como parte de los requisitos para optar al grado Académico de Magister en Sociología, de la Universidad Nacional del Sur y no ha sido presentada previamente para la obtención de otro título en esta Universidad u otra. La misma contiene los resultados obtenidos en investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del Departamento de Economía durante el período comprendido entre el 30 de junio de 2017 y el 27 de noviembre de 2019, bajo la dirección de las Doctoras María Marta Formichella y Natalia Soledad Krüger.

Mariano Anderete Schwal

Agradecimientos:

A mis directoras María Formichella y Natalia Krüger, quienes aportaron sus conocimientos y su calidad profesional y humana para que pueda hacer esta tesis.

A los profesores de la Maestría en Sociología, en especial a Nidia Burnstein, Stella Maris Pérez y Leila Vecslir.

Al Departamento de Economía de la UNS por su organización y el apoyo que le brinda a todos sus docentes y estudiantes.

Al CERZOS (CONICET-UNS), por fomentar la capacitación académica de su personal.

Al Ciclo Básico, por ser la escuela secundaria donde estudié, y a la gran parte de su comunidad educativa (docentes, directivos, estudiantes y familias) que creen en la investigación como una forma de mejorar la institución.

A mi familia, Victoria y nuestra hija Eva.

RESUMEN

La segregación educativa consiste en la desigual distribución de los estudiantes entre escuelas según su origen social, lo cual contribuye a la reproducción de la desigualdad porque se establecen determinados circuitos para cada sector social. Las escuelas preuniversitarias se caracterizan por ser distintas a las demás escuelas públicas de una ciudad, ya que no dependen del Estado provincial, sino que pertenecen a una Universidad Nacional con autonomía para organizar a sus instituciones escolares dependientes. Aquellas creadas durante el siglo XX se consideran tradicionales y están conformadas por un público de clase media con determinadas características socio-culturales.

La presente tesis se focaliza en la composición social del alumnado de la Escuela de Ciclo Básico Común (ECBC), dependiente de la Universidad Nacional del Sur (UNS) de Bahía Blanca. Desde su creación en 1962 el colegio tuvo al examen de ingreso como único medio de admisión para alumnos de otras escuelas, hasta que a partir del 2014 el Consejo Superior Universitario decidió incorporar parcialmente al sorteo, sosteniendo que el examen promueve un ingreso socialmente desigual. En este sentido, el presente estudio se propone realizar un análisis sobre el origen social y educativo de los ingresantes al colegio desde el año 2013 al 2018 en relación a su tipo de ingreso (por examen, por sorteo o por continuidad en la institución) y determinar si el sistema aplicado logra el objetivo de inclusión social propuesto por los consejeros universitarios.

Asimismo, considerando las escuelas de origen de los ingresantes, se determinará si la escuela secundaria estudiada contribuye o no a la segregación educativa del alumnado bahiense. En tal sentido se indicarán las características principales de la escuela y su ubicación en el circuito educativo local.

El desarrollo de la investigación implicó la sistematización de información muy valiosa que la escuela recolectó temporalmente y hasta el momento no había sido siquiera digitalizada, por lo cual a partir del presente trabajo se podrán emplear dichos datos para analizar su composición socioeconómica y su rol en el sistema educativo de la ciudad.

ABSTRACT

Socioeconomic school segregation consists of the unequal distribution of students across schools according to their social origin, which contributes to the reproduction of inequality by establishing separate school circuits for each social sector. Pre-university schools are different from other public schools in a city, since they do not depend on the provincial State but belong to a National University with autonomy to organize its dependent school institutions. Those created during the 20th century are considered traditional and serve a middle-class student population with certain socio-cultural characteristics.

This thesis focuses on the social composition of the students of the “Escuela de Ciclo Básico Común” (ECBC), dependent on the Universidad Nacional del Sur (UNS) of Bahía Blanca. Since its creation in 1962, the school had an entrance exam as the only means of admission for students from other schools, until 2014 when the Higher University Council decided to partially incorporate the lottery, maintaining that the exam is a socially unequal form of access. In this sense, the present study intends to analyze the social and educational origin of those entering the school from 2013 to 2018 in relation to their type of admission (by exam, lottery or continuity in the institution) and determine whether the applied system achieves the objective of social inclusion proposed by university counselors.

In addition, considering the schools of origin of the entrants, it evaluates whether the studied secondary school contributes or not to the educational segregation of the student body in Bahía Blanca. In this sense, it analyzes the main characteristics of the school and its location in the local educational circuit.

The development of this research involved the systematization of very valuable information that the school temporarily collected and until now had not even been digitized, so the present work allows the use of such data to analyze its socioeconomic composition and its role in the city's educational system.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	11
1.1 La segregación escolar en Argentina.....	11
1.2 La selección social de las escuelas secundarias.....	13
1.3. La educación de las elites	16
1.4. Meritocracia y sorteo en las escuelas preuniversitarias	19
1.5 Las escuelas preuniversitarias y la inclusión social.....	23
CAPÍTULO II: BAHÍA BLANCA, LA ECBC Y SU SISTEMA DE INGRESO	26
2.1. Bahía Blanca y su segregación socio-educativa	26
2.2 Presentación del Ciclo Básico	27
2.3 Historia de la escuela.....	32
2.4 Los distintos tipos de ingreso	33
a) Ingreso directo desde la primaria.....	34
b) Examen de ingreso	37
c) Ingreso por sorteo	42
CAPÍTULO III: ESTRATEGIA METODOLÓGICA	45
3.1. Método cuantitativo: Legajos, planillas y digitalización.....	46
3.2. Método cualitativo: Entrevistas a actores claves	47
CAPÍTULO IV: RESULTADOS CUANTITATIVOS.....	50
4.1 Características socioeconómicas del alumnado según la forma de ingreso (año 2015) ...	50
a) Origen educativo de los ingresantes	50
b) Capital cultural institucionalizado de padres y madres	51
b) Empleo de los padres y madres	53
d) Conformación Familiar	54
e) Origen geográfico	55
f) Resultados académicos de los distintos ingresantes.....	56
4.2 Origen educativo de los candidatos y de los ingresantes.....	58
a) Estudiantes provenientes de escuelas públicas	58
b) Estudiantes provenientes de escuelas de gestión privada.....	61

4.3 Origen educativo de los ingresantes en los años 2013, 2016 y 2018	65
4.4 Los resultados en el examen según sector educativo.....	68
4.5 Consideraciones finales acerca del sorteo	70
CAPÍTULO V: RESULTADOS CUALITATIVOS	73
5.1 Los excluidos según las directoras de escuelas públicas	73
a) Circuitos educativos.....	73
b) Por qué no se inscriben en la ECBC.....	75
c) Interacción de la ECBC con otras escuelas	79
d) Alumnos que se inscriben en la ECBC.....	80
e) Alumnos de clase alta que no se inscriben	80
5.2 La situación vista desde el Ciclo Básico.....	82
a) Las familias que eligen la escuela	82
b) Opiniones sobre el cambio en el ingreso	83
c) La inclusión en la ECBC	87
CAPÍTULO VI: REFLEXIONES FINALES.....	91
BIBLIOGRAFÍA.....	96
ANEXO I - NORMATIVA	105

INTRODUCCIÓN

La segregación educativa implica una desigual distribución de los estudiantes entre escuelas según su origen social, contribuyendo a la reproducción social de la desigualdad ya que los mismos son asignados a circuitos educativos de calidad diferenciada. Cada circuito atiende a un determinado perfil socioeconómico de alumnos, lo que tiende a conformar un determinismo social respecto a la calidad educativa a la que cada persona puede aspirar de acuerdo a sus características sociales, económicas y culturales. Pese a los efectos negativos sobre la cohesión social, la experiencia escolar de los alumnos y la calidad educativa, la segregación se encuentra naturalizada en Argentina no sólo por la sociedad –ella misma polarizada- sino también por la propia política educativa que no ha problematizado la cuestión, ni ha diseñado medidas específicas para disminuirla (Veleda, 2014).

Inés Dussel (2014) estudió el rol de las escuelas secundarias en la producción de desigualdades sociales y culturales, las cuales no pasan desapercibidas en dicha temática sino que juegan un papel clave en el “destino social” de los estudiantes según sus condiciones socioeconómicas de origen. Ni la masificación de la escuela secundaria en Argentina desde mediados del siglo XX, ni la obligatoriedad establecida por ley desde el 2006, significaron una modificación de su formato escolar tradicional, caracterizado como selectivo y excluyente (Garino, 2013).

Las escuelas públicas preuniversitarias se diferencian del resto por depender directamente de una Universidad Nacional y no del Estado provincial. Dichas instituciones nacionales no se pueden identificar por las condiciones socioeconómicas de su alumnado porque todas son distintas y tienen sus propias características (Landivar, 2019), no obstante aquellas escuelas consideradas “tradicionales” por haber sido creadas hace más de 50 años coinciden en tener un público de clase media con aspiraciones universitarias y la mayoría conserva un sistema de ingreso meritocrático.

En el presente estudio se analiza a una escuela pública secundaria dependiente de la Universidad Nacional del Sur (UNS), la cual es considerada por la comunidad educativa local como “de elite” por su excelencia académica, lo que la distingue de las demás escuelas públicas locales. Desde su creación en 1962 el sistema de ingreso fue por examen, asignando por mérito los cupos disponibles entre los estudiantes de las distintas escuelas públicas y privadas de la ciudad que querían estudiar allí. Bajo la premisa de buscar una mayor inclusión social, el Consejo

Superior Universitario de la UNS en el 2013 relacionó la meritocracia con el favorecimiento de la segregación educativa y mediante la Res. 260/13 resolvió añadir el sorteo al sistema de ingreso.

El objetivo de la reforma mencionada fue promover una mayor heterogeneidad social en el alumnado y así lograr el ingreso de distintos sectores sociales de la ciudad. De la transcripción del debate se observa que el organismo universitario cuestionó al tradicional examen de ingreso por considerarlo meritocrático y generador de un acceso desigual que favorecería a los aspirantes provenientes de escuelas privadas, ya que ellos tendrían –según los consejeros universitarios- una mejor preparación académica que los provenientes de escuelas públicas. Entonces, a partir del año 2014 la escuela pasó a tener un sistema de ingreso mixto: combinando el examen, el sorteo y la continuidad escolar desde el nivel primario de la UNS.

La justificación de la reforma mencionada llevó a la pregunta inicial del presente trabajo: ¿El sorteo parcial garantiza la heterogeneidad social en el ingreso a la escuela preuniversitaria bajo estudio? Aquí se propone la hipótesis de que la respuesta es negativa, siendo el sorteo en sí mismo un mecanismo insuficiente para lograr dicha heterogeneidad.

Para responder el cuestionamiento planteado, se analiza la composición socioeconómica y el origen educativo de los ingresantes durante el período comprendido entre los años 2013 y 2018; asimismo se estudia si existen diferencias de este tipo en el alumnado según la forma en que ingresó a la escuela. En este contexto, también se intenta responder ¿Cuál es la posición que ocupa la ECBC dentro de los circuitos educativos bahienses? Se plantea la hipótesis de que se la reconoce como una escuela secundaria con tradición universitaria, la cual se caracteriza por su excelencia académica y es valorada por sectores de clase media de la ciudad de Bahía Blanca. En tal sentido recibe mayoritariamente alumnos de escuelas primarias céntricas, tanto públicas como privadas, y no es destino para los egresados de escuelas públicas ubicadas en la periferia de la ciudad.

La investigación intenta dilucidar si el sistema de ingreso de una escuela secundaria preuniversitaria influye en la composición social de su alumnado o si, por el contrario, las características sociales y culturales son independientes de los métodos de ingreso prevalecientes. Es decir, si dichas escuelas pertenecen a circuitos educativos cerrados que, desde las primeras etapas de educación inicial y primaria, atraen y retienen a ciertos sectores de la población, con escasa movilidad e interacción entre sí.

Para lograr tales objetivos se utiliza un método de investigación mixto explicativo (Creswell y Plano-Clark, 2007), empleando inicialmente un método cuantitativo de investigación –para determinar el origen social y educativo de los ingresantes–, y a partir de allí se aplica un método cualitativo para indagar en las causas de la eventual segregación educativa, mediante entrevistas a actores fundamentales de la institución estudiada y a directores de distintas escuelas primarias de la ciudad.

La presente propuesta representa un análisis inédito para Bahía Blanca, donde se estudia por primera vez la composición socioeconómica del alumnado de una escuela dependiente de la UNS. Asimismo, al analizar el origen educativo de sus ingresantes se puede indagar en la existencia de circuitos educativos vinculados con la educación preuniversitaria. Son escasos los estudios sobre segregación escolar a nivel local, por lo cual el presente trabajo aporta datos valiosos para su determinación en base a la composición social de una escuela pública de elite, la cual recibe alumnos tanto de escuelas públicas de gestión estatal como de gestión privada.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 La segregación escolar en Argentina

En nuestro país, la literatura sobre la segregación y/o segmentación educativa es abundante y se remonta a los escritos de Braslavsky (1985), quien puso en evidencia la existencia de desigualdades en la distribución de recursos y oportunidades dentro del campo educativo para alumnos de diverso origen social.

Krüger (2013), a partir de Maroy (2004), define a la segregación escolar como aquella situación en la que los estudiantes están distribuidos de manera tal que la proporción en la que se presenta cierta característica social (por ejemplo género, etnia, nivel socioeconómico, etc.) en las escuelas es significativamente diferente a la que se observa en la población de referencia. En un contexto de segregación tiende a existir cierta homogeneidad en el interior de los centros y heterogeneidad entre los mismos, lo cual favorece que los alumnos vivencien los procesos de enseñanza y aprendizaje entre pares con características similares a las propias (Benito y González, 2007; Jenkins et al., 2008).

En este trabajo, se considera a la segregación educativa según el nivel socioeconómico. Veleda (2014) expresa que ésta se entiende como la división de los estudiantes según su nivel socioeconómico en circuitos educativos desiguales por las experiencias de socialización, condiciones de aprendizaje y saberes que brindan. La segregación definida de este modo favorece a la reproducción de las desigualdades sociales ya existentes. Quienes tienen ventajas en el plano socioeconómico disponen de condiciones de educabilidad más adecuadas para tener éxito en el sistema educativo (López, 2006) y, además, el nivel socioeconómico promedio del grupo escolar constituye un elemento clave y favorecedor de dicho éxito (Formichella, 2011; Formichella y Krüger, 2013).

Asimismo, la segregación representa una dimensión de la exclusión educativa (García-Huidobro, 2010). Más allá de que los estudiantes hayan logrado acceder al sistema o aprender lo esperado, la falta de promoción del intercambio respetuoso entre personas de diferentes estratos sociales perjudica la cohesión social y la construcción de una ciudadanía democrática (Krüger, 2019). Esto se agrava si se tiene en cuenta que la exclusión educativa es una de las esferas más determinantes de la exclusión social de un ciudadano; es decir, es muy improbable que una

persona que se encuentre excluida de algún modo en relación al sistema educativo logre una inserción social plena (Ibañez Martín, London y Formichella, 2018).

En Argentina, Krüger (2014) indica que la incorporación al sector educativo de los estudiantes no se ha desarrollado de forma igualitaria, advirtiéndose dos instancias de segregación: intersectorial e intra-sectorial. La primera se refiere a la diferenciación en el perfil socioeconómico del alumnado de las redes de gestión estatal y privada. Y la segunda se relaciona con la composición social disímil de las escuelas al interior de cada uno de estos circuitos. En el presente trabajo se desarrolla la segregación intra-sectorial del sector público y del sector privado, por sobre la tendencia a unificar las escuelas públicas y privadas como si fuesen un conjunto homogéneo.

Cabe mencionar que las consecuencias del fenómeno de la segregación educativa pueden empeorar si existe segmentación educativa o segregación residencial. Respecto a la primera, Krüger, (2013) explica que se refiere a un concepto más amplio que el aquí estudiado, ya que implica que además de segregación social del alumnado se evidencie heterogeneidad en la calidad de los servicios que ofrecen los distintos grupos de escuelas, asociándose en forma directa con el perfil del alumnado. Tiramonti (2003, 2004) expresa que la segmentación educativa hace referencia a un campo integrado que se encuentra dividido en segmentos identificables, que pueden compararse y ordenarse por jerarquía en una escala que va desde las escuelas de mayor calidad a las de menor. Asimismo, indica que el sistema educativo argentino no sólo ofrece desiguales condiciones de aprendizaje según el origen social de su matrícula sino que las instituciones se agrupan en torno a diferencias culturales estableciendo un patrón de normalidad que selecciona según distancias culturales y sociales a su alumnado (Tiramonti, 2008). Por su parte, Formichella (2010) provee evidencia empírica acerca de que la segmentación es un problema en Argentina, dado que muestra, como expresa Llach (2006) que “existen escuelas pobres para los pobres y escuelas ricas para los ricos”.

Krüger (2019) señala que, si a un contexto de segregación escolar se le suma la residencial, las personas tienden a desarrollarse sin contacto cotidiano alguno con pares de otros sectores sociales y que esto podría reforzar la aparición de actitudes poco democráticas. La segregación residencial puede definirse como una relación espacial vinculada a la agrupación de viviendas ocupadas por hogares que pertenecen a un mismo estrato social. Así, pueden observarse grupos de habitantes más pobres establecidos en barrios con menor cobertura de bienes y

servicios, y también grupos de habitantes más privilegiados que se auto-aíslan en ciertos sectores (PNUD, 2009).

En la presente tesis se analizan las diferencias socioeconómicas de los estudiantes desde un enfoque que destaca la reproducción social de las desigualdades a través de la educación, en sintonía con el estudio de Bourdieu y Passeron en “Los Herederos” sobre los estudiantes universitarios franceses en 1964. Se consideran las nociones del capital cultural desarrolladas por el autor y en particular la aplicación del concepto de reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1977) en la escuela estudiada, teniendo en cuenta las características socioeconómicas y culturales de sus alumnos, así como el origen educativo de ellos y de quienes quedan excluidos de su educación pública de calidad. Asimismo, se tienen en cuenta los condicionamientos culturales de las familias al momento de elegir la educación de sus hijos. En dicho contexto, se intenta dilucidar si el sorteo limita la reproducción de la desigualdad social asociada al examen de ingreso, tal como pretendieron los consejeros universitarios.

Complementariamente, se consideran teorías reproductivistas correspondientes a la Sociología de la Educación como la teoría de las redes escolares desarrollada por Baudelot y Establet (1987). Según estos autores, en la misma enseñanza primaria se producen los procesos que conducirán al alumnado hacia dos tipos de redes escolares diferentes y cerradas: la red “primaria profesional” y la red “secundaria superior”. La primera, da acceso a un sector secundario en el mercado de trabajo, con menor prestigio y remuneración. La segunda, por el contrario, al completar todos los niveles de la enseñanza reglada, permite el acceso a la cultura y al prestigio de las mejores profesiones. Cada red es engrosada fundamentalmente por distintas clases sociales, produciéndose de este modo el proceso de reproducción social a través de la escuela. En el presente trabajo se intenta develar si se advierte la presencia de diferentes redes escolares, y si la ECBC estaría asociada a la red secundaria superior, o a su equivalente en el contexto local.

1.2 La selección social de las escuelas secundarias

Dussel (2014) estudia el rol de las escuelas secundarias en la producción de desigualdades sociales y culturales, estima que las mismas juegan un papel clave en el “destino social” de los estudiantes según sus condiciones socioeconómicas de origen y a su vez los seleccionan por tales motivos.

Como lo sintetiza Di Piero (2014), los trabajos de Villa y Seone (2008) y Tiramonti y Ziegler (2008) señalan que en el ingreso a las escuelas secundarias se producen procesos de elección de doble vía entre las escuelas y las familias que actúan según sus intereses. En el caso de las escuelas secundarias dependientes de la Universidad Nacional de La Plata, las familias las eligen porque permiten sostener o acceder a posiciones favorables en la escala social y aseguran el éxito en los estudios de nivel superior. Por su parte, las instituciones tendrían un “tipo de alumno esperado” según determinadas características socio culturales, y cuentan con diversos métodos para retenerlos y expulsar a quienes no se ajustan a dicho estándar (Di Piero, 2014)

Desde sus inicios la escuela secundaria en Argentina se caracterizó por una racionalidad selectiva orientada a la formación de sectores medios y altos (Tenti Fanfani, 2007; Tiramonti, 2011), con un currículum marcadamente enciclopedista y humanista que cumplió con el ideal de una “formación general” preparatoria para el cursado de estudios universitarios, en la que ciertos saberes -como la formación para el trabajo- quedaron al margen de las propuestas pedagógicas (Southwell, 2011).

La reducida cobertura del nivel secundario en sus orígenes comenzó a incrementarse a partir de 1945, con una tasa de crecimiento del 10% anual hasta 1950, mientras que en las dos décadas siguientes la matrícula siguió aumentando aunque a ritmos menos acelerados, llegando en la década de los 80s a empezar los estudios secundarios dos tercios de la población en edad teórica de iniciarlos (Southwell, 2011). En 2006 la Ley de Educación Nacional (ley 26.206) estableció la obligatoriedad del nivel secundario, planteándose una encrucijada ya que, mientras que no se altera su naturaleza selectiva y excluyente que sostiene el formato escolar tradicional, se deben incorporar otros sectores sociales que hasta el momento estaban marginados del sistema (Garino, 2013).

Con el mandato de inclusión de los sectores sociales anteriormente excluidos, se pone de manifiesto que el formato escolar tradicional (con la obligatoriedad, la gradualidad, la evaluación y la descontextualización de los aprendizajes como dispositivos característicos) no se adecua a las particularidades y necesidades de estos grupos, que terminan por retrasarse o abandonar el sistema escolar (Sendón, 2011). En paralelo al incremento de la escolarización de la población en el nivel medio, las tasas de deserción escolar –que habían descendido desde menos del 50% hasta alrededor del 30% ente 1950 y 1965- fueron ascendiendo de manera constante hasta superar, en la década de los 90s los valores que alcanzaban en 1950 (Giuliodori, R., Giuliodori M. y González, 2004). La paulatina democratización del acceso a la secundaria no se vio

acompañada por una democratización del egreso ni de los saberes, persistiendo una dinámica de incorporación y expulsión simultánea de los sectores sociales relegados (Acosta, 2012).

Durante la década de los 90, se produjo una masificación del nivel secundario (Nóbile, 2016) que se sumó a la desigualdad social creando una integración excluyente (Bayón, 2015). Dicho proceso promovió la creación de escuelas en los barrios más alejados de la ciudad, atendiendo exclusivamente a la población que vive en dichos sectores. Entonces, los alumnos que egresan de las escuelas primarias de la periferia continúan en las escuelas secundarias de la periferia, configurándose “escuelas pobres para los pobres” (Llach, 2006). Asimismo Kessler (2002) afirma que las escuelas pobres son la “puerta de entrada” al oficio de docente, ya que los colegios de sectores periféricos acaparan a los docentes recién recibidos que tienen menos puntaje para elegir instituciones educativas. Entonces quienes tienen menor experiencia son designados para cubrir realidades más complejas, incrementando las diferencias educativas con el resto de las escuelas. Dubet (2004) agrega que esta situación conlleva índices elevados de rotación del personal y menores avances académicos en sus alumnos, lo cual genera una mayor desigualdad educativa.

Bourdieu (1988) denomina “formas negadas de eliminación” a la exclusión del sistema escolar de los sectores de clases sociales más bajas, la cual no se realiza de manera explícita (por ejemplo mediante la prohibición del acceso a determinados grupos), sino que se produce de manera implícita y paulatina.

En Argentina rige la libertad de las familias para elegir la escuela en la que inscribirán a sus hijos. Pero esta libertad en los hechos siempre es relativa debido a los desiguales recursos económicos, culturales y sociales con los que cuentan las familias para leer la oferta educativa y ubicarse en ella (Veleda, 2011). En tal sentido Tiramonti (2001) afirma que la idea de un mercado transparente en el que todos los individuos poseen recursos equivalentes para elegir no es más que un supuesto que desconoce que la elección de la escuela para los hijos se halla mediatizada por el capital social y cultural y por los horizontes imaginables por los padres.

Gómez Schettini (2007) analiza las razones de los sectores populares a la hora de elegir la escuela primaria para sus hijos, y reconoce en primer lugar la cercanía al domicilio y en segundo lugar el equipamiento de las instituciones. La autora concluye que existen dos tipos de familias: un grupo mayoritario de familias cautivas, obligadas a optar por la oferta educativa pública, la cual es aceptada pasivamente debido a la escasez de recursos económicos y culturales;

y un segundo grupo de familias que posee información y capital cultural y social que les permite buscar otras alternativas públicas o privadas (Gómez Schettini, op cit.). A este segundo grupo pertenecerían quienes intentan inscribir a sus alumnos en escuelas céntricas, rompiendo con el circuito educativo impuesto para los vecinos de los barrios de la periferia.

1.3. La educación de las elites

Aguilar (2011) se refiere al concepto de elite como descripción de grupos privilegiados. El término elite proviene del término latín “eligere”, el cual implica la idea de que quienes pertenecen a la elite han sido elegidos y llamados a ejercer una influencia mayor a la del resto de los individuos en una comunidad. Esta concepción de elite como un grupo exclusivo de individuos que tiene poder e influencia proviene de los estudios clásicos de los denominados teóricos de las elites: Pareto (1979), Mosca (2006) y Michels (1979). Más allá de las diferencias entre estos autores, en general coinciden en el hecho de que en la sociedad existe siempre una minoría que detenta el poder y que cumple una función de dirección en la sociedad. Esta condición de grupo privilegiado desde el punto de vista de su capacidad de incidir sobre la marcha de una sociedad está basada en la idea de que en la elite opera una selección en base al prestigio y al mérito de los individuos que la componen (2011).

Heredia (2005), siguiendo a De Imaz (1964) en su histórica obra “Los que mandan”, distingue a la elite de la clase alta. Los miembros de la elite eran aquellos que mandaban, quienes tenían la dirección real de los intereses de la comunidad. Mientras que los de clase alta eran los hijos de familias tradicionales y ricos de alta alcurnia vinculados con la tierra.

Al analizar a las escuelas secundarias dependientes de la UNLP, Di Piero (2016) retoma la distinción entre estos dos conceptos y considera que se constituyen como un grupo de elite en tanto grupo de estatus, en función de que atienden mayoritariamente a grupos sociales que ya pasaron por la universidad y que se autoperciben como una vanguardia pedagógica en su ciudad. En tal sentido, para analizar a las familias que concurren a la escuela preuniversitaria estudiada en el presente trabajo, se adopta la categoría weberiana de estatus en relación con la posesión de privilegios a nivel simbólico, por sobre el sentido marxista “clase social” referido a la posesión o no de los bienes de producción. De esta manera resulta posible aplicar el estudio de las elites a sectores que no necesariamente gozan de los mayores capitales económicos, enfatizando en las

dinámicas de cierre social que actúan produciendo un circuito cerrado limitado a ciertas escuelas y familias universitarias.

El libro “La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades”, escrito por Tiramonti y Ziegler (2008), analiza qué estrategias familiares de vida se despliegan al momento de elegir la escuela para los hijos. La tesis que las autoras sostienen señala que, a diferencia del caso francés, en Argentina no resulta posible referirse a una elite ya que prácticamente no existe un sector que haya logrado monopolizar el conjunto de capitales, materiales y simbólicos, que según Pierre Bourdieu desemboca en la constitución de una elite. Por el contrario, las autoras afirman que los espacios de poder (en el ámbito empresarial, político, cultural y académico) responden a una lógica de mercado y de promoción desregulada, que propician un extremo individualismo en la disputa por los lugares reconocidos socialmente. Villa (2011) indica que pueden existir tantas elites según dimensiones en una misma sociedad: así podían conformarse elites políticas, económicas, culturales, de Estado, etc., lo que permite pensar la noción de elites en plural. Existen varios tipos de capital: capital económico (posesiones), capital social (relaciones), capital cultural (incorporado, objetivado y/o institucionalizado) y capital simbólico (prestigio, status, apellidos) (Pinçon y Pinçon-Charlot, 2002). Así la pertenencia a una elite en Argentina se trata de la combinación, supremacía y posesión de alguno de ellos, distanciándose metodológicamente de la perspectiva desarrollada por Pierre Bourdieu respecto de los capitales. En el caso de las escuelas preuniversitarias clásicas (como la analizada en la presente tesis) se trataría de una elite con un desarrollado capital cultural y aspiraciones académicas. Bourdieu y Darbel (2004) sostienen que los niveles culturales de los miembros de una determinada familia están siempre asociados entre sí. La posibilidad de tener acceso a estudios clásicos o modernos depende de la posición social de la familia, la atmósfera cultural de la infancia y el pasado escolar, los cuales están estrechamente asociados.

Bourdieu (2008) utiliza la noción de “capital cultural” como una hipótesis indispensable para explicar las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales, estableciendo una correlación entre “éxito escolar” (los beneficios específicos que los niños de diferentes clases pueden obtener en el mercado escolar) y la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. La naturaleza misma del capital cultural hace que su transmisión de generación en generación plantee problemas diferentes a los de la transmisión del capital económico. El capital cultural desaparece con la muerte de su portador, no puede transmitirse instantáneamente por medio del don, la transmisión hereditaria, la compra o el

intercambio (como los bienes materiales). Exige una incorporación, es decir, un trabajo de inculcación y asimilación, un trabajo que realiza el sujeto sobre sí mismo y que le cuesta tiempo (“se cultiva”). A diferencia del capital económico, aquel que transmite el capital cultural no se deshace de él y puede transmitirlo varias veces en el transcurso de su existencia. Puede valorizarse, pero también puede depreciarse (se devalúa por falta de mantenimiento).

Del Cueto (2007) estudia las estrategias educativas de sectores favorecidos analizando, en este sentido, las relaciones entre la desigualdad educativa y la segregación espacial. La autora estudia a las familias residentes en *countries* y barrios cerrados del Gran Buenos Aires, señalando la existencia de tres estilos educativos entre los que suelen optar: de excelencia, vincular y masivo. Por su parte, Villa (2011) desarrolla los aportes de la educación en la construcción social de los privilegios, centrándose en la investigación sobre los casos de familias tradicionales de La Plata y las estrategias mediante las cuales esas elites se reproducen. Estudia el lugar que ocupa la educación en el reforzamiento de los estilos de vida de los sectores medios y altos en dicha ciudad. Asimismo, reflexiona sobre la alianza familia-escuela en estos sectores: la relación con la adquisición de bienes culturales es de derecho natural y de continuidad.

Ziegler (2004) indica que las escuelas tradicionales dependientes de Universidades Nacionales forman parte de una élite y educan para la “distinción intelectual” de sus estudiantes. En tal sentido, Méndez (2013) estudia al Colegio Nacional de Buenos Aires y lo destaca por ser formador de una elite meritocrática. Al referirse a su exigencia académica, la autora destaca que “de la instancia del ingreso y de las rigurosas condiciones de permanencia que rigen en la institución, resulta un alumnado altamente diferenciado que es producto de un reclutamiento no ceñido a una pauta residencial fija, por lo que su población ha sido, desde su fundación, socialmente heterogénea” (Méndez, 2015:122). Desde 1957 se incorpora el examen de ingreso al Colegio, siendo el primer momento de un proceso de socialización donde se integra a los alumnos en un sistema de valores nuevo en el que prima la meritocracia. Al respecto Di Piero (2016) destaca que, de acuerdo a los testimonios de los egresados, dicho examen forma parte del fuerte disciplinamiento intelectual por parte del colegio. El paso por el Colegio Nacional les otorga una identidad en común a sus estudiantes a través de un doble mecanismo: por un lado, hay un reconocimiento mutuo entre ellos, y por el otro se diferencian intelectualmente de quienes no formaron parte de su colegio (Méndez, 2015).

En la presente investigación se analiza a una escuela que, junto con el resto de las Escuelas Preuniversitarias de la UNS, se identifica con las instituciones preuniversitarias tradicionales del país y se destaca como parte de una elite educativa en la ciudad de Bahía Blanca: como se desarrollará más adelante, por un lado, atienden mayoritariamente a sectores sociales que asistieron a la universidad o aspiran a transitarla y, por otro lado, los principales actores de la escuela consideran que la misma ocupa un lugar de vanguardia pedagógica que se anticipa y se diferencia de los demás establecimientos educativos de la ciudad. En tal sentido es aplicable la teoría de Crozier et al. (2008) sobre la elección escolar de la clase media blanca en el Reino Unido, a quienes llama “los campeones de la educación pública”. Ellos eligen un tipo particular de educación pública, evitando las escuelas privadas siempre y cuando se mantenga la posibilidad de sociabilidad entre familias de clase media en escuelas públicas. Califican a esta situación como “una ambigüedad moral de clase media” en tanto pretenden por un lado ser igualitarios y por el otro mejorar su posición social (Di Piero, 2018).

1.4. Meritocracia y sorteo en las escuelas preuniversitarias

Como indican Di Piero (2017) y Landivar (2019) en sus estudios sobre las escuelas preuniversitarias argentinas, las mismas tienen distintos sistemas de selección: examen de ingreso, sorteo total, curso de ingreso eliminatorio, ingreso directo desde escuelas primarias universitarias, admisión por lazos de sangre, cupo para quienes cobran planes sociales, orden de llegada, cercanía al radio de vivienda, entre otros. No obstante, actualmente el ingreso meritocrático puro es el método más utilizado, sostenido por 24 instituciones, seguido por el ingreso por el azar que fue adoptado por 14 escuelas.

La meritocracia, como modelo de selección académica por exclusión, fue el sistema de ingreso tradicional de las escuelas preuniversitarias dependientes de Universidades Nacionales en Argentina. A través de los exámenes de ingreso dichas instituciones seleccionaban a los mejores alumnos basándose en el esfuerzo personal y no en otras condiciones como la herencia, el domicilio o la suerte. Hasta finales del siglo XX la sociedad tenía a la meritocracia como principio de justicia, dado que se suponía que todos los niños tenían las mismas oportunidades de llegar al final del recorrido escolar, el éxito dependía del mérito y no de la “cuna” o del dinero. Las desigualdades educativas se consideraban justas si se derivaban de las cualidades individuales de los alumnos (talento y esfuerzo) y no de las características heredadas (origen social, sexo, etc.) (Veleda, 2011).

El examen de ingreso actualmente es cuestionado por practicar una discriminación hacia aquellos que no tienen el capital cultural suficiente para aprobarlo, Bourdieu se refiere a esta situación como el “racismo de la inteligencia”. Asimismo se lo concibe como un filtro destinado a preservar la naturaleza elitista y diferenciante de algunas instituciones dependientes de Universidades Nacionales, ya que además su aplicación garantiza la colonización de la escuela por parte una clase dominante (Di Piero, 2015). Tizzano Fernández (2013) sostiene que la igualdad de oportunidades al rendir el examen de ingreso no es real, sino formal, porque: a) omite el hecho de que los chicos llegan al curso de ingreso en condiciones culturales desiguales, y b) no reconoce que para obtener las calificaciones más elevadas, los aspirantes deberán desplegar una serie de recursos previos que les serán exigidos, pero no les serán enseñados. Dubet (2012) señala que la igualdad de oportunidades pretendida por la meritocracia contrasta con la desigualdad de posiciones, por la cual cada uno ocupa su posición social en el sistema educativo y desde allí algunas personas están en desventaja para competir con otras.

Mauger (2012) expresa que en Francia la selección basada en el mérito generó una segregación de hecho entre “la escuela de los notables” y “la escuela del pueblo”, provocando una reproducción de las desigualdades sociales en el campo escolar, donde triunfan aquellos que son “talentos para los estudios”. Aunque reconoce que existan contraejemplos –estadísticamente marginales– de “alumnos tocados por la varita del milagro escolar” destinados a probar que el éxito escolar no depende de la clase social de origen, Mauger aclara que “los milagros” son mucho menos frecuentes en las clases populares que en las clases dominantes, las desigualdades en el éxito escolar encuentran su explicación en las desigualdades de las condiciones materiales de existencia. Bourdieu y Passeron (2003) denominan “becarios” a los pobres meritorios que mostraban un desempeño mejor al de los aspirantes de sectores medios. En “Los Herederos” se distinguen dos tipos de alumnos que acceden a la educación superior: los herederos y los becarios. Los primeros son aquellos que naturalmente accedían al máximo nivel de educación por su origen burgués, continuaban con su tradición familiar. A diferencia de ellos, los becarios se incorporaban por sus propios méritos y se movían en el ámbito escolar con menos desventaja, pero con la convicción de aquellos que han sido “elegidos” para formar parte de las élites. En el caso estudiado demuestran que una vez que acceden por mérito se saben desenvolver en la escuela gobernada por estudiantes de clase media.

Bourdieu (2008) utiliza la noción de “capital cultural” como una hipótesis indispensable para explicar las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases

sociales, estableciendo una correlación entre “éxito escolar” (los beneficios específicos que los niños de diferentes clases pueden obtener en el mercado escolar) y la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. La naturaleza misma del capital cultural hace que su transmisión de generación en generación plantee problemas diferentes a los de la transmisión del capital económico. El capital cultural desaparece con la muerte de su portador, no puede transmitirse instantáneamente por medio del don, la transmisión hereditaria, la compra o el intercambio (como los bienes materiales). Exige una incorporación, es decir, un trabajo de inculcación y asimilación, un trabajo que realiza el sujeto sobre sí mismo y que le cuesta tiempo (“se cultiva”). A diferencia del capital económico, aquel que transmite el capital cultural no se deshace de él y puede transmitirlo varias veces en el transcurso de su existencia. Puede valorizarse, pero también puede depreciarse (se devalúa por falta de mantenimiento). Con el regreso de la democracia en 1983 se planteó la supresión de los exámenes de ingreso como una medida de “democratización de la educación” por parte del gobierno de Alfonsín, el cual pretendía modificar el sistema educativo autoritario sostenido por la última dictadura argentina (Filmus, 1996). La reforma educativa democratizante impulsada por el Ministerio de Educación para las escuelas nacionales incluyó, además de la abolición del mérito en el ingreso, la autorización del funcionamiento de centros de estudiantes, la reincorporación de docentes cesanteados durante el gobierno de facto, el ingreso irrestricto a las universidades, modificación de los planes de estudio, etc. (Braslavsky C. y Tiramonti G., 1990). No obstante, las escuelas secundarias preuniversitarias no modificaron automáticamente sus métodos de ingreso, ya que debido a la autonomía de las Universidades Nacionales son ellas quienes deciden dichas modificaciones mediante sus órganos de gobierno.

A partir de la década de los 90' la sociedad argentina se tornó más desigual y fragmentada, sin embargo se pudo observar un incremento considerable en la escolarización secundaria de los sectores más pobres (Kessler, 2011). Ante esta nueva realidad, Tiramonti y Ziegler (2008) manifiestan que el mandato de inclusión y masificación plantea un desplazamiento de los principios meritocráticos que fueron estructurales para la escuela secundaria. Entonces, el sistema de ingreso por mérito fue cuestionado por ser elitista (Tiramonti y Ziegler, 2011), por basarse en una falsa “igualdad de oportunidades” y ser cruel con los no ingresantes (Dubet, 2012), y por no reconocer las desigualdades existentes entre los estudiantes (Tizzano Fernández, 2013), entre otros fundamentos. Lo cual dio lugar a movimientos tendientes a su remoción y reemplazo por otro sistema de ingreso considerado más “justo”, como sería el sorteo.

Es así que las escuelas preuniversitarias dependientes de la Universidad Nacional de La Plata ya habían considerado estos argumentos en el contexto de las medidas educativas impulsadas por la vuelta a la democracia y adoptaron el azar como método de ingreso en 1986, reemplazando su tradicional método de ingreso por un sorteo que “igualaba las oportunidades” de los ingresantes y “democratizaba” el acceso. Otras escuelas dependientes de Universidades Nacionales como el Colegio Nacional o el Carlos Pellegrini (ambas de la UBA) se aferraron al clásico sistema de ingreso a través de exámenes sin sustituirlos por un sorteo general.

La ECBC de la UNS tomó nota de la democratización del acceso al nivel secundario, entonces a partir de 1985 incorporó un curso de ingreso voluntario y gratuito para tratar de compensar la “desigualdad de posiciones” que menciona Dubet, y de tal manera todos los que rendían el examen de ingreso podían tener una base de conocimientos previa aprendidos en la escuela.

La mayoría de los colegios secundarios preuniversitarios creados después del año 2000, como el Colegio Ernesto Sábató de la UNICEN (Tandil) o la Escuela Secundaria Técnica de la UNQ (Quilmes), optaron por el sorteo total como método de ingreso siguiendo el mandato incluso de las políticas educativas desarrolladas recientemente (Di Piero, 2014). La escuela de Quilmes en su página web indica que *“Por absoluta convicción, la escuela no ha constituido ningún dispositivo de restricción; todas las familias que deseen que sus hijos formen parte de este proyecto educativo tienen la posibilidad de inscribirlos y participar del sorteo”*, asociando el acceso irrestricto con la posibilidad de anotarse en un sorteo general que otorga chances de ingresar a la escuela. En realidad el “acceso irrestricto” se refiere al listado de aspirantes a la escuela, mas no al acceso en sí mismo ya que depende de los resultados del sorteo.

El sorteo se presenta como el sistema más igualitario posible para asignar puestos en las escuelas secundarias preuniversitarias, ya que todos los aspirantes tienen matemáticamente la misma oportunidad de entrar. Bourdieu (1997) dice que la ruleta representa la igualdad perfecta de oportunidades, donde no hay acumulación, ni transmisión hereditaria de posesiones, ni ventajas adquiridas.

Di Piero (2017) sostiene que “el ingreso por azar, si bien es más democrático que el examen de admisión, no garantiza necesariamente la heterogeneización de la composición sociocultural de la matrícula” (2017:263). Ya que las escuelas de La Plata que estudió, las cuales tienen un ingreso totalmente por sorteo desde 1986, continuaron siendo “colonizadas” por

familias que transitaron la universidad (tal como sucedía durante el anterior sistema de ingreso por examen) y que dichas instituciones expulsan a quienes no pertenecen a la clase social pretendida mediante procesos de selección “soft” posteriores al ingreso. No obstante, la autora prefiere la “democratización imperfecta” del sorteo antes que la “menor democracia” del examen de ingreso (Di Piero, 2016).

Por su parte, Dowlen y Delgado (2016) sostienen que “un sorteo excluye toda razón y razones: buenas y malas, científicas y acientíficas, egoístas o desinteresadas. No hay favoritismos, prejuicios, chovinismo, pero tampoco inteligencia, simpatía, compasión o sentimientos por tu semejante” (2016:4). En este sentido, el sorteo destinado a un conjunto donde hay una desigualdad de representantes de sectores sociales se convierte en un sorteo ponderado: Dowlen indica que si coloco tres bolas rojas y una blanca en una bolsa, lo más probable es que salga una bola roja antes que una blanca. El sorteo queda así “compensado” en favor de la suerte de las bolas rojas. El resultado del sorteo ponderado se interpreta en términos de esos grupos y no en términos del estatus de los sorteados como unidades independientes. Si por un lado la mayoría de los aspirantes al ingreso de la ECBC pertenecen a la clase media y provienen de escuelas donde asisten dichos sectores, y por el otro hay una minoría de estudiantes provenientes de escuelas de la periferia que pertenecen al sector social relegado, entonces es muy probable que el sorteo beneficie a los primeros. Courant (2017) plantea que el sorteo puede no ser democrático si entre sus aspirantes hay una representación social inadecuada, arrojando sus resultados una proporción social distinta de aquella correspondiente a la sociedad en general, es decir, produciendo una segregación social escolar.

1.5 Las escuelas preuniversitarias y la inclusión social

A fines del año 2013 el Ministerio de Educación lanzó un “Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales” (PCNESUN), por el cual distintas Universidades Nacionales se involucraron en la creación de nuevas escuelas secundarias que tenían por objeto incluir a jóvenes en situación de desigualdad social y educativa. El rasgo más destacado es la propuesta de orientar la escuela a la atención de “jóvenes que vivan en barrios vulnerables, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social”, lo que remite a la posibilidad de pensar en políticas de discriminación positiva a cargo de las Universidades Nacionales. En el año 2014 inauguraron sus escuelas

secundarias la UNQ (en Ezpeleta), la UNDAV (en Isla Maciel y Wilde) y la UNSM (en José León Suárez). En 2015 se sumaron a este proyecto la UNGS (con una escuela en su sede de Polvorines), y la UBA (en Villa Lugano). En cada uno de los casos el Estado Nacional, las universidades, los municipios y las distintas comunidades evaluaron conjuntamente la ubicación de la escuela y la definición de las orientaciones tomando en cuenta el análisis de indicadores educativos, las necesidades de la zona y las características de cada casa de estudios (Andrade y Schneider, 2017).

En el caso de la Universidad Nacional de Quilmes, se acordó con el Municipio de Quilmes y los vecinos la creación de la Escuela Secundaria de Educación Técnica (ESET-UNQ) en el barrio “La Esperanza” de Ezpeleta, a través de la cesión de un terreno que el municipio tenía reservado para un “polo educativo”. La modalidad Técnica se corresponde con aquella más valorada por los sectores populares, ya que brinda los conocimientos prácticos que otorgan una salida laboral rápida una vez concluida la educación secundaria. La educación técnica aumenta sus posibilidades de empleabilidad y asegurar una inserción rápida en el mercado laboral (Guzmán et al., 2018). La mayoría de las nuevas escuelas preuniversitarias socialmente inclusivas siguen esta modalidad. Las Escuelas Técnicas dependientes de las UNGS y de la UNSAM, ambas del conurbano bonaerense, sostienen como condición la cercanía del domicilio para ingresar a la escuela. La UNGS exige vivir en un radio de cercanía a la Universidad de 1,5 km o hasta 3 Km (en el caso de quedar vacantes sin asignar). Este sistema se corresponde con el objetivo de incluir educativamente a los estudiantes de los barrios donde están emplazadas, pero en consecuencia esas escuelas quedan destinadas únicamente a los adolescentes de esa población geográfica específica. Asimismo, la UNGS destina un porcentaje de las vacantes a estudiantes pertenecientes a familias beneficiarias de la Asignación Universal por Hijo.

La creación de este tipo de escuelas preuniversitarias fue interrumpida a fines del año 2015, ya que durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) no se inauguraron nuevas escuelas preuniversitarias socialmente inclusivas como las planteadas por el proyecto del 2013 (con excepción de la Escuela Técnica de la UNLP en 2018). Pero estos sistemas no se identifican con las escuelas preuniversitarias clásicas (como la ECBC de la UNS) y no apuntan a la heterogeneidad social de su alumnado, sino a la homogeneidad social de sectores medios bajos y su progreso social a través de la educación secundaria preuniversitaria. Por tal motivo no

es aplicable a la conformación histórica y social de una escuela preuniversitaria tradicional, la cual será desarrollada a continuación.

CAPÍTULO II: BAHÍA BLANCA, LA ECBC Y SU SISTEMA DE INGRESO

En este capítulo se presenta a la ciudad de Bahía Blanca y a la ECBC en su contexto como escuela dependiente de la UNS. Asimismo, se relata su historia y se detalla normativamente el sistema de ingreso analizado, en relación al resto de las escuelas de la ciudad (tanto de gestión pública como privada).

2.1. Bahía Blanca y su segregación socio-educativa

La ciudad de Bahía Blanca es una localidad de aproximadamente 300 mil habitantes ubicada al sudoeste de la Provincia de Buenos Aires. Es la ciudad más importante de la región, contando con un polo industrial relevante a nivel nacional que se encuentra potenciado por el puerto de Ingeniero White, asimismo es una plaza importante a nivel comercial y también respecto a la educación universitaria, destacándose la Universidad Nacional del Sur entre las propuestas de universidades públicas y privadas.

A nivel económico, el ingreso per cápita familiar promedio supera a la media del país y la tasa de pobreza por el método de Necesidades Básicas Insatisfechas es un poco menor a la nacional. Asimismo, suele presentar menores tasas de sub-empleo, sobreocupación, informalidad e inestabilidad laboral que el resto del país. Sin embargo, las tasas de desempleo suelen ser superiores al promedio nacional y distintos indicadores socioeconómicos dan cuenta de persistentes dificultades experimentadas por la población (Formichella, Krüger y Reyes, 2017).

Como señalan estos últimos autores, una de las manifestaciones de la exclusión social experimentada por una parte de los bahienses es la creciente segregación residencial (Prieto, 2007; CREEBBA, 2015), que se visualiza en esta ciudad intermedia al igual que en los más grandes aglomerados del país. Esto implica que la geografía de la ciudad se va fragmentando en zonas diferenciadas por las condiciones de vivienda y de acceso a servicios, y por el nivel socioeconómico de su población. En el Centro y Norte se ubican los sectores de mayores recursos, mientras que en el Sur y Oeste se va localizando la población más carenciada (Malisani, 2017). En la periferia han surgido exponencialmente distintos barrios informales: según datos de la Subsecretaría Social de Tierras, Urbanismo y Vivienda (SSTUV) de la Provincia de Buenos

Aires¹ las villas y asentamientos precarios ascendían a 26 en el año 2019 y albergaban a más de 7800 familias. Dichas zonas se destacan por sus privaciones en infraestructura y servicios básicos de vivienda, por la falta de acceso a servicios de transporte, salud y educación, por las irregularidades en el acceso a la tierra y diversos problemas ambientales.

Al respecto, Prieto (2012) analiza el caso de Bahía Blanca y sostiene que en la ciudad existe una marcada segregación residencial, donde las carencias respecto a la situación habitacional, la cobertura de infraestructura básica de servicios y otras condiciones socioeconómicas se distribuyen en forma de anillos concéntricos que aumentan progresivamente desde el centro de la ciudad hacia la periferia del tejido urbano, en coincidencia con una gradación descendente que caracteriza a varias ciudades argentinas y latinoamericanas.

En este contexto, se vuelve relevante el hecho de que el sistema de ingreso dispuesto para las escuelas públicas dependientes de la Provincia de Buenos Aires (Dec. 2299/11) prioriza el acceso de los alumnos pertenecientes al mismo sector geográfico de la escuela. Distintos autores señalan que los mecanismos de admisión de tipo radio escolar o zonificación geográfica suelen derivar en una más estrecha relación entre la segregación escolar y la residencial (Katzman, 2001; Gorard y Smith, 2004; Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2008). Al aplicarse dicho sistema, el resultado es que los habitantes con edad escolar de la periferia asisten a escuelas públicas de la periferia, conformándose un sistema de “escuelas pobres para pobres” (Krüger, 2012).

Un trabajo realizado por Krüger, Formichella e Ibáñez Martín (2016) demuestra que la segregación educativa por nivel socioeconómico entre los sectores estatal y privado también se encuentra presente en Bahía Blanca. Empleando datos de la Encuesta Permanente de Hogares 2004-2014 para el aglomerado Bahía Blanca-General Cerri, las autoras determinan que los ingresos familiares, la ocupación de los padres y el clima educativo del hogar son los factores que más inciden en la distribución de los alumnos entre ambos sectores. No obstante, dentro del sector público también se desarrolla una segregación intra-sectorial de las escuelas según su ubicación en el centro o la periferia de la ciudad (Anderete Schwal, Formichella y Krüger, 2019).

2.2 Presentación del Ciclo Básico

¹ <http://190.188.234.6/mapa/#>

Foto 1: Entrada principal a la ECBC



La Escuela de Ciclo Básico Común (ECBC) se creó en el año 1962, sosteniendo desde sus inicios el examen de ingreso como método de admisión. Se encuentra ubicada en el centro de Bahía Blanca funcionando en un edificio que comparte con las Escuelas Inicial y Primaria, Normal Superior y Superior de Comercio, todas ellas dependientes de la UNS. El Ciclo Básico ofrece tres años de formación básica, los cuales pueden continuarse en las otras escuelas secundarias de la universidad que tienen modalidades específicas: Normal, Comercio y Agricultura y Ganadería.

El Consejo de Enseñanza Media y Superior (CEMS) de la UNS, indica en su página web² que *“las Escuelas de la U.N.S., debido a la autonomía con que trabajan y la consecuente situación especial en que se hallan, deben responder específicamente a ciertas funciones entre otras:*

² http://uns.edu.ar/escuelas/cems/21/23_643#cems

- Preparar para los estudios universitarios y terciarios no sólo a través de la capacitación intelectual y detección de vocaciones, sino a través de la orientación y preparación para adaptarse mejor a la vida universitaria. Su vinculación con la U.N.S. debe ser permanente.

- Ser centros de investigación y experimentación pedagógicos y como tales deben mantener un permanente perfeccionamiento en la enseñanza; ha de munir a los docentes de un asesoramiento especializado y recabar informaciones de experiencias realizadas por otros establecimientos. Las Escuelas deben proyectarse a fin de promover mejoras en la comunidad local, regional y nacional”.

El “Ciclo Básico”, como se conoce popularmente al colegio en Bahía Blanca, forma parte de las Escuelas Preuniversitarias de la Universidad Nacional del Sur (EPUNS) y, debido a la autonomía universitaria, se trata de escuelas públicas que se diferencian de las demás escuelas públicas de la ciudad:

a) Ediliciamente cuentan con un edificio de mediados del siglo XX bien conservado, tiene aulas altas y amplias, pasillos iluminados, ascensor para sus dos pisos, baños por piso y sector, dos patios grandes, auditorio, gimnasio, laboratorios de física y de química, tres salas de informática, ludoteca, mapoteca, biblioteca, fotocopiadora y cantina con opción saludable. Además, cuentan con un servicio de seguridad privada que recibe en la puerta a quienes pretendan ingresar, mientras que las escuelas provinciales no tienen seguridad privada contratada.

b) La Universidad Nacional del Sur es la institución que reglamenta a las EPUNS a través del Consejo Superior Universitario. Por tal motivo tienen una tradición universitaria y un calendario escolar distinto a las demás escuelas públicas, que son provinciales y dependen de la Dirección General de Escuelas, perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

c) Los docentes de las Escuelas de la UNS son elegidos a partir de una lista confeccionada cada cuatro años, donde se otorgan puntos según el título universitario, las capacitaciones y publicaciones en congresos y revistas científicas. La selección se corresponde con el perfil de los docentes universitarios de la UNS. Hasta el año 2014 no se les exigía tener formación pedagógica en el nivel medio, lo cual cambió posteriormente³. No obstante, incluso en el año 2021 continuaron utilizando los listados del 2014 ya que no volvieron a convocar la inscripción de

³ En el año 2019 mediante CSU 839/19 se determinó la composición del Listado A para quienes tengan formación pedagógica y listado B para quienes no la posean. No obstante la nueva reglamentación asigna el doble del puntaje por antigüedad a los docentes de las EMUNS y a los cursos dictados en dichas escuelas.

nuevos docentes. Mientras que en la provincia el listado oficial se renueva anualmente y deben tener título de profesor o el tramo de formación docente para estar inscriptos. Asimismo, los docentes de las escuelas de la UNS adquieren el status de profesores universitarios (de las escuelas dependientes), tienen su propio sindicato, acceso a su obra social y pueden jubilarse como empleados de la universidad. La mayoría de ellos se dedica exclusivamente a dar clases en las EPUNS y no ejercen en las escuelas públicas de provincia.

d) Los planes de estudio de las EPUNS son confeccionados por el Consejo Superior Universitario y son distintos a los que tienen en el resto de la provincia.

e) El sistema de calificaciones del Ciclo Básico se determina con palabras: Tiene Muchas Dificultades (TMD), Tiene Algunas Dificultades (TAD), Aprobado (A) y Aprobado con Mención (AM), expresado de esta forma trimestralmente y con números en la nota anual, donde se evalúa por separado el aspecto cognitivo, la responsabilidad y convivencia del alumno. En la provincia de Buenos Aires la calificación siempre es numerada y aglomera los distintos conceptos.

f) Los ingresantes a la ECBC tienen un taller de integración obligatorio, donde conocen a sus compañeros una semana antes de comenzar las clases.

g) Por decisión del CEMS, en las EPUNS no se realizaron las pruebas APRENDER desde el año 2016 por estar en desacuerdo con las mismas, destinadas a todas las instituciones educativas primarias y secundarias del país. Mientras que las demás escuelas secundarias públicas y privadas sí llevan adelante las pruebas en dichas jornadas, siendo el dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de sistematización de información de los mismos.

h) En las EPUNS está permitido utilizar el “lenguaje inclusivo”, esto significa que los docentes y los estudiantes pueden utilizar la letra “x”, el símbolo “@” o la letra “e” al referirse a un sujeto plural por escrito y oralmente (cuando lo permita el principio de oralidad del idioma castellano). Gil (2019) indica que este es un reclamo planificado, no un cambio espontáneo que proviene de los hablantes de los sectores sociales más empobrecidos, sino que es estimulado por círculos académicos e intelectuales. El autor señala que una paradoja de este “lenguaje” es que se piensa en un cambio para toda la sociedad, sin embargo es un cambio sostenido y articulado por personas altamente escolarizadas y con conciencia gramatical, que no representan

necesariamente el habla de los sectores sociales populares. Razón por la cual el “lenguaje inclusivo” termina siendo paradójicamente elitista.

En los demás colegios de la provincia de Buenos Aires es obligatorio utilizar las reglas ortográficas propuestas por la RAE. El “lenguaje inclusivo” se trata de un código lingüístico elaborado (Bernstein, 1988) que se distingue del lenguaje común utilizado en el resto de las escuelas de la ciudad.

i) El sistema de ingreso de las EPUNS es distinto al resto de las escuelas de provincia: el nivel inicial se diferencia de los demás por darle prioridad a los hijos de empleados de la UNS; el Ciclo Básico y Agricultura y Ganadería tienen exámenes de ingreso; a su vez, esta última escuela permite el ingreso irrestricto desde escuelas rurales; y las secundarias Normal y Comercio tienen el promedio general académico como orden de mérito para quienes egresan desde el Ciclo Básico.

Su composición estudiantil también se diferencia del resto de las escuelas públicas de la ciudad, ya que se identifica a las escuelas dependientes de la UNS como exigentes desde el punto de vista académico y formadoras de futuros estudiantes universitarios y, por ello, están asociada popularmente con una clase media que tiene estudios superiores o aspira a que sus hijos los obtengan. Desde este punto de vista, se identifica al examen de ingreso como característica histórica del Ciclo Básico, la cual según la mayoría de los padres y madres de aspirantes entrevistados en la presente investigación les permite “mantener el nivel” de la escuela y, de este modo, el examen es ampliamente aceptado por ellos.

La población estudiantil de la Escuela de Ciclo Básico Común es de 780 alumnos de entre 11 y 15 años, distribuidos de Primero a Tercer año, en treinta divisiones, quince en el turno mañana y quince en el turno tarde, con un promedio de 26 estudiantes por curso. Cada curso es acompañado por una Maestra Coordinadora en el caso de los Primeros años, o por un Auxiliar Docente (Preceptor) en los restantes. El Equipo Docente está formado por aproximadamente 200 Profesores de los distintos Espacios Curriculares, 20 Auxiliares Docentes y 10 Maestras Coordinadoras, organizados por dos Jefes de Auxiliares Docentes (uno para el turno mañana y otro para el turno tarde) y por los Ayudantes (de clases de Educación Física, de Informática y de Laboratorio de Ciencias).

La ECBC tiene una tasa de deserción escolar de apenas el 1% en tres años de secundaria básica (Landivar, 2019), un número notablemente bajo comparado con las demás escuelas

públicas, incluso con el resto de las escuelas preuniversitarias del país. Sus estudiantes continúan en las demás secundarias dependientes de la UNS y posteriormente la mayor parte de ellos asiste a Universidades Nacionales.

2.3 Historia de la escuela

En el año 1956, al crearse la Universidad Nacional del Sur, el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación le transfirió dos de sus prestigiosas escuelas de Bahía Blanca: La Escuela Normal (creada en 1905) pasa a la Universidad con el propósito de ser el ámbito para el desarrollo de la práctica docente de los futuros profesores; y la Escuela de Comercio (fundada en 1903) lo hace en su carácter comercial, con el propósito de contribuir al progreso técnico y cultural de la zona de influencia de la propia Universidad. Posteriormente es anexada la Escuela de Agricultura y Ganadería (que había sido creada en 1951 por el Instituto Tecnológico del Sur), atendiendo a los requerimientos del sector agropecuario.

A cuatro años de las referidas incorporaciones, en noviembre de 1960, se llevaron a cabo en Bahía Blanca las “Jornadas Interuniversitarias sobre Enseñanza Media” que fueron un verdadero hito fundacional y sentaron las bases para la creación de la Escuela de Ciclo Básico. Los debates se centraron en la profunda crisis que atravesaba la enseñanza media como fenómeno nacional, aunque el análisis de la situación se circunscribió a las escuelas universitarias que, aunque persiguen los mismos fines que la educación general, deben responder a las exigencias de sus organismos rectores en cuanto a acceso a los estudios superiores, al ser centros de experimentación pedagógica y de práctica docente, y, simultáneamente replantearse el sentido propio de la enseñanza secundaria. Con relación a la estructura de la enseñanza media universitaria, en dichas Jornadas se impuso la organización por ciclos: el primero, de tres años de duración, tendría por objeto la formación general de los adolescentes para comprender la complejidad de la realidad y actuar sobre ella, y la formación cultural necesaria para continuar en los ciclos superiores de la enseñanza media. La idea de la organización cíclica de la enseñanza dio las bases para la creación, en 1962, de la Escuela de Ciclo Básico.

En 1962 se fundó la Escuela de Ciclo Básico Común, la cual comprendía los primeros tres años de la educación secundaria, habilitando su continuación en otras escuelas secundarias

específicas de la UNS como lo son la Escuela Normal, Escuela Superior de Comercio y la Escuela de Agricultura y Ganadería. El Ciclo Básico era la puerta de entrada a la educación secundaria dependiente de la Universidad Nacional del Sur.

La Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) fijó una nueva estructura del Sistema Educativo Nacional, extendiendo la primaria hasta 9 años, reemplazando el ciclo básico de la secundaria por la Educación General Básica (EGB). A su vez la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) contempló como atribución de las Universidades, en el marco de su autonomía académica e institucional, impartir enseñanza con fines de experimentación, de innovación pedagógica o de práctica profesional docente en los niveles preuniversitarios. Por tal motivo en 1996 se creó la nueva “Escuela de Educación General Básica”, integrando a la Escuela de Ciclo Básico con los Departamentos de Aplicación, Inicial y Primaria de la Escuela Normal Superior, conformando una macro unidad pedagógica que contempló doce años de escolaridad y dos niveles educativos completos (desde sala de tres años del Nivel Inicial hasta noveno año de la EGB).

En el 2001, por Resolución CSU 510/01, fue establecido el 17 de marzo como fecha de creación de la Escuela de Educación General Básica. Posteriormente, en 2004, la EEGB recibió el nombre “Ezequiel Martínez Estrada”, como homenaje a uno de los más grandes ensayistas argentinos que fue residente y falleció en Bahía Blanca. Dicho nombre es compartido por otras instituciones educativas de la ciudad, entre ellas están la Escuela Primaria N° 72, la Secundaria N° 5 y el Instituto Superior Martínez Estrada (ISEME).

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) dispuso un nuevo cambio en la estructura de la enseñanza obligatoria a nivel nacional, por el cual la primaria pasó a durar seis años y la secundaria otros seis años, separándose los niveles educativos. Este cambio produjo la creación de la Escuela de Ciclo Básico Común (ECBC) en el ámbito del Consejo de Enseñanza Media y Superior. La Resolución AU 09/11, reglamentó dicha creación, en concordancia con las disposiciones de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Entonces el colegio adquirió el nombre vigente de Escuela de Ciclo Básico Común (ECBC).

2.4 Los distintos tipos de ingreso

El Ciclo Básico forma parte de las EPUNS (Escuelas Preuniversitarias de la Universidad Nacional del Sur), quienes están reguladas por las resoluciones del Consejo Superior, que es el órgano de gobierno de la Universidad Nacional del Sur. Las decisiones son tomadas por los consejeros, los cuales no forman parte de las escuelas, pero en las asambleas se les da voz a los integrantes de las escuelas preuniversitarias que estén interesados en hablar.

Actualmente el sistema de ingreso está reglamentado por el art. 2 de la Resolución CSU 283/14, la cual establece el siguiente método mixto: de un total de 260 ingresantes, primero se admite a quienes aprobaron el sexto año de la escuela primaria de la UNS (aproximadamente 52 alumnos), en segundo lugar a 50 alumnos que entran por sorteo y por último a quienes quedan mejor posicionados en las pruebas de lengua y matemática según orden de mérito (aproximadamente 158 alumnos).

Con el objetivo de igualar el nivel de los ingresantes de la escuela primaria y por sorteo con los demás ingresantes, el art. 3 de la Resolución CSU 283/14 establece que deben tomar obligatoriamente el curso de nivelación y rendir los exámenes, aunque los resultados que obtengan no serán publicados y ni vinculantes para el ingreso a la institución -entran aunque desapueben-.

La inscripción para ingresar a la escuela se realiza durante el mes de mayo, y está destinada a quienes cursen el 6to año de la escuela primaria. El límite de edad para inscribirse es de 14 años, por lo que permiten la inscripción de alumnos con sobreedad. No obstante, durante el periodo analizado en la presente tesis ningún aspirante registró tener más de 12 años al momento de la inscripción (las únicas excepciones son algunos repitentes de la escuela Primaria de la UNS, pero no más de un año).

A continuación, se analizarán por separado los tres sistemas de ingreso que utiliza la ECBC:

a) Ingreso directo desde la primaria

Los estudiantes que provienen de la Escuela de Enseñanza Primaria de la UNS entran directamente al Ciclo Básico, aunque ya no se trate de la misma escuela⁴. Dicho ingreso directo se debe a que los niveles “inicial y primaria” pertenecían a la Escuela Normal de Bahía Blanca,

⁴ En la etapa de la Ley Federal de Educación los tres ciclos de la EGB formaban parte de una misma escuela denominada “Escuela de Educación General Básica” de la UNS, donde el Ciclo Básico estaba anexo a la Escuela Primaria.

la cual surgió como un proyecto pedagógico unificado. La idea era que los alumnos estudien en un solo hecho educativo (con inicial, primaria, secundaria y educación superior), es por ello que históricamente los estudiantes al terminar la primaria ingresaban directamente a la escuela del Ciclo Básico y después continuaban los últimos tres años en la escuela secundaria Normal, se trataba de un solo “proyecto escolar”. Incluso en el año 1996 llegaron a ser una misma escuela denominada “EEGB”. Cuando en el año 2006 se escindió la escuela primaria del ciclo básico, los alumnos siguieron ingresando directamente sin la necesidad de aprobar el examen de ingreso.

Los alumnos de primaria, a su vez, provienen de la Escuela inicial de la UNS, a la cual acceden a través de un sistema mixto que incluye el parentesco, la suerte y cupos reservados para hijos de los empleados de la UNS. A partir del año 1996 se estableció que el personal de la UNS tiene un cupo especial para que sus hijos ingresen en forma directa al nivel inicial (CSU-487/96), hasta ese momento todo el ingreso era por sorteo (excepto por los hijos de las docentes que ejercían en dicha escuela). La resolución no tiene ninguna fundamentación ni se registran en actas los motivos de dicho cupo, tal como se hizo en el 2013 con la incorporación del sorteo en la ECBC.

La CSU 569/11 reglamentó el ingreso a la Escuela de Enseñanza Inicial y Primaria, la cual se aprobó por unanimidad y sin ningún tipo de objeción por parte de los consejeros.⁵ Dicha resolución actualizaba el reglamento anterior establecido por las CSU-487/96 y CSU-882/02.

El reglamento de ingreso actual a la Escuela de Enseñanza Inicial y Primaria establece lo siguiente:

ARTICULO 1º).- *Para ingresar a la sala de 3 (tres) años de la Educación Inicial los candidatos deberán cumplir los tres (3) años de edad entre el 1º de julio del año anterior al del ciclo lectivo respectivo y el 30 de junio siguiente. La asignación de vacantes seguirá el siguiente orden de prelación:*

- a) *Ingresarán en primer término los candidatos que tengan hermanos en el momento de la inscripción en las salas del Nivel Inicial o en los cinco primeros años del Nivel Primario de la Escuela de Enseñanza Inicial y Primaria.*
- b) *Si aún continúan existiendo vacantes, ingresarán los inscriptos que sean hijos del personal docente con cargo en la Escuela de Enseñanza Inicial y Primaria (...)*
- c) *Si aún continúan existiendo vacantes, un 30% (treinta por ciento) de las mismas se cubrirán con inscriptos que sean hijos del personal en relación de dependencia de la UNS, la Obra Social o el Departamento de Complementación Previsional de la UNS (...)*
- d) *Las vacantes restantes se cubrirán con los demás inscriptos, incluidos los que no hubieren ingresado por el inciso anterior.*

⁵ Acta 660/11 del CSU, pp. 25 y 26

Las vacantes corresponden primero a quienes tienen hermanos en el nivel inicial y hasta el quinto año de la escuela primaria y en segundo lugar a los hijos de las docentes titulares que se encuentren ejerciendo en la institución. El personal de la UNS se garantiza un 30% (treinta por ciento) de las vacantes que restan y por último los “demás inscriptos, que son aquellos que no pertenecen a la familia de la universidad, van a sorteo con los hijos del personal de la UNS que no pudieron ingresar anteriormente. En caso de que los aspirantes superen la cantidad de vacantes se recurre a sorteo conforme la Lotería Nacional o de la Provincia de Buenos Aires, según lo que determine la escuela en el llamado a inscripción.

El cupo reservado a los hijos de los docentes y miembros de la UNS podría interpretarse como una versión de "Los Herederos" de Bourdieu y Passeron (2003), donde preferentemente pueden formar parte de la educación inicial y primaria de la Universidad Nacional del Sur aquellos que sean familiares de quienes pertenecen actualmente a la institución (con determinado capital cultural y social). Estos alumnos son los mismos que continuarán en la escuela primaria y accederán directamente a la instancia secundaria (escuela de Ciclo Básico). Dicho sistema de ingreso no es el histórico en una escuela centenaria, sino que fue una conquista del personal dependiente de la UNS obtenida a mediados de los 90s.

Cuadro 1: EEIyP – UNS. Relevamiento ingreso a Nivel Inicial años 2012-2017

AÑO que postula	Para ingreso Ciclo Lectivo	Ingreso directo por hermanos de alumnos EEIYP	Ingreso directo por hijos docentes EEIYP	Ingreso por sorteo para hijos personal UNS (30%)	Ingreso por sorteo para aspirantes externos y P-UNS (70%)	TOTAL ingresantes	Totales de postulantes a sorteo hijos personal UNS	Totales de postulantes a sorteo aspirantes externos	TOTALES finales que POSTULAN**
2016	2017	24	1	9	19*	53*	60	562	647
2015	2016	19	-	11	22	53	57	569	645
2014	2015	15	1	13	23	52	47	472	535
2013	2014	25	-	8	19	52	45	480	550
2012	2013	22	1	8	21	52	48	490	561
2011	2012	16	-	11	25	52	53	490	559

Nota: *ingresó un hermano mellizo por arrastre; **total de postulantes a sorteo más ingresantes directos.
Fuente: Datos oficiales de la Escuela Inicial y Primaria de la UNS

El cuadro 1 muestra la cantidad de ingresantes a la escuela inicial. Comparando los datos totales de aspirantes e ingresantes, se observa que durante los últimos 6 años los hijos de miembros de la comunidad de la UNS han tenido un 19,3 % de posibilidades de entrar en primera vuelta con el sorteo exclusivo (ingresaron 60 sobre un total de 310), mientras que aquellos que concurren a la segunda vuelta correspondiente al sorteo general han tenido un 4,2 % de posibilidades (ingresaron 129 sobre un total de 3063).

El origen de la composición del alumnado varía muy poco a través de los años: tomando un promedio de los años contabilizados en el cuadro, quienes tienen hermanos en la institución representan un 38,62 %; los hijos de docentes un 0,96 %; los hijos del personal de la UNS un 19,11%; y los externos por sorteo un 35,03 % (aunque entre este grupo también pueden inscribirse los descendientes del personal de la UNS que no pudieron entrar en su cupo exclusivo).

Un dato que indica que la composición socioeconómica de su alumnado corresponde a los estratos medios y altos de la sociedad, es que al ser consultada por el servicio de comedor en la escuela, una directiva contestó:

Solamente tuvimos un caso de un alumno que utilizaba el comedor de la escuela, en la cantina de las EPUNS siempre le preparaban el almuerzo. Aunque cuando pasó al Ciclo Básico ya no comió en la escuela porque dijo que le daba vergüenza (directiva, EEIyP).

Esta información sirve para apreciar que la Escuela Inicial y Primaria de la UNS no tiene alumnos con carencias económicas relevantes. A pesar de tener un porcentaje del cupo de ingreso destinado al sorteo abierto a la comunidad, quienes se inscriben son personas de sectores medios de la sociedad. La distribución geográfica de los domicilios de alumnos de la escuela Inicial y Primaria es heterogénea, si bien se trata de una escuela del centro alberga alumnos de distintos barrios de Bahía Blanca (debido a la capacidad económica de las familias para transportar diariamente a sus hijos). No obstante, cabe señalar que en el alumnado no se observan estudiantes provenientes de barrios ubicados en sectores emergentes de la ciudad, tales como Villa Delfina, Villa Caracol y Villa Miramar, entre otros.

b) Examen de ingreso

La Escuela tuvo desde su creación en el año 1962 como Escuela de Ciclo Básico, un número de vacantes para ingresar a 1º año limitado a solo 26 alumnos por división. Por esta razón, y debido a la gran demanda por parte de la comunidad, se implementó una modalidad de ingreso por examen en las áreas de Lengua y Matemática, para lo cual se ofrecía a los aspirantes un cuadernillo con actividades modélicas representativas de las que deberían rendir en las pruebas escritas.

Posteriormente, y con el objeto de preparar a los aspirantes para dichos exámenes, surgieron una gran cantidad de profesores y academias particulares que generaron una escolarización no formal, paralela a la escolaridad obligatoria; esta situación suscitó entre las

autoridades la preocupación de que aquellos aspirantes que no tuvieran la posibilidad económica de acceder a este tipo de ayuda, vieran afectada su oportunidad de acceso a la Escuela de Ciclo Básico, por encontrarse en inferioridad de condiciones académicas al momento de rendir los exámenes. Entonces, en el contexto de la vuelta de la democracia de 1983 y el proceso de democratización de la educación propuesta por el gobierno alfonsinista, desde el interior de las escuelas se buscó ampliar la igualdad académica de oportunidades para los aspirantes. Por ello, se consideró un nuevo sistema por el cual desde la misma escuela se brindaron cursos gratuitos destinados a todos los interesados. Los cursos de preparación para el examen de ingreso comenzaron en 1985, donde algunos docentes de la ECBC concurren a diez escuelas públicas de la ciudad para dictar allí cursos gratuitos de dos meses de duración. El proyecto fue discontinuado por poca convocatoria, pero significó un acercamiento al resto de las instituciones educativas locales. Estos cursos continuaron dictándose en la escuela y durante esta etapa se desarrollaron entre los años 1985 y 1999. A lo largo de ese tiempo han tenido distintas modalidades en cuanto a la duración, régimen de asistencia y dictado de clases tutoriales.

A partir de la cohorte del año 2000, el ingreso se mantuvo por el examen en Lengua y Matemática, aunque ya sin curso por razones presupuestarias de la UNS, contando los aspirantes solo con la guía institucional de cuadernillos de apoyo.

Siempre en el marco del sistema de ingreso por examen, entre los años 2001 y 2009 desde la escuela se implementaron clases tutoriales semanales de ambas áreas que servían de acompañamiento al material de apoyo brindado por la institución. Entre los años 2010 y 2012 – nuevamente por cuestiones presupuestarias de la UNS- no se desarrollaron ni cursos ni clases tutoriales, pero se ofreció un cuadernillo con ejercicios modélicos representativos de los respectivos exámenes.

A partir del año 2013 se incorporó la realización de un Curso de Nivelación en las áreas de Lengua y Matemática de 12 semanas de duración, modalidad que con algunas modificaciones se mantiene vigente hasta la fecha. Se estableció la obligatoriedad limitada a los ingresantes por sorteo y directos de la EEIyP, y la realización de un solo examen final de cada materia.

Cuadro 2: Cantidad total de inscriptos a la ECBC y preparación oficial (años 2000-2018)

Año	Cantidad de Inscriptos	Aprobados	Tasa de aprobación (%)	Preparación en la ECBC
2000	834	455	55%	Solo examen
2001	688	294	43%	Clases tutoriales

2002	602	306	51%	Clases tutoriales
2003	447	327	73%	Clases tutoriales
2004	515	345	67%	Clases tutoriales
2005	694	461	66%	Clases tutoriales
2006	582	282	48%	Clases tutoriales
2007	528	368	70%	Clases tutoriales
2008	572	322	56%	Clases tutoriales
2009	548	349	64%	Clases tutoriales
2010	577	347	60%	Solo examen
2011	560	327	58%	Solo examen
2012	639	424	66%	Solo examen
2013	647	217	34%	Curso de Nivelación
2014	663	168	25%	Curso de Nivelación
2015	748	216	29%	Curso de Nivelación
2016	701	131	19%	Curso de Nivelación
2017	708	230	32%	Curso de Nivelación
2018	689	253	37%	Curso de Nivelación

Fuente: elaboración propia en base a datos de la ECBC

A partir del curso de nivelación del 2013 se observa un porcentaje mayor de desaprobados, por lo que dicho curso no garantiza un mejor rendimiento de los aspirantes en los exámenes, pero sí implica una base en común para todos los estudiantes que busca la igualdad de oportunidades académicas y un servicio educativo que brinda la escuela dependiente de UNS para los estudiantes de la ciudad que quieran realizar el curso de nivelación. Asimismo, el curso es valorado por los alumnos, sus padres y los docentes de otras escuelas que utilizan el material para actualizar los contenidos pedagógicos.

Características el curso de nivelación

El curso de nivelación previo al examen de ingreso a la Escuela de Ciclo Básico Común se lleva a cabo entre los meses de agosto y octubre, los días sábados de 8.00 a 12.00 con un total de 10 clases. Las dos jornadas de evaluaciones en la finalización completan las 12 semanas de duración que por Resolución se fijan para el mismo. La distribución horaria de las clases se realiza en dos bloques de 1 hora 50 minutos y un recreo intermedio de 20 minutos, correspondiendo uno a Lengua y otro a Matemática, o viceversa según el grupo.

La elección del día sábado obedece a que durante la semana las aulas del complejo de las EPUNS se encuentran ocupadas con clases de los distintos niveles de enseñanza hasta las 22

horas, y para el desarrollo del curso se requieren al menos 20-22 aulas para unos 30-35 alumnos y alumnas cada una.

El material que se trabaja en cada clase es entregado por los profesores de cada área antes de comenzarla y, en el transcurso de la semana siguiente, se sube a la web institucional www.ciclobasico.uns.edu.ar. Dicho material consta de textos y ejercicios elaborados por el equipo docente asignado a tal efecto (Art. 6º, Res. CSU N° 283/14).

En función de la cantidad de inscriptos, entre 2013 y 2018 se organizaron 20 grupos de aproximadamente 35 alumnos, utilizándose la totalidad de las aulas de la ECBC y de la Escuela Superior de Comercio.

Contenido de los cursos

En el dictado de los cursos de nivelación intervienen auxiliares docentes, equipos de coordinación de tareas y los profesores de las materias específicas (Lengua y Matemática), maestros de la EEIyP de cada una de las áreas o alumnos avanzados de los Profesorados de Letras y Matemática de la UNS (considerando alumno avanzado a quienes tuvieran aprobado el 80% de la carrera y la correspondiente Práctica Docente). Dichos puestos de trabajo son financiados por la UNS.

La propuesta de las clases se centra en acercar a los alumnos a los contenidos incluidos en los Diseños Curriculares del Nivel Primario. Para ello, se trabaja con material teórico-práctico elaborado *ad hoc* por los Equipos de Coordinación, especialmente diseñado para ser abordado por los aspirantes y con él se pretende evitar la necesidad de recurrir a un mediador particular para el tratamiento de los temas.

Si bien el examen final constituye un medio de selección que determina el ingreso o no a la ECBC, la dinámica propuesta en el curso de nivelación intenta construir una verdadera instancia de aprendizaje y de aprovechamiento de recursos de manera que su alcance trascienda la mera instancia del examen.

El material de estudio producido por los equipos de coordinación es gestionado por los profesores de los distintos cursos, quienes los reciben con una semana de anticipación para que puedan analizarlas, dar sus opiniones y obtener una versión consensuada de lo que trabajarán los alumnos. Los alumnos reciben, cada sábado, fotocopias con las actividades que se desarrollarán

ese día y las que quedarán como práctica para realizar en forma autónoma durante el transcurso de la semana.

Exámenes de ingreso

Los exámenes de ingreso son elaborados por el equipo designado según el artículo 6º, inciso c de la Resolución CSU N° 283/14, conformado por la Coordinadora, un profesor de la Escuela de Ciclo Básico Común y un maestro de la EEIyP de cada área (Matemática o Lengua).

El día del examen, 15 minutos antes del inicio, se reparten los sobres a los profesores encargados de tomar los exámenes. Ninguno de los docentes del curso de Nivelación conoce el examen y solo toma contacto con él en el mismo momento que los hacen los alumnos aspirantes a ingresar a la ECBC. Entre los 15 minutos y la media hora de comenzado el examen, el equipo coordinador del área respectiva, retira los exámenes sobrantes de cada uno de los grupos.

A medida que los grupos finalizan, los sobres se entregan en la Secretaría de la Escuela y una vez que están todos se guardan, junto con los sobrantes y los sobres que contienen los talones identificatorios, en la caja fuerte que se vuelve abrir en el momento en que comienza la corrección.

Los aspirantes a ingresar asisten durante dos sábados en forma exclusiva para rendir cada uno de los dos exámenes y cuentan con dos horas para resolver las situaciones planteadas, pero lo hacen dentro del aula en la que realizaron el curso, con los compañeros y compañeras con los que lo compartieron y con los profesores que se lo dictaron.

Resultados de los exámenes

Las evaluaciones finales individuales, presenciales y anónimas se rinden en el mes de octubre. Cada evaluación tiene un puntaje de 0 a 100 puntos, y la aprobación es con un mínimo de 60 puntos. Para ingresar al orden de mérito del listado A, la sumatoria de ambas pruebas debe ser 120 o más, con un mínimo de 60 en cada una. Se trata de un sistema meritocrático, donde los aspirantes compiten entre sí y por el cual ingresan a la escuela quienes obtienen el puntaje más alto: los aprobados integran el listado A, pero si no alcanzan a cubrir las 158 vacantes entonces se pasa a los que obtuvieron mejores resultados del listado B.

La calificación obtenida por cada aspirante se publica al finalizar la primera quincena de noviembre en la página web institucional y a través de cartelera en la entrada al edificio de la

escuela. Luego de la publicación, los padres pueden solicitar ver los exámenes. En estos casos, son los equipos de coordinación de cada área quienes establecen horarios de reunión individuales.

c) Ingreso por sorteo

Hasta el año 2013 el cupo de ingreso anual de 260 alumnos se completaba con 52 alumnos que ingresaban directamente de la escuela primaria de la UNS y 208 que se incorporaban según los resultados de las pruebas de ingreso en lengua y matemática. Es así como aproximadamente 600 estudiantes se repartían los 208 lugares disponibles según sus méritos propios demostrados en las pruebas de lengua y matemática. Los aspirantes provenían tanto de escuelas públicas como de escuelas privadas de la ciudad.

A partir del año 2014 el Consejo Superior Universitario resolvió por unanimidad incorporar 50 cupos por sorteo al sistema de ingreso, agregándose al criterio meritocrático mencionado -que fue criticado por elitista- y al criterio de continuación de los provenientes de la primaria de la UNS –el cual no fue objeto de crítica, a pesar de otorgarle prioridad a los familiares del personal de dicha Universidad-.

Más allá de las distintas posturas planteadas en estos debates, hubo consenso en que no se contaba con las condiciones – tanto edilicias como académicas y organizativas- para adherir a un sistema de ingreso en el que la totalidad de las vacantes se cubriera por sorteo. Docentes y directivos de la escuela coinciden en mencionar que, en caso de sorteo total, los profesores se deberían adaptar a un cambio abrupto en las condiciones cognitivas de los estudiantes, garantizadas hasta ese momento por el examen de ingreso. Por eso, se decidió incorporar parcialmente el sorteo, otorgando 50 lugares por azar.

La mayoría de los consejeros sostuvo que con el examen ingresaban solamente aquellos que podían prepararse en forma privada o tenían una buena educación primaria. En el debate de la Resolución 696/13 del Consejo Superior de la UNS se observan expresiones como las siguientes:

"La cuestión del ingreso a las escuelas, más allá del negocio en que se había transformado, hacía una selección socioeconómica de los ingresantes que tenía que ver con aquellos con capacidad de pago o que provenían de colegios privados, con lo cual se seleccionaba en ese sentido." (consejero Silberman)

"Con el curso de ingreso o nivelación no se subsana una marginalidad de origen que hay en aquellos que fueron a un primario deficiente precisamente por razones socioeconómicas, no se puede recuperar en dos o tres meses de curso siete años de mala educación primaria, es imposible." (Rector de la UNS)

"(El sistema de ingreso) se había convertido en algo elitista en cuanto a los que tenían la posibilidad, en términos socioeconómicos, de prepararse en forma particular para los exámenes de ingreso o venían de un primario privado que les garantizaba mejor educación respecto a los que no podían." (consejero Kreber)

Las justificaciones del debate consideraban al examen de ingreso como un método que beneficiaba a los estudiantes cuyas familias tenían determinado nivel socioeconómico, en especial aquellos que concurrían a escuelas privadas; mientras que se descalificó a las escuelas públicas provinciales, considerándolas como un primario “deficiente” en comparación con las escuelas privadas, aunque dichas afirmaciones no fueron sustentadas con datos fácticos. Los consejeros plantearon que mediante el sorteo habría una mayor heterogeneidad social en el acceso a la escuela. En el debate participaron, además de los consejeros universitarios, docentes de las Escuelas de la UNS. Sin embargo, no tuvieron participación los padres y madres de los estudiantes.

La reglamentación del ingreso por sorteo se dispuso mediante la incorporación del siguiente inciso de la CSU 283/14:

Artículo 2. b) *Por 50 (cincuenta) alumnos sorteados de la totalidad de inscriptos sin incluir a los alumnos de la Escuela de E.I. y P. de la U.N.S. Dicho sorteo se realizará por la Quiniela Nacional Nocturna correspondiente al día viernes posterior a la finalización del período de inscripción, o el mismo día en el caso de que ésta se desarrolle un viernes. Para dicho sorteo, se tendrán en cuenta las 3 (tres) últimas cifras del D.N.I. del aspirante, correspondiendo en primer término, a aquellos alumnos cuyas tres últimas cifras del D.N.I. coincidan con las tres últimas cifras del primer premio de la fecha del sorteo correspondiente; a continuación, los que posean terminación en orden creciente hasta el 999 y luego desde el 000 hasta el número anterior a la cifra sorteada. En caso de empate, se continuará con la cuarta cifra (unidad de mil). En caso de persistir la igualdad, se desempatará con la decena de mil y así sucesivamente.*

A los efectos de garantizar la transparencia al momento de realizar el sorteo se utilizan los resultados de la Lotería Nacional Nocturna, en base a los últimos tres números del DNI de los alumnos inscriptos. El momento en el que se realiza el sorteo es el viernes posterior al cierre de la inscripción, por lo cual puede haber aspirantes solo interesados en entrar por sorteo sin

intenciones de entrar por mérito, de esta forma en caso de no ser sorteados luego no se presentan a rendir los exámenes.

Cuadro 3: Inscriptos para el ingreso y ausentes a los exámenes finales

Año	Cantidad de Inscriptos	Ausentes	%
2013	647	33	5%
2017	708	124	18%
2018	689	131	19%

Fuente: elaboración propia en base a datos de la ECBC

En el cuadro se observa un aumento considerable de ausentes en el examen de ingreso desde que se incorporó el sorteo parcial. Dicha situación podría cambiar si el sorteo se realizara después de rendir los exámenes, si es que la escuela busca disminuir el número de ausentes y evitar el dispendio de recursos que representan los bancos vacíos en los cursos de nivelación.

Los nombres de los ingresantes por sorteo parcial no son publicados por la institución, ni tampoco los resultados que obtienen en los exámenes de ingreso. Esto se justifica desde la escuela para evitar que sean identificados y “estigmatizados”, aunque por parte de los padres y madres de los aspirantes se observan sospechas respecto de esta decisión.

“Nadie se entera quién entra por sorteo, son prácticas secretas de la escuela” (Madre de aspirante, concurre a Escuela pública del Centro)

Tampoco se publican los resultados de los ingresantes de la Escuelas Primaria de la UNS, a pesar de que rinden en igualdad de condiciones que el resto de los aspirantes tras haber realizado el curso de nivelación.

CAPÍTULO III: ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La estrategia metodológica adoptada en la tesis es el sistema mixto explicativo (Creswell y Plano-Clark, 2007), utilizando inicialmente un método cuantitativo de investigación –para determinar el origen social y educativo de los ingresantes–, y a partir de allí se aplica un método cualitativo –para indagar en las causas de la eventual segregación educativa, mediante entrevistas en profundidad a actores fundamentales de la institución estudiada y a directores de distintas escuelas primarias de la ciudad–.

Las investigaciones con complementación metodológica de enfoques cualitativos y cuantitativos fueron evolucionando hasta llegar a conceptualizarlas en función de diseños denominados como de modelo y método mixto. Creswell (2008) argumenta que la investigación mixta permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio. Se pretende complementar ambas perspectivas para enriquecer la investigación. La intención es superar la dificultad que tiene cada enfoque por separado para comprender la realidad social compleja y multidimensional (Bericat, 1998; Cook y Reichardt, 2005 en Blanco y Pirela, 2016).

Creswell y Plano-Clark (2007), definen cuatro tipos principales de diseños de los métodos mixtos desde una perspectiva de intenciones: el diseño de triangulación, el diseño imbricado, el diseño explicativo y el diseño exploratorio. El de triangulación consiste en utilizar concurrentemente datos cuantitativos y datos cualitativos, integrando los resultados de ambos métodos; el imbricado trata de mezclar conjuntos de datos obtenidos de distintas metodologías, siendo una complementaria de la otra que es principal; en el explicativo los resultados de una primera etapa cuantitativa son explicados por una segunda etapa cualitativa; y en el exploratorio, primero se realiza un acercamiento cualitativo para conocer un fenómeno y luego se aplica una instancia cuantitativa para interpretarlo.

En el caso del diseño explicativo, como modelo de dos etapas, se define una primera fase que es cuantitativa, seguida de una fase cualitativa que permita la interpretación de los datos. En otras palabras, el propósito de este diseño es que los datos cualitativos ayuden a explicar o construir sobre los resultados de la fase cuantitativa. Conocer los significados, las lógicas y las prácticas de las personas y grupos requiere de técnicas de tipo cualitativo, que permitan respetar la perspectiva de los propios actores e interpretar los significados construidos (Sautú, 2005;

Vasilachis de Gialdino, 2007). En la presente investigación se eligió este modelo para analizar el vínculo entre el método de ingreso a una escuela y la composición social de su alumnado porque permite un primer acercamiento general a partir del análisis de los datos cuantitativos disponibles y, posteriormente, una indagación más profunda acerca de los comportamientos y percepciones de los actores clave que pueden explicar las tendencias cuantitativas observadas.

3.1. Método cuantitativo: Legajos, planillas y digitalización

El análisis cuantitativo se divide en dos fases, la primera consiste en analizar datos socioeconómicos y culturales de los ingresantes del año 2015 de acuerdo a la forma en que entraron (por examen, por sorteo o directamente). El objetivo es determinar si se advierten diferencias entre quienes ingresaron por diversos mecanismos. Con este fin se realiza una comparación entre quienes ingresaron en forma aleatoria, quienes aprobaron el examen de ingreso y quienes ingresaron directamente desde la primaria de la UNS. En tal sentido, se toma la totalidad de la población observable, sin recurrir a representaciones muestrales, contabilizando los ingresantes por examen y por sorteo. La segunda fase consiste en ampliar la base a la totalidad de los inscriptos externos para conocer las características de quienes se inscriben en la escuela, de qué sectores educativos y residenciales provienen; y, así, analizar si el sorteo contribuye a la heterogeneidad social. Este estudio se hace teniendo como referencia la escuela de origen de los aspirantes. Temporalmente, para esta segunda fase se consideran los datos del año anterior a la reforma (2013) y de tres años (2016) y cinco años (2018) posteriores a la misma. Los resultados obtenidos se analizan a la luz del concepto de segregación educativa y se procura evaluar la ubicación de la escuela dentro de los circuitos educativos bahienses en relación a las instituciones primarias de origen del alumnado.

Respecto de la primera fase mencionada, se llevó a cabo un estudio de carácter cuantitativo de tipo descriptivo. Los estudios descriptivos miden, evalúan o recolectan datos sobre aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar (Hernández et al., 2006). Aquí, se miden y analizan las variables vinculadas con las primarias de origen de los estudiantes, el capital cultural, el status ocupacional de los padres y madres y el rendimiento escolar, en

función del modo de acceso de cada ingresante: por examen de ingreso, por sorteo y en forma directa en la ECBC durante el año 2015⁶.

Como ya se ha señalado, la fuente de datos socioeconómicos de los estudiantes son los legajos de la institución, por lo cual se cuenta con la totalidad de la población observable. El Legajo Escolar consiste del acopio de determinada información, en este caso, sobre un alumno. En la información que contienen se consideran aspectos individuales, tales como la historia escolar y extraescolar, las características afectivas/cognitivas/ físicas/motoras y el rendimiento escolar (Haarf, 2000). Se interpreta al legajo como la expresión de un proceso continuo de transformación de interacciones persona-persona en interacciones persona-texto, a través del cual se opera la objetivación del niño en un legajo (Mehan, 2001).

El trabajo de recopilación de datos se realizó a partir de la transcripción de planillas originales, puesto que la escuela no dispone de dicha información de forma digitalizada. Asimismo, no se pueden estudiar años anteriores por este método ya que los legajos son entregados a las escuelas donde los estudiantes continúan sus estudios secundarios y la documentación restante es descartada periódicamente por la escuela, perdiéndose toda posibilidad de reconstrucción estadística. Dada la información disponible, entonces, solo se utilizó la información de los legajos para el año 2015, la cual se complementó con las planillas de ingreso para los restantes años. Ante la ausencia de acceso público a los datos sobre la escuela, como sucede en otra secundaria preuniversitaria del país⁷, el presente trabajo se convierte en una posible herramienta para caracterizar cuantitativamente la población estudiantil del colegio.

3.2. Método cualitativo: Entrevistas a actores claves

El abordaje cualitativo se llevó a cabo por medio de entrevistas en profundidad y entrevistas semi-estructuradas. Las entrevistas en profundidad son los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, apuntando a comprender las perspectivas y los significados que ellos tienen sobre sus experiencias mediante sus propias palabras, de tal manera que son conversaciones flexibles, abiertas y dinámicas (Taylor y Bodgan, 1987). Mientras que las entrevistas semi-estructuradas se tratan de aquellas que se desarrollan a partir de un guión

⁶ Debido a un cambio en la dirección de la escuela no se pudo acceder a la totalidad de los legajos los años posteriores al 2015, según lo proyectado originalmente. No obstante, se complementó con otros datos surgidos de planillas de ingreso.

⁷ <http://sabato.unicen.edu.ar/node/687> (Escuela Secundaria "Ernesto Sábato", UNICEN, Tandil)

(guías o pautas) de preguntas abiertas que se reiteran a los entrevistados, pero dejando lugar para la libre expresión de ellos (Schettini y Cortazzo, 2016). Estas últimas permiten “obtener de manera flexible una información rica y profunda, en las propias palabras de los actores” (Piovani, 2007: 220).

El enfoque cualitativo se aplicó al estudiar las razones que revelan por qué alumnos provenientes de ciertas escuelas primarias no aspiran a ingresar al Ciclo Básico de la UNS, asimismo se consideran los motivos de aquellos que sí eligen la escuela para realizar sus estudios secundarios. También se incluyen en el estudio las perspectivas acerca del ingreso por parte de actores claves vinculados con la institución. Dicho enfoque se realizó a través de entrevistas en profundidad a la comunidad de dicha escuela secundaria y entrevistas semi-estructuradas a directoras de escuelas primarias públicas, en especial aquellas ubicadas en la periferia de la ciudad.

Concretamente, se realizaron diez entrevistas en profundidad a personal (docentes, bibliotecarios, secretarías) y directivos (directoras y vicedirectoras) de la institución estudiada para comprender el funcionamiento del sistema de ingreso, la composición social de la escuela y sus percepciones al respecto. Asimismo, se efectuaron veinte entrevistas semi-estructuradas a padres y madres de niños que estaban realizando el curso de ingreso, utilizando una guía de preguntas confeccionada a los efectos de conocer sus puntos de vista respecto del ingreso y los objetivos de las familias al elegir esa escuela. En forma complementaria, se realizaron ocho entrevistas semi-estructuradas a padres y madres de niños que asisten a escuelas privadas y se los indagó respecto de las razones por las cuales no eligen al Ciclo Básico de la UNS para sus hijos. El número de entrevistas en cada caso corresponde al criterio de saturación de la información, según el cual después de la realización de un número de entrevistas el material cualitativo deja de aportar datos nuevos al repetirse las respuestas de los entrevistados (Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk, 1997).

Por otra parte, con el fin de comprender por qué no se inscriben alumnos provenientes de determinadas escuelas primarias (dato observado en el análisis cuantitativo), se optó por realizar entrevistas semi-estructuradas a diez directoras de escuelas de la periferia de la ciudad, las cuales no registran inscriptos o lo hacen en forma insignificante. Siguiendo a Maxwell (1996), se seleccionaron intencionalmente los sujetos a entrevistar; lo que LeCompte y Preissle (1993) llaman “selección basada en criterios”. La base de la guía de preguntas tiene por objeto determinar las características socioeconómicas de su alumnado, los recorridos educativos de

sus estudiantes, la presencia o visibilidad de la ECBC en la escuela y las motivaciones que le expresan las familias a las directoras al elegir la escuela para sus hijos.

Las entrevistas en general aportan perspectivas valiosas para comprender los hallazgos obtenidos a través del enfoque cuantitativo. Sin embargo, esto no implica ignorar las limitaciones que tiene esta metodología de investigación, como la comprobada tendencia de los entrevistados a declarar como propias las opiniones que creen convenientes y compartidas por la mayoría. Este fenómeno es conocido como “deseabilidad social” (Corbetta, 2003). En el caso de los directivos, además, acostumbrados a asumirse como “voz oficial” de la escuela, como portavoces ante la comunidad escolar y ante la sociedad, el efecto de deseabilidad podría pronunciarse (Dussel, 2014). Al mismo tiempo, puede señalarse una cuestión positiva de la investigación: es posible esperar variedad en las respuestas y un conocimiento de las distintas situaciones, ya que las directoras de nivel primario consultadas tienen trayectoria profesional en distintas instituciones educativas de la ciudad, tanto del centro como de la periferia.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS CUANTITATIVOS

4.1 Características socioeconómicas del alumnado según la forma de ingreso (año 2015)

Como ya se ha mencionado en la sección metodológica, se analizan las características socioeconómicas, culturales y educativas de los ingresantes en el año 2015 de acuerdo a los datos relevados por los legajos de la institución. A modo de diagnóstico, se comparan los tres grupos de ingresantes (por ingreso directo, examen y sorteo) teniendo en cuenta la totalidad del universo, para evaluar si existen diferencias entre ellos.

a) Origen educativo de los ingresantes

Para comenzar con el análisis se determina la escuela de origen de los ingresantes externos. Los ingresantes internos provienen directamente de la EEIyP UNS, no obstante, con posterioridad se analiza su composición socioeconómica, la cual tiene características distintas al resto de los estudiantes provenientes de escuelas públicas.

A continuación, se determina el tipo de escuelas del que provienen los ingresantes por examen y por sorteo, desagregando las privadas según el porcentaje de subvención (lo que incide en el valor de la cuota de cada institución) y las públicas según el índice de calidad de vida (ICV) del sector de la ciudad donde se encuentran. El mapa del ICV es del año 2019 y permite acceder a cada uno de los 52.408 radios censales en los que se divide la Argentina. Utiliza una escala numérica que va del uno al diez (D1-D10) según la calidad de vida, determinada en un 60% por indicadores socioeconómicos y 40% por ambientales. En relación a los primeros se tienen en cuenta datos vinculados con dimensiones como la educación, la salud o la vivienda. Los denominados ambientales atienden a los clásicos problemas que pueden tener impacto negativo sobre el bienestar de los residentes (como inundabilidad, sismicidad, asentamientos precarios o contaminación) y los recursos recreativos (que pueden ser de base natural o socialmente construidos). Los datos surgen de los Censos nacionales de población, hogares y viviendas; estadísticas vitales del Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación; y una serie de relevamientos realizados por investigadores en terreno o a partir de fuentes éditas e inéditas (Velázquez et. al, 2020). El mapa del ICV es desarrollado por el Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (IGEHCs), el cual depende del Consejo Nacional de Investigaciones

Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).

Cuadro 4: Escuelas de origen de los ingresantes por examen (2015)

Escuelas Privadas			Escuelas Públicas		
85		50,3%	84		49,7%
Tipo A (0% sub.)	30	35%	ICV alto	79	94%
Tipo B (60-80% sub.)	36	42%	ICV medio	4	4,8%
Tipo C (100% sub.)	19	22%	ICV bajo	1	1,2%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la ECBC UNS

Cuadro 5: Escuelas de origen de los ingresantes por sorteo (2015)

Escuelas Privadas			Escuelas Públicas		
24		54,5%	20		45,5%
Tipo A (0% sub.)	7	29%	ICV alto	18	90%
Tipo B (60-80% sub.)	13	54%	ICV medio	2	10%
Tipo C (100% sub.)	4	17%	ICV bajo	0	0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la ECBC UNS

Se observa en los Cuadros 4 y 5 una procedencia escolar similar entre los ingresantes por examen y los que entraron por sorteo (en ese año renunciaron 6 de dichos estudiantes, por lo cual quedaron 44): tanto los provenientes de escuelas públicas de los sectores con menor índice de calidad de vida como de escuelas privadas con 100% de subvención representan un sector minoritario dentro de ambos grupos. Más adelante se indaga si la baja representación se vincula con la escasa inscripción de estudiantes provenientes de dichos sectores.

b) Capital cultural institucionalizado de padres y madres

El capital cultural institucionalizado se trata de la objetivación del capital cultural bajo la forma de títulos. El diploma escolar constituye un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por cierto agente (Bourdieu, 2011). A continuación, se analiza el capital cultural obtenido por los padres y las madres de los estudiantes en función de sus estudios alcanzados. Así, este se cuantifica a partir de considerar el máximo nivel educativo entre el padre y la madre de los ingresantes, a los efectos de determinar si el sorteo posibilita la inclusión de familias cuyo capital institucionalizado es bajo o inexistente.

Cuadro 6: Nivel educativo de los padres y madres de los ingresantes (2015)

Estudios de padres y madres	Ingresantes por examen		Ingresantes por sorteo		Ingresantes de Primaria UNS	
	Total	%	Total	%	Total	%
Universitario Pos.	4	1%	2	2%	2	2%
Universitario	100	30%	18	20%	45	48%
Universitario inc.	20	6%	4	5%	5	5%
Terciario	68	20%	22	25%	15	16%
Terciario inc.	3	1%	6	7%	1	1%
Secundario	83	25%	22	25%	19	20%
Secundario inc.	16	5%	0	0%	0	0%
Primario	13	4%	0	0%	1	1%
Sin Datos	27	8%	12	14%	6	6%
Falleció	4	1%	2	2%	0	0%
Total	338	100%	88	100%	94	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la ECBC UNS

Si se toma en cuenta el grupo cuyos padres tienen estudios superiores (terciarios y universitarios) se observa que entre los provenientes de la primaria UNS representa un 77%, contra un 70% de los sorteados y un 63% de los ingresantes por examen, considerando los casos para los cuales el dato se encuentra disponible. Asimismo, se advierte que en los ingresantes por examen hay ascendientes que solo cuentan con estudios primarios (4%) o con secundario incompleto (5%), mientras que no se registran estos casos entre los sorteados y solo se observa un caso en la primaria UNS. De este modo, en el año 2015 se vislumbra una mayor heterogeneidad académica entre los padres y madres de los ingresantes por examen de ingreso. Si bien una limitación en el presente análisis cuantitativo es contar con la información completa de solo un año escolar, se lo complementa con el origen socioeducativo de los ingresantes de años posteriores a los efectos de determinar si existe una continuidad en su composición.

La escuela estudiada depende de una Universidad Nacional y su tradición indica que es formadora de futuros egresados universitarios. Paradójicamente, el examen parece haberles dado la oportunidad de ingresar a candidatos cuyas familias académicamente están por debajo de la media de la escuela, permitiendo así un progreso educativo respecto de sus familias. Dicha oportunidad no se observa para los ingresantes por sorteo, al menos en el año 2015, quizás porque

la aleatoriedad no beneficia a un grupo minoritario de los candidatos, que no pueden hacer nada por cambiar ese destino en la lotería nacional.

Es decir, si bien es conocida la correlación entre las características de origen de los estudiantes y los resultados educativos (Krüger, 2013; Formichella, 2010)- lo cual implica que el ingreso por mérito le otorgue mayores oportunidades a los estudiantes provenientes de familias con un clima educativo del hogar más alto- aquí, con la información de 2015, se observa que el examen permitió que algunas familias de bajo nivel académico lograran ingresar. Mientras que en ese año, el sorteo marcó una tendencia a favor de las familias con un status académico mayor. Esto probablemente se deba a que en el conjunto de estudiantes sorteados, las familias con desventajas socioeconómicas conformaron una proporción mucho menor, reduciéndose su probabilidad de beneficiarse por el azar.

c) Empleo de los padres y madres

En las planillas de legajo se completa el empleo de los padres y madres, pero al no haber un criterio propuesto por la escuela hay libertad de completar con la profesión o el término “empleado” sin especificar el tipo de empleo, asimismo se encontraron variedad de trabajos y profesiones distintas. A continuación, se expone el gráfico con las respuestas sobre el empleo contestadas:

Cuadro 7: Empleo de los padres y madres de los ingresantes (2015)

Empleo de padres y madres		Ingresantes por examen	Ingresantes por sorteo	Ingresantes de primaria UNS	
Padres y Madres	docente	55	17	26	
		18%	25%	30%	
	empleado	118	28	20	
		39%	40%	23%	
	Profesional/ independiente	95	17	35	
		31%	25%	41%	
	Ama de casa	32	7	5	
		10%	10%	6%	
	Desocupado o jubilado	5	0	0	
		2%	0%	0%	
	Total		305	69	86
			100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la ECBC UNS

En cuanto al empleo de los padres y madres se registran porcentajes similares entre los ingresantes por sorteo y examen, destacándose una mayor proporción de docentes entre los estudiantes provenientes de la UNS. También se destaca un porcentaje más alto de profesionales e independientes en el grupo que continúa desde la primaria preuniversitaria, mientras los demás representan una mayoría de empleados. Asimismo, se puede observar una mayor heterogeneidad entre los ingresantes por examen de ingreso, al contar con padres desempleados o jubilados.

Entre los ingresantes por examen en el año 2015 se encuentran tres alumnos con padres desempleados, quienes conviven con las madres de sus hijos que sí están empleadas. En el mentado grupo también figuran dos madres que son empleadas domésticas, quienes conviven con los padres de sus hijos que solo tienen estudios primarios (trabajan como carpintero y albañil). Dichos estudiantes provienen de escuelas primarias públicas. La mayoría de estas familias contestaron que eligen la secundaria de la UNS por el nivel académico y la oferta educativa que brinda. Asimismo, consultada la Cooperadora de la ECBC sobre el año 2015, sostuvieron que de un total de 9 alumnos becados, solo 1 (11%) ingresó por el mecanismo de sorteo.

Estos ejemplos, aunque escasos en términos estadísticos, pueden dar cuenta de la movilidad social ascendente buscada por las familias al elegir la escuela, pese a no compartir las características socioeconómicas del resto de los estudiantes, se esfuerzan por formar parte de la institución. Bourdieu y Passeron (2003) se refieren a estos casos como los “becarios”, quienes no acceden a esta educación de calidad por tradición familiar o recursos económicos, sino que lo hacen por méritos propios, demostrados aquí mediante el examen de ingreso. Asimismo, Bonal y Zancajo (2018) afirman que si bien el contexto de pobreza provee un cierto *habitus* –que lleva a actuar y pensar de forma particular–, no implica que todos aquellos que comparten ciertas condiciones de vida se comporten de la misma forma.

d) Conformación Familiar

A los efectos de determinar la conformación familiar, se establecen las variables que surgen de los legajos y se incorpora la gestión de la escuela de origen de los estudiantes entre los ingresantes externos.

Cuadro 8: Composición familiar de los ingresantes (2015)

	Ingreso por examen	Ingreso por Sorteo	Ingreso primaria UNS
Promedio herm. por familia	2,4	2	2,7
Edad Padre	47,2	47,1	48,4
Edad Madre	44,7	43,7	46,2

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la ECBC UNS

El promedio de hermanos por familia es mayor entre quienes ingresan por examen que aquellos que ingresan por sorteo. Al respecto, según la EPH del INDEC, el número promedio de hijos por hogar va disminuyendo conforme se aumenta el quintil de ingresos del hogar. Es decir, las familias “más pobres” tienen en general más hijos que las familias “más ricas” (Marchionni, 2005). Por otro lado, el promedio de hermanos de los ingresantes de la primaria UNS es mayor que el de los demás grupos, variable que puede reflejar un sesgo debido al sistema de ingreso al nivel inicial, donde la mitad de quienes ingresan lo hace por tener un hermano en la institución.

La edad de los padres y madres también es similar en el resultado total, aunque se observa que los ingresantes de escuelas públicas por examen tienen un promedio de edad mayor que los sorteados. El mayor promedio de edad corresponde a las familias de la primaria UNS.

e) Origen geográfico

Se analiza el origen geográfico según el barrio de residencia de los alumnos, indicando aquellos barrios donde residen en mayor medida los ingresantes.

Cuadro 9: Principales barrios de residencia según sistema de ingreso (2015)

Ingresantes por examen			Ingresantes por sorteo			Ingresantes de primaria UNS		
Centro	30	18%	Centro	8	18%	Centro	10	21%
Pacífico	14	8%	Pedro Pico	4	9%	Pacífico	7	15%
La Falda	7	4%	Kilómetro 5	3	7%	Patagonia	4	9%
Patagonia	6	4%	Pacífico	3	7%	Universitario	4	9%
Universitario	6	4%	Pampa Central	3	7%	Villa del Parque	3	6%
Aldea Romana	6	4%	Universitario	2	5%	Villa Mitre	2	4%
Santa Margarita	5	3%	Ricchieri	2	5%	Villa Floresta	2	4%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la ECBC UNS

Se destaca el centro como aquel sector del cual mayoritariamente provienen los estudiantes, seguido por barrios contiguos a la zona céntrica. En el caso de los ingresantes de la primaria UNS, se destacan los barrios de clase media aledaños al sector universitario de la ciudad.

Al comparar el barrio de residencia con la escuela primaria a la que asisten los ingresantes, se puede advertir un gran número con residencia alejada del centro que no concurren a la escuela de su barrio, sino que se trasladan diariamente hacia la región céntrica de la ciudad. La mayor parte de las escuelas privadas donde acuden los ingresantes se encuentran en el centro, sin embargo, solo el 25% vive en dicho sector. Lo mismo sucede con las escuelas públicas céntricas, que presentan un 26% de residentes en dicha zona a pesar de que el artículo 130 del decreto 2299/11 de la Provincia de Buenos Aires establece la cercanía del domicilio como una condición para el acceso de los estudiantes.

Un ejemplo de ello se observa si se toma el caso de un alumno sorteado que vive en Villa Aeropuerto (a más de 8km del centro), pero concurre a una escuela pública céntrica. Las directoras de las escuelas céntricas lo explican refiriéndose a que hay familias que se mudan o cambian el domicilio.

Por otra parte, las escuelas públicas y privadas ubicadas en barrios alejados del centro sí reportan estudiantes que residen en el mismo barrio o en sus alrededores.

Resultados parciales: una elite preuniversitaria

Al analizar las características socioeconómicas según el método de ingreso, se advierte que la población proveniente de la EEIyP UNS cuenta con niveles superiores al resto de los ingresantes. Tanto en la educación como en el empleo de los padres y madres, dan cuenta de un mayor capital cultural y económico respectivamente. Lo cual se suma a un promedio de edad mayor que los demás, indicando la conformación de una elite propia proveniente de las mismas EPUNS. Dicha elite se encontraría con la elite meritocrática al ingresar al Ciclo Básico, confirmando la teoría de Villa (2011) sobre la múltiple existencia de elites.

f) Resultados académicos de los distintos ingresantes

A continuación, se analiza el desempeño académico durante el primer año de los ingresantes según la forma de ingreso. Se distinguen los desaprobados y los aprobados en el examen de ingreso, ya que los ingresantes por azar y directos deben rendirlo de todas formas a pesar de no necesitar aprobarlo.

Cuadro 10: Desempeño académico de los estudiantes durante su primer año (2015): estudiantes con al menos una materia desaprobada, nro. de materias previas y promedio general anual

Ingresantes	Total	Cantidad de alumnos con al menos una materia desaprobada						N° de alumnos con materias previas		Promedio Gral.
		1er Trimestre		2do Trimestre		3er Trimestre				
Por examen	169	32	19%	30	18%	13	8%	12	7%	8,59
Sorteados	44	16	36%	17	39%	10	23%	10	23%	8,26
Sorteo aprobados	10	2	20%	3	30%	1	10%	1	10%	8,57
Sorteo Desaprobados	34	14	41%	14	41%	9	26%	9	26%	8,16
UNS	45	16	36%	16	36%	10	22%	8	18%	8,29
UNS aprobados	23	5	22%	6	26%	3	13%	3	13%	8,61
UNS desaprobados	22	11	50%	10	45%	7	32%	5	23%	7,87

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la ECBC UNS

El examen de ingreso en la presente escuela parece tener una función predictora del desempeño académico posterior en el primer año escolar. Se observan diferencias en el rendimiento académico de quienes ingresan por examen y quienes desaprobaron el ingreso, mientras que no hay diferencias importantes con los sorteados e ingresantes directos que aprobaron.

El promedio general se calcula de acuerdo al puntaje final obtenido por los estudiantes de cada categoría, observándose un promedio general superior por parte de quienes aprobaron el examen, quienes registran un rendimiento escolar superior a quienes desaprobaron el ingreso. En todo el año hubo tres repitentes, uno ingresó por sorteo y los dos restantes egresaron de la escuela primaria de la UNS. Los tres desaprobaron el examen de ingreso.

Como es de esperarse, los alumnos ingresantes por sorteo que desaprobaron el examen han tenido mayores dificultades a lo largo de los tres trimestres en relación con los alumnos ingresantes por examen. No obstante, han tenido un mejor rendimiento en relación con los alumnos provenientes de la EEIyP UNS que también desaprobaron el examen de ingreso.

4.2 Origen educativo de los candidatos y de los ingresantes

A continuación, se analiza a los ingresantes externos del ECBC, es decir, aquellos que no entran directamente desde la primaria UNS sino que deben aprobar el examen de ingreso o salir sorteados (a partir del 2014). La reforma del Consejo Superior de la UNS adujo que el sistema meritocrático efectuaba una selección de tipo económica, en especial detrimento de quienes provienen de escuelas públicas. Por tal motivo se procederá a analizar y comparar las escuelas de origen de los ingresantes antes y después del cambio en el sistema de ingreso.

Ubicación geográfica de las escuelas y su índice de calidad de vida

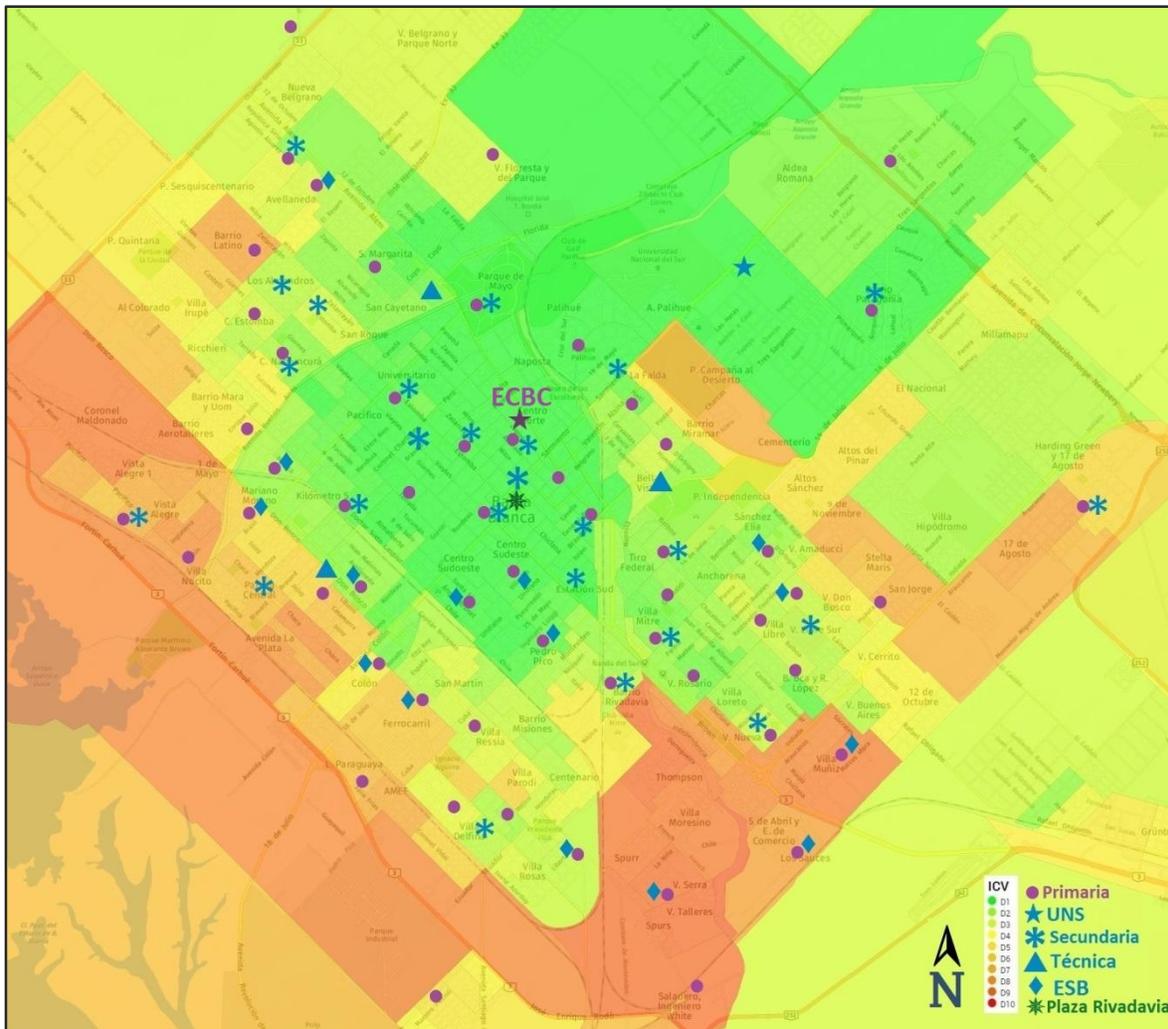
A los efectos de analizar el origen educativo de los inscriptos e ingresantes a la ECBC, se utiliza el mapa de Bahía Blanca según el índice de calidad de vida elaborado por el CONICET⁸, presentado en la sección 4.1 a), a los efectos de graficar las diferencias socioeconómicas según la ubicación de las escuelas de procedencia. Los colores rojizos del mapa se corresponden con los radios censales con peor calidad de vida, amarillo y verde claro situaciones intermedias, y en verde oscuro aquellos con mejor calidad de vida.

a) Estudiantes provenientes de escuelas públicas

En el Mapa 1 presentado a continuación la ECBC se encuentra identificada con una estrella, mientras que las demás escuelas – que son primarias públicas- están señaladas con puntos violeta.

Mapa 1: Ubicación de los colegios primarios y secundarios públicos de Bahía Blanca de acuerdo al ICV de cada sector.

⁸ <https://icv.conicet.gov.ar/>



Fuente: Elaboración FFuente: Elaboración propia en base a datos de la ECBC y mapa de ICV del CONICET

Tal como se observa en el mapa, las primarias más cercanas al colegio preuniversitario se asientan en sectores con alto índice de calidad de vida, mientras que las más alejadas se ubican los sectores con menor calidad de vida.

Con el objeto de identificar a los estudiantes según su escuelas primarias públicas de origen, se las agrupa de acuerdo al ICV otorgado por el CONICET al lugar donde se encuentran situadas, identificándolas con colores según el número de ICV de su radio censal (determinado con la letra D): verde (alto: D1 y D2), amarillo (medio: D3, D4 y D5) y rojo (bajo, D6, D7, D8, D9 y D10). El motivo de esta selección es que el reglamento de ingreso para las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires impone como prioridad la cercanía del domicilio, de tal manera se asume que la mayor parte de sus estudiantes provienen del barrio donde se encuentra asentada la escuela, si bien como se mencionó anteriormente esto no se verifica de manera estricta.

A los efectos de determinar si la cantidad de aspirantes de escuelas públicas al ECBC es representativa según el origen socioeconómico de cada una, se establece qué porcentaje del alumnado bahiense representan los grupos de escuelas clasificados según el ICV del lugar donde están emplazadas (verde, amarillo y rojo),

Cuadro 11: Cantidad de Alumnos totales de grupos de escuelas primarias públicas de Bahía Blanca, en base a su ICV – año 2018

Índice ICV	Escuelas	alumnos	Porcentaje de alumnos
Verde (D1,D2)	19	8003	39,81%
Amarillo (D3,D4,D5)	31	8573	42,65%
Rojo (D6-D10)	12	3525	17,54%
Total	62	20101	100,00%

Fuente: Dirección General de Escuelas, Provincia de Buenos Aires y CONICET

Determinado el porcentaje de alumnos que concurren a cada clase de escuelas públicas primarias en la ciudad según el ICV del sector donde se encuentran localizadas, se procederá a compararlo con la cantidad de inscriptos al ingreso de la ECBC provenientes de cada tipo de escuela en determinados años.

Cuadro 12: Cantidad de Inscriptos de escuelas públicas en el ECBC según ICV

Índice ICV	Inscriptos 2013		Inscriptos 2016		Inscriptos 2018	
	alumnos	porcentaje	alumnos	porcentaje	alumnos	porcentaje
Verde	308	86,03%	357	84,60%	358	86,89%
amarillo	40	11,17%	60	14,22%	50	12,14%
Rojo	10	2,79%	5	1,18%	4	0,97%
Total	358	100%	422	100%	412	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la ECBC

Comparando las cifras de los Cuadros 11 y 12, puede observarse que aquellas escuelas ubicadas en sectores de menor Índice de Calidad de Vida, identificadas con el color rojo en la presente clasificación, no tienen representatividad equivalente en el ingreso al Ciclo Básico. El año 2013 fue el último año donde el ingreso se realizó totalmente por examen, sin embargo el porcentaje de estudiantes inscriptos de dichas escuelas fue mayor que en los años siguientes con el sorteo parcial. Con el paso de los años fue bajando la inscripción de dichos alumnos, llegando en el 2018 a un 0,97% de los inscriptos, en comparación con el 17,54% que representan los alumnos de dichas escuelas en la población estudiantil total de la ciudad el mismo año. Se observa también que las escuelas con ICV intermedio (identificados con el color amarillo) tampoco tienen

una representatividad suficiente en el ingreso, puesto que en el año 2018 conformaban el 42,65% de la matrícula total, pero solo representan un 12,14% de los inscriptos de escuelas públicas en el ECBC. En tal sentido, el sorteo parcial impuesto en el 2014 no logró su cometido de atraer sectores sociales que antes estaban relegados. Cabe añadir que al analizar los resultados en los exámenes de ingreso por parte de los aspirantes de escuelas con menor índice de ICV, se presentan un solo aprobado de los diez aspirantes en 2013, ningún ingresante de los cinco en 2016 y solo un ingresante por examen de los cuatro presentados en 2018.

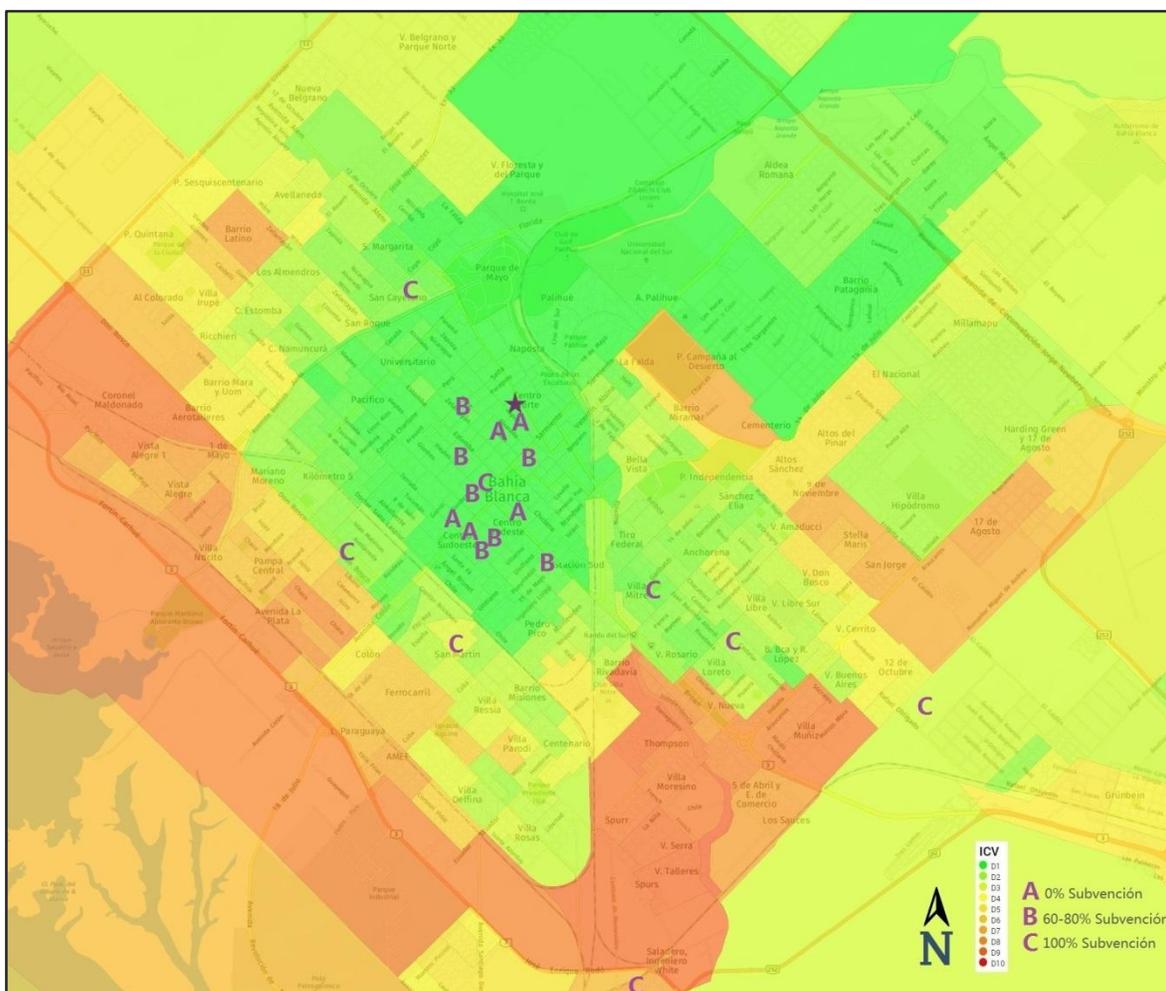
Al comparar los cuadros analizados con el mapa precedente, se debe considerar la distancia de las escuelas hacia la Secundaria dependiente de la UNS, la cual es mayor en aquellas del grupo rojo, lo cual se suma al menor nivel socioeconómico de las personas que viven en dichos sectores que les dificulta el acceso al transporte. Las distancias comprendidas implican que no sea probable trasladarse a pie hacia la escuela secundaria de la UNS, por lo cual deben recurrir a un traslado vehicular: ya sea un vehículo particular o el transporte público. Al tratarse de una ubicación céntrica, la conectividad entre la escuela y los barrios se logra a través de las distintas líneas de colectivos. No obstante, el costo del transporte puede ser un limitante para las familias con menos recursos, ya que en Bahía Blanca hasta el 2018 no existía el boleto estudiantil gratuito. Si se quiere atraer a los niños y niñas de dichos sectores, al menos debería compensarse dicha desigualdad respecto a la posibilidad de viajar diariamente hacia la escuela.

La ubicación de las escuelas primarias y secundarias públicas de Bahía Blanca permite visualizar el destino escolar de aquellos alumnos que viven en los barrios y en la periferia de la ciudad, quienes cuentan con alternativas educativas para continuar sus estudios dentro del radio de su escuela de origen. La distancia hasta la secundaria de la UNS junto con la falta de recursos económicos para trasladarse puede ser un factor que aleje a dichos sectores de la escuela preuniversitaria, esta cuestión será contemplada en la parte cualitativa de la tesis. Asimismo, la reglamentación bonaerense dispone que las secundarias garantizan la continuidad educativa de los estudiantes que egresan de las primarias ubicadas dentro del radio geográfico (la mayoría de estas escuelas funcionan en el mismo edificio o en uno contiguo). Esta normativa es determinante para comprender el destino educativo de dichos estudiantes (Veleda, 2014).

b) Estudiantes provenientes de escuelas de gestión privada

En el Mapa 2 presentado a continuación la ECBC se encuentra identificada con una estrella y las escuelas primarias de gestión privada están marcadas con letras (A, B y C) según el porcentaje de subvención que reciben por parte del Estado provincial⁹.

Mapa 2: Ubicación de los colegios primarios de gestión privada de Bahía Blanca de acuerdo al ICV de cada sector



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la ECBC y mapa de ICV del CONICET

. Se observa que las escuelas con 100% de aporte estatal (letra “C”) se encuentran -en su mayoría- más alejadas de la ECBC que el resto. Asimismo, los índices de calidad de vida de sus barrios son inferiores a los del centro de la ciudad, que es donde se encuentran las demás escuelas

⁹ <http://servicios2.abc.gov.ar/escuelas/consultas/establecimiento/>

de gestión privada: tanto las que tienen 60% al 80% de subvención (letra “B”) como las que no perciben aporte estatal alguno para funcionar (letra “A”).

En la provincia de Buenos Aires el valor de las cuotas de los colegios subvencionados se encuentra reglamentado por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE)¹⁰, que determina los topes arancelarios según el porcentaje de aporte estatal que reciben. En el caso de Bahía Blanca aquellos colegios privados que reciben el 100% de la ayuda estatal suelen ubicarse en barrios alejados del centro, son confesionales (la escuela es un anexo edilicio de una iglesia) y tienen una cuota mensual accesible. Asimismo, existen colegios privados con una subvención entre el 60 y el 80%, lo cual repercute en la composición de su alumnado. En la ciudad de Bahía Blanca se distinguen diferencias geográficas entre estos dos tipos de colegios: mientras que los primeros se encuentran en barrios, los segundos se ubican en el centro de la ciudad. No obstante, la mayoría de las escuelas de ambos grupos sostienen el culto católico.

Los colegios privados sin subvención estatal se ubican en el centro de la ciudad, son laicos, tiene doble escolaridad, cuentan con talleres varios y son bilingües. De acuerdo al decreto nacional 2417/93 el valor del arancel surge anualmente de la conformidad expresa entre la institución y los padres, madres o responsables de los alumnos y una vez definido el valor no se podrá modificar durante todo el año lectivo, con la única excepción de los porcentajes de incrementos salariales de los docentes. El valor mensual de la cuota convierte a estas escuelas en exclusivas para sectores medios y altos, los cuales cuentan con recursos económicos para poder pagarlas (Narodowski, Moschetti, y Gottau, 2017).

De tal manera, puede observarse que dentro de la gestión privada se destaca una segregación educativa intra-sectorial en función de la subvención estatal y el valor de su arancel mensual, lo cual se suma a su ubicación geográfica (y sus diferencias de ICV).

Cuadro 13: Cantidad de Alumnos totales de grupos de escuelas primarias privadas de Bahía Blanca– año 2018

Escuela Privada	Subvención	Escuelas	alumnos	%
Tipo A	0%	5	1389	17,8 %
Tipo B	60%-80%	7	3120	40,0 %
Tipo C	100%	8	3295	42,2 %
Total		20	7804	100,0

Fuente: Dirección General de Escuelas, Provincia de Buenos Aires

¹⁰ <http://www.abc.gov.ar/educaci%C3%B3n-regula-los-aranceles-de-escuelas-privadas>

Cuadro 14: Aspirantes al ingreso 2013, 2016 y 2018 del Ciclo Básico UNS provenientes de Escuelas de gestión privada

Escuelas privadas	Subvención	N° Esc	Inscriptos 2013		Inscriptos 2016		Inscriptos 2018	
			Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Tipo A	0%	5	71	32,9	79	29,4	92	38,0
Tipo B	60%-80%	7	77	35,6	127	47,2	97	40,1
Tipo C	100%	8	68	31,5	63	23,4	53	21,9
Total			216	100,0	269	100,0	242	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos DGCyE provincia de Buenos Aires y ECBC UNS.

Del cuadro precedente se observa que, a partir de la incorporación del sorteo parcial, se amplió la segregación educativa intra-sectorial entre los aspirantes provenientes de escuelas privadas. A su vez, al analizar los extremos de este tipo de colegios (según el porcentaje de subsidio recibido) se advierte que entre el 2013 y el 2018 las instituciones de gestión privada donde asisten clases más altas aumentaron el porcentaje de su participación y las privadas más humildes disminuyeron la inscripción de sus estudiantes. Asimismo, los porcentajes representados por los estudiantes provenientes de los tres tipos de escuelas no se corresponden con la cantidad de estudiantes totales que asisten a ellas, observándose un aumento de representación entre aquellos provenientes de escuelas Tipo A (0% de subvención) y una disminución de las escuelas tipo C (100% de subvención).

Al analizar los casos en particular entre las escuelas del mismo tipo de aporte estatal, se advierte que existen excepciones: escuelas privadas con una fuerte identificación de sus estudiantes que retienen su matrícula en la transición entre la primaria y la secundaria (la mayoría de las escuelas privadas del nivel primario también cuentan con el nivel secundario en el mismo edificio); entre estas figuran un colegio con la cuota más alta y exclusiva de la ciudad y otro de orientación religiosa adventista.

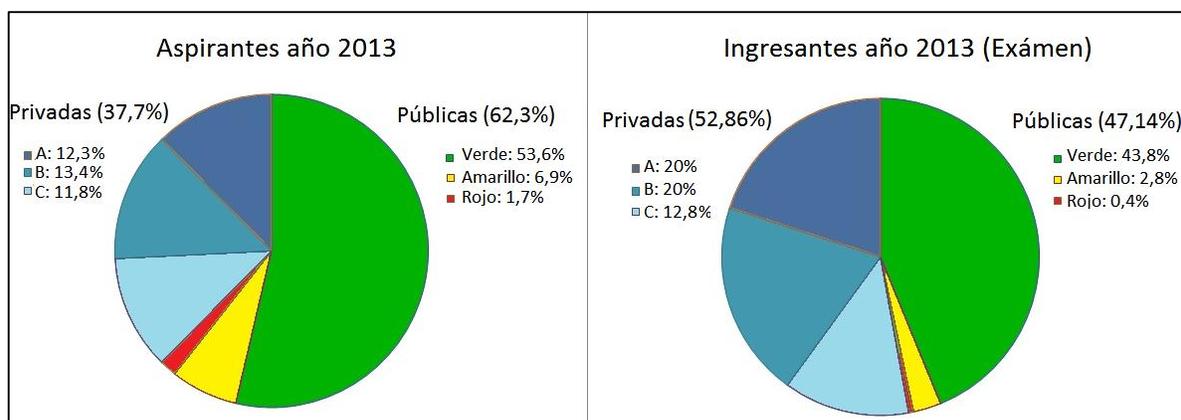
Entre las escuelas del grupo C (100% de subvención) se destaca un mayor aporte de alumnos por parte de aquellas ubicadas en sectores de clase media, a diferencia de las demás escuelas que aportan menor cantidad de aspirantes, las cuales se encuentran en barrios alejados

del centro y de clase media-baja, según la clasificación de Prieto (2008). La ubicación espacial y composición social parece indicar la cantidad de estudiantes que aspiran al ingreso a la ECBC.

4.3 Origen educativo de los ingresantes en los años 2013, 2016 y 2018

A continuación, se analiza el origen educativo de los aspirantes al ingreso de la ECBC, es decir la totalidad de los niños y niñas que se inscribieron para entrar a la escuela, así como los que efectivamente ingresaron, identificándolos según sus escuelas de origen de acuerdo a las clasificaciones realizadas previamente. Los años tomados para dicho análisis son el 2013 (el último año con ingreso externo totalmente por examen), el año 2016 (tercer año desde la incorporación del sorteo parcial) y el año 2018 (quinto año desde la reforma).

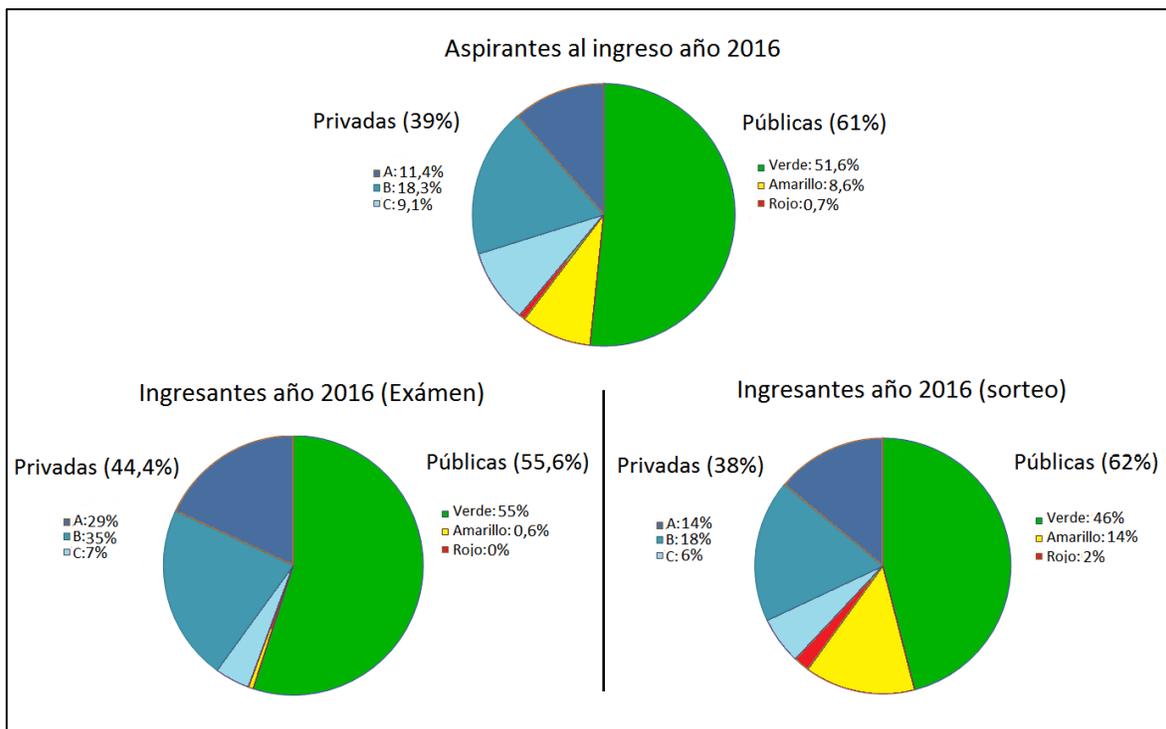
Gráfico 1: Relación entre Aspirantes e ingresantes a la ECBC del año 2013 según las escuelas de origen (públicas y privadas).



Nota: escuelas públicas clasificadas según el ICV del CONICET; escuelas privadas clasificadas por porcentaje de subvención estatal. Fuente: Elaboración propia en base a datos de la ECBC

En el año 2013, último año donde todos los aspirantes externos entraron por examen de ingreso, se observa una inscripción mayoritaria de estudiantes provenientes de escuelas públicas por sobre las privadas, destacándose las primeras ubicadas en sectores con alto ICV. No obstante, en el ingreso efectivo por examen las de gestión privada pasan a representar la mayoría, destacándose el mejor rendimiento de los provenientes de escuelas privadas de tipo A (0% subvención estatal) y B (60-80% subvención) respecto de los representantes de otras escuelas.

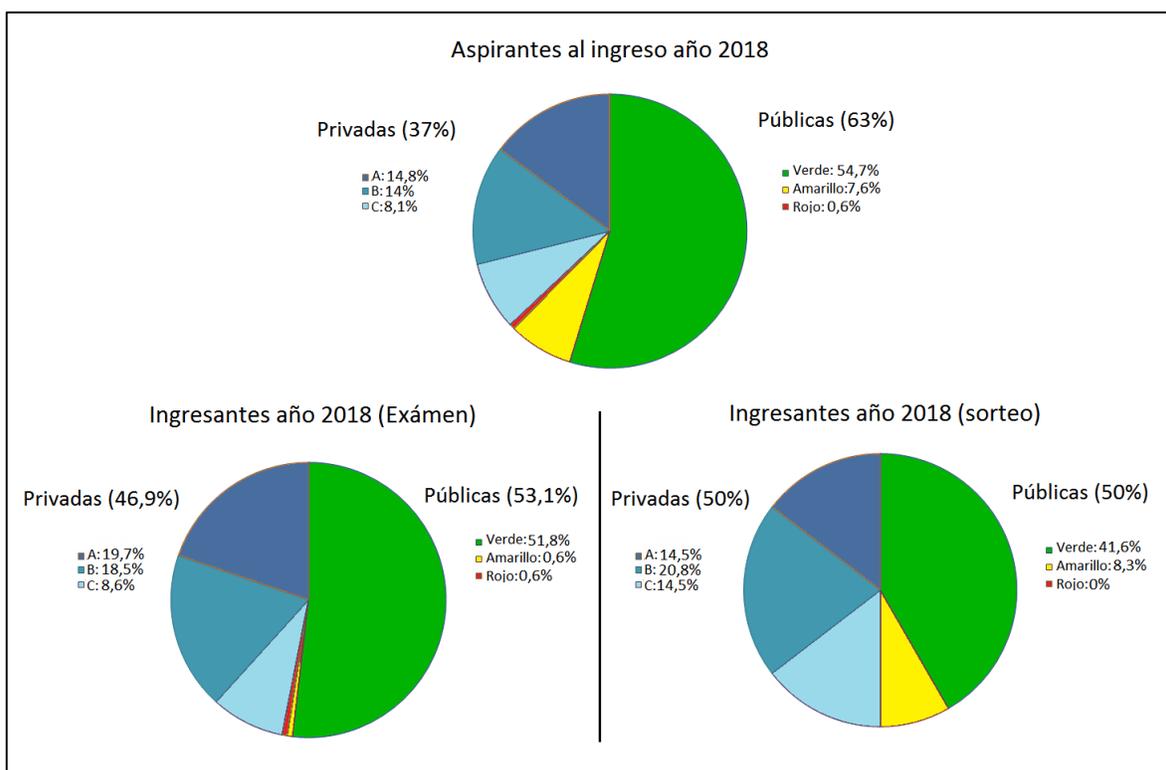
Gráfico 2: Relación entre Aspirantes e ingresantes a la ECBC del año 2016 según las escuelas de origen (públicas y privadas).



Nota: escuelas públicas clasificadas según el ICV del CONICET; escuelas privadas clasificadas por porcentaje de subvención estatal. Fuente: Elaboración propia en base a datos de la ECBC

El 2016 fue el tercer año desde la incorporación parcial del sorteo, se observa levemente una mayor representación de aspirantes provenientes de escuelas de gestión privada (en especial aquellos provenientes del grupo “B” de escuelas). A su vez, disminuyó la participación de estudiantes de escuelas públicas con bajo ICV. El resultado del Sorteo representa una proporción de ingresantes similar a los aspirantes respecto a sus escuelas de origen, reproduciendo proporcionalmente su composición, con un leve aumento de la representación de aquellos provenientes de sectores con bajo y medio ICV. Por otra parte, el examen de ingreso significó una mayor participación de los provenientes de Públicas con alto ICV, así como los de escuelas privadas tipo “A” y “B” que obtienen mejores resultados que el resto. Asimismo, los que provienen de escuelas públicas de bajo ICV tuvieron un bajo rendimiento y poca representación, ingresando exclusivamente por sorteo.

Gráfico 3: Relación entre Aspirantes e ingresantes a la ECBC del año 2018 según las escuelas de origen (públicas y privadas).



Nota: escuelas públicas clasificadas según el ICV del CONICET; escuelas privadas clasificadas por porcentaje de subvención estatal. Fuente: Elaboración propia en base a datos de la ECBC

El 2018 es el último año analizado y el quinto desde la modificación del ingreso analizada. La proporción de aspirantes entre públicas y privadas es similar a la registrada al primer año analizado, no obstante aumentan marginalmente las diferencias intra-sectoriales: entre las públicas se incrementa la inscripción de aquellos pertenecientes al ICV más alto, mientras que entre las privadas hay una mayor proporción de inscriptos del grupo A y B, en detrimento del grupo C. Respecto del sorteo, el azar en este caso benefició a los provenientes de escuelas privadas logrando una igualdad de representantes con las públicas, favoreciendo en especial aquellos del grupo B y C. Mientras que los provenientes de escuelas públicas con más bajo ICV no pudieron entrar por esta vía, ya que solo tenían un 0,6% de representación entre los inscriptos. El ingreso por examen mantuvo la mayoría de provenientes de escuelas públicas por sobre las privadas, no obstante, la brecha se acortó; además, tuvieron mejores resultados los de escuelas públicas de alto ICV y y privadas de tipo A y B. Quienes provienen de escuelas públicas de sectores más pobres tuvieron un solo representante que pudo entrar por vía meritocrática.

En base a los resultados de la admisión por examen y por sorteo de los alumnos provenientes de las escuelas que más inscriptos registraron durante el ingreso al año 2018, puede afirmarse que se reparten por igual la cantidad de instituciones públicas y privadas. La mayor parte de las escuelas privadas pertenece al sector céntrico de la ciudad y sus alumnos tienen un rendimiento uniforme, siendo más los aprobados que los desaprobados. Las escuelas públicas no presentan un rendimiento homogéneo en los exámenes, no obstante algunas se destacan teniendo incluso mejores resultados que las escuelas privadas. Brunner (2012) sostiene que una vez que se controla por el origen socio-familiar de los alumnos, las escuelas públicas obtienen, en general, mejores resultados que las privadas. En tal sentido, se puede observar que las escuelas públicas con mejor rendimiento pertenecen a sectores correspondientes a clases medias o medias altas de Bahía Blanca.

De los datos analizados surge la conclusión de que las escuelas que más estudiantes aportan al Ciclo Básico corresponden al sector que registra un mayor índice de calidad de vida: entre las escuelas públicas prevalecen aquellas céntricas y las que pertenecen a barrios de clase media-alta de la ciudad (Prieto, 2008) y entre las privadas aquellas que pertenecen a escuelas con menor subvención estatal. La comparación del origen escolar del alumnado a través de los años permite determinar que el sorteo no sirvió para incrementar la heterogeneidad social entre los ingresantes efectivos ni para atraer a estudiantes provenientes de escuelas públicas ubicadas en situaciones económicas desfavorables, no logrando así aumentar la diversidad socioeconómica de los interesados en continuar sus estudios en la ECBC.

4.4 Los resultados en el examen según sector educativo

Si se realiza una comparación sectorial de los resultados en los exámenes, se observa que aquellos alumnos provenientes de escuelas privadas tienen un mejor rendimiento que los de escuelas públicas. No obstante, la proporción de ingresantes queda emparejada porque se registra una mayor cantidad de inscriptos que cursaron en primarias de gestión estatal. Al respecto, cabe señalar que Krüger y Formichella (2012) estudiaron las diferencias de rendimiento educativo entre los estudiantes de escuelas públicas y de gestión privada, sosteniendo que estos últimos obtienen los mejores resultados académicos debido a que poseen características más favorables para estudiar, teniendo mayor disponibilidad de recursos tanto materiales como humanos en sus hogares.

Al analizar los resultados del examen de ingreso según las agrupaciones de escuelas realizadas (por porcentaje de subvención estatal en las de gestión privada) se puede apreciar un mejor rendimiento de los alumnos provenientes de escuelas de gestión privada del grupo A (0% subvención) y del grupo B (60-80% subvención), en cuanto aumenta el porcentaje de representatividad al comparar los inscriptos con los ingresantes por examen. En tal sentido, vale destacar que las escuelas privadas de tipo B se asemejan más a las tipo A que a las tipo C (100% de subvención).

A pesar de los resultados sectoriales de exámenes de ingreso, cabe aclarar que los mismos no son homogéneos en el interior de las escuelas que comparten el tipo de gestión. La segregación intra-sectorial consiste en la diferente composición social de escuelas pertenecientes a los mismos sectores (Krüger, 2014). Incluso dentro de un mismo subgrupo de escuelas (públicas o de gestión privada) existen diferencias en el rendimiento de los estudiantes, registrando algunas un alto porcentaje de ingresantes y otras una gran mayoría de desaprobados. Por ejemplo, se destacan unas pocas escuelas de gestión pública ubicadas en los sectores con más altos índices de calidad de vida, cuyos alumnos obtienen mejores resultados que las escuelas de gestión privada tipo A y B. Por otra parte, hay otras públicas del sector céntrico que tienen un bajo índice de ingreso de los exámenes.

El ingreso por examen reproduce la desigualdad educativa medida a partir del rendimiento académico de cada aspirante: los datos analizados muestran que quienes asisten a escuelas privadas de tipo A y B rinden mejor que los de escuelas de tipo C; y quienes asisten a primarias públicas con alto ICV rinden mejor que quienes asisten a escuelas ubicadas en zonas de ICV medio y bajo. No obstante, si bien el nivel socioeconómico familiar es un determinante crucial del rendimiento educativo, este último también depende de otros factores como la preparación particular de los estudiantes, el ambiente educativo de sus hogares, la motivación para ingresar, la concentración el día de los exámenes, entre otras cuestiones particulares. Tales motivos permiten explicar los casos de candidatos provenientes de sectores más pobres que ingresan meritocráticamente, aunque sean residuales, y también los numerosos candidatos de escuelas más favorecidas que desaprueban.

La propuesta oficial para equilibrar las desigualdades de origen por parte de la ECBC es mediante el curso de nivelación de tres meses, pero según los resultados analizados no alcanzaría para lograr este objetivo porque el rendimiento difiere según las escuelas de origen. El curso previo sí podría servir a otros objetivos como brindarles contenidos educativos a todos los

aspirantes (y no solo a los ingresantes), ser una forma de conocer la escuela antes de ingresar en ella y permitirles al resto de las instituciones primarias de la ciudad conocer los contenidos impartidos por la UNS (ya que se comparten sus cuadernillos de estudio). Si se quisiera revertir la tendencia de los resultados meritocráticos en el ingreso, sería necesario tomar medidas complementarias para compensar las diferencias de origen. Podrían pensarse alternativas como ofrecerles una preparación especial a los aspirantes provenientes de las escuelas públicas mencionadas atendiendo a sus necesidades educativas específicas o, de forma más abarcativa, contribuir en general con el desarrollo educativo de las escuelas públicas con bajos resultados. Es decir, tal como señala Morduchowicz (2003), si el objetivo es mejorar los resultados educativos de los estudiantes más desfavorecidos se vuelve necesario tomar medidas que busquen la equidad vertical en términos aristotélicos, dándole más herramientas a quienes menos recursos físicos y humanos de origen poseen.

4.5 Consideraciones finales acerca del sorteo

Se observa que el sorteo no distingue entre homogeneidad o heterogeneidad social, sino que asigna aleatoriamente puestos entre los participantes. Dowlen y Delgado (2016:4) sostienen que *“un sorteo excluye toda razón y razones: buenas y malas, científicas y acientíficas, egoístas o desinteresadas. No hay favoritismos, prejuicios, chovinismo, pero tampoco inteligencia, simpatía, compasión o sentimientos por tu semejante”*.

El sorteo destinado a un conjunto donde hay una desigualdad de representantes de sectores sociales se convierte en un sorteo ponderado: Dowlen y Delgado (op. cit.) indican que si se colocan tres bolas rojas y una blanca en una bolsa, lo más probable es que salga una bola roja antes que una blanca. El sorteo queda así “compensado” en favor de la suerte de las bolas rojas. El resultado del sorteo ponderado se interpreta en términos de esos grupos y no en términos del estatus de los sorteados como unidades independientes. Si por un lado, la mayoría de los aspirantes al ingreso de la ECBC pertenecen a la clase media y provienen de escuelas de gestión privada sin aporte estatal o públicas del centro, y por el otro, hay una minoría de estudiantes provenientes de escuelas de la periferia que pertenecen al sector social relegado, entonces, el sorteo va a beneficiar a los primeros. A través de sorteos aleatorios repetidos, la composición socioeconómica de la población sorteada tenderá a reproducir la composición socioeconómica de la población de inscriptos.

Entonces, si bien el sorteo se presenta como un sistema de ingreso más igualitario que favorece la heterogeneidad social, los datos analizados en el presente trabajo le asignan resultados socioeconómicos reproductores de la desigualdad social, incluso posiblemente en mayor medida que el ingreso por examen. El fallo del sorteo como sistema de democratización del ingreso se debe a la falta de representatividad social de los aspirantes, principio fundamental de la democracia (Courant, 2017). Así, después de cinco años de aplicación del sorteo se observa una mayor homogeneización social de la matrícula.

Al analizar el sorteo como método democrático, Courant (2017) sostiene que para que la democracia sea legítima se debe cumplir con tres principios en el sorteo: igualdad, imparcialidad y representatividad.

1. Igualdad: Cada miembro del grupo debe tener igualdad estadística de ser seleccionado. En el caso estudiado se cumple con el principio, ya que todos los candidatos -egresados del sexto año de una escuela primaria que se inscribieron para ingresar en la ECBC UNS el próximo año- tienen individualmente las mismas posibilidades de ser seleccionados que el resto.

2. Imparcialidad: Se debe garantizar que el sorteo no pueda ser manipulado. En el caso de la ECBC se utilizan los resultados de la Quiniela Nacional Nocturna correspondiente al día viernes posterior a la finalización del período de inscripción, utilizando las últimas tres cifras del D.N.I. del aspirante (CSU 260/13, art. 3 inc. B). Por tal motivo no se duda de la transparencia del sorteo realizado.

3. Representatividad: Debe haber una diversidad de los participantes que garantice una muestra representativa de la población. Este es el principio que falla en la ECBC, puesto que no se cumple con la variedad de representantes de distintos sectores sociales de la población estudiantil bahiense. Los sectores pobres forman una parte significativa en la población, sin embargo no están incluidos entre los aspirantes y, por ende, tampoco figuran en los resultados del sorteo. Tal es el motivo por el cual se compromete la legitimidad del sorteo como forma de ingreso democrática.

En suma, en este capítulo se demuestra cuantitativamente que el sorteo parcial no brindó la heterogeneidad social buscada y que poco se diferencia con el ingreso por examen. Asimismo, se observa un origen educativo de los aspirantes cada vez más sesgado, lo cual repercute en los resultados socialmente homogéneos del ingreso.

En el siguiente capítulo se indagarán las causas por las cuales el origen educativo y socioeconómico de los aspirantes es siempre el mismo y cuáles son los motivos de la exclusión de un determinado sector social.

CAPÍTULO V: RESULTADOS CUALITATIVOS

A los efectos de comprender por qué el sorteo no logró garantizar una heterogeneización social del alumnado, se procedió a investigar cualitativamente dos tipos de actores: primero, a las escuelas primarias públicas de la ciudad de Bahía Blanca, las cuales fueron indicadas por los consejeros universitarios como aquellas cuyos alumnos serían incluidos por el sorteo; y segundo, a la propia ECBC dependiente de la UNS, para comprender cómo su comunidad percibe la selección social que aplica la escuela. Asimismo, se indaga acerca de cuáles son los motivos de la segregación social que se aprecia en la escuela preuniversitaria estudiada y si la misma se vincula únicamente con el método de ingreso.

5.1 Los excluidos según las directoras de escuelas públicas

Se realizaron entrevistas a doce directoras de escuelas públicas del centro y de la periferia de la ciudad, aquellas que registran pocos o ningún alumno inscripto para el ingreso al Ciclo Básico. Se buscó conocer las condiciones económicas y sociales de sus estudiantes y sus familias, cuáles son sus trayectorias educativas y qué percepción tienen de las escuelas dependientes de la UNS.

a) Circuitos educativos

En las escuelas primarias públicas de la periferia los recorridos educativos continúan en instituciones secundarias que se encuentran dentro del radio de la escuela, ya que rige lo dispuesto por el Reglamento General de Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires¹¹ en cuanto a asignar puestos disponibles por la proximidad del domicilio y continuidad en las mismas escuelas donde cursaron la primaria.

“Continúan estudiando en la misma escuela de acá, pero no necesariamente todos, sí en las del sector. Entre la del parque y la técnica, la secundaria 17. Las de alrededor.” (Escuela Primaria del Barrio Avellaneda, atiende a sectores medios-bajos.)

¹¹Dec. 2299/11 Provincia de Buenos Aires el cual en su art. 130 establece el siguiente orden: 1. Continuidad en caso de articulación pedagógica entre niveles y modalidades. 2. Hermanos de alumnos regulares del establecimiento educativo 3. Según cercanía de domicilio al establecimiento educativo en condiciones de ingresar. 4. Hijos del personal docente y no docente del establecimiento educativo. 5. Sorteo público. 6. Inscriptos fuera de término.

“Y mirá, acá tenemos una secundaria que articula con la escuela en este mismo edificio, el mismo número que nosotros. Y sino van a alguna otra, ubicada en el Bajo Rondeau, a ocho cuadras.” (Escuela Primaria del Barrio Colón, atiende a sectores bajos)

“La mayoría va a la secundaria que está a tres cuadras. También tenemos la propuesta de la Técnica de Ingeniero White o la escuela media en Ingeniero White que tiene acreditación en educación física, es de acuerdo al gusto de las familias. Pero la mayoría va a la escuela que queda cerca .” (Escuela Primaria de Villa Delfina, atiende a sectores bajos)

. Este sistema de ingreso prioriza el acceso de los alumnos pertenecientes al mismo sector geográfico de la escuela, los niños que viven en los barrios alejados podrán acceder preferencialmente a las escuelas de dichos barrios, y los del centro tendrán prioridad para ingresar a las escuelas públicas céntricas. Distintos autores señalan que los mecanismos de admisión de tipo radio escolar o zonificación geográfica suelen derivar en una más estrecha relación entre la segregación escolar y la residencial (Katzman, 2001; Gorard y Smith, 2004).

Las directoras entrevistadas apuntaron que la falta de recursos económicos también es un limitante al momento de enviar a sus hijos a la escuela, resultándoles imposible asistir a una escuela céntrica diariamente. En cuanto al transporte público, en Bahía Blanca hasta el año 2018 no se aplicó la ley provincial 14.735 de boleto estudiantil gratuito.

“Si nosotros no tenemos vacantes, que pasa, los limita. Muchos papás me piden desesperadamente un lugar en primer año porque el tema era lo limitante de pagar el transporte. No le van a pagar al nene solo, tienen que ir ellos con el chiquito. Y muchos papás terminan yendo caminando a Espora, y Espora sí tiene espacio. Terminan yendo caminando pero es un peligro porque lo hacen caminando por el costado de la ruta.” (Escuela Primaria de Grümbein. Atiende a sectores medios-bajos).

“Nosotros tenemos familias que tienen un turno en el Hospital Penna pero no van porque no tienen la tarjeta con dinero para trasladarse. De hecho hemos aportado y ha aportado la cooperadora para cargar esa tarjeta Sube y las familias se puedan trasladar” (Escuela Primaria de Villa Delfina. Atiende a sectores bajos)

De acuerdo a lo manifestado en las entrevistas, la imposibilidad de trasladarse al centro diariamente es uno de los limitantes de las personas con bajos recursos al momento de elegir una escuela primaria céntrica. Tal como también señalan Anderete, Formichella y Krüger (2019), en los barrios desfavorecidos se observa que el costo del transporte es un limitante para las familias

al momento de elegir la escuela, lo cual no sucede en las públicas céntricas donde incluso acuden alumnos que son de barrios alejados porque cuentan con los recursos para trasladarse, sea en transporte público o en forma particular ().

b) Por qué no se inscriben en la ECBC

Se les consultó a las directoras por qué hay familias de sectores periféricos que directamente no se inscriben en la escuela preuniversitaria estudiada, tal como se observa cuantitativamente en el capítulo anterior. Los testimonios se cotejan con las escuelas públicas que sí registran inscriptos en la ECBC.

En un estudio complementario sobre la continuidad educativa del sector público en Bahía Blanca se determinó que la elección de la escuela secundaria se relaciona con los recursos económicos, la capacidad de recabar información, los objetivos y la percepción de las familias acerca de la capacidad de adaptación de los chicos (Anderete Schwal, Formichella y Kruger, 2019). A continuación se amplían estos factores:

Falta de recursos económicos

La limitación económica de las familias de la periferia para trasladarse al centro también repercute especialmente en la posibilidad de asistir a la ECBC, la cual se encuentra en dicho sector de la ciudad.

“Tampoco se las ve a las familias interesadas en concurrir al Ciclo Básico, tal vez por lo lejano que queda. Por ahí les implicaría a las familias tomar dos colectivos.” (Escuela Primaria de Grümbein. Atiende a sectores medios-bajos)

“yo creo que más de una familia si tuviese la posibilidad de tener un transporte gratuito, como en otras ciudades que está el boleto estudiantil, creo que más familias se acercarían (al Ciclo Básico). No sé si muchas, porque culturalmente no está en el pensamiento, pero el traslado es fundamental.” (Escuela Primaria de Villa Delfina. Atiende a sectores bajos)

Las distancias en la ciudad se profundizan con la falta de dinero para transporte, entonces el Ciclo Básico se vuelve inalcanzable para las familias pobres de la periferia. En tal sentido, se consultó a la dirección del Ciclo Básico sobre la posibilidad de contar con una ayuda económica para estos casos y la respuesta fue la siguiente:

“El estatuto de bienestar estudiantil (de la UNS) dice que las becas son para alumnos universitarios. La promesa de Bienestar está, pero nunca se logra. No nos dan ni siquiera

del comedor, porque el precio de nuestra cantina es mayor que el de la UNS.” (Directiva de la ECBC).

A diferencia de otras universidades como la UNMdP, donde se considera a los estudiantes de su escuela secundaria como universitarios de pre-grado con ciertos derechos como el uso del comedor, en este caso la UNS no contempla una ayuda especial para los estudiantes de las Escuelas preuniversitarias y menos aún para el transporte de quienes aspiren a cursar en ellas. De esta forma, puede decirse que se observa cierta dicotomía desde la universidad, por una parte, se pretende incluir los sectores desfavorecidos mediante el sorteo parcial y, por otra parte, se observa una falta de políticas activas para atraerlos a la institución secundaria.

Expectativas y techos de cristal

Al preguntar sobre los fundamentos de las familias para asistir al colegio, surgen cuestiones relacionadas con los techos de cristal y las expectativas familiares:

“No, yo creo que (asistir al Ciclo Básico) no es del interés o la necesidad de estas familias. Se vuelve como algo inalcanzable o que no está dentro de su interés. En general en otros medios sociales es como apuntar hacia algo de una educación.... No se lo plantean, ellos acá van a la secundaria del barrio.” (Escuela Primaria de Villa Delfina, atiende a sectores bajos)

Dubet (2012) indica que muchas veces sucede que los alumnos y sus familias se autoexcluyen de determinadas escuelas regulando sus horizontes según los vean como más o menos factibles, y según entiendan como más o menos distantes sus propios techos de cristal. Di Piero (2014) explica la situación haciendo una alegoría con el libro “las uvas amargas” de Jon Elster (1988), donde explica la teoría de la elección racional mediante una fábula de Esopo¹²:

“Estaba una zorra con mucha hambre, y al ver colgando de una parra unos deliciosos racimos de uvas, quiso atraparlos con su boca. Mas no pudiendo alcanzarlos, se alejó diciéndose: - ¡Ni me agradan, están tan verdes...!”

En esta fábula la zorra adaptó su deseo a sus posibilidades, convenciéndose de que no intentó comerlas porque las uvas estaban amargas. Elster (op. cit.) lo denomina una preferencia adaptativa, es decir, un deseo que se ha adaptado a lo que está disponible.

¹² Las fábulas de Esopo son un conjunto de fábulas en prosa atribuidas a Esopo, escritor griego que vivió entre el final del siglo VII A.C. y el principio del siglo VI A.C.

En el caso de la no inscripción a la ECBC, las entrevistadas mencionan la existencia de techos de cristal, es algo “inalcanzable” para ciertas familias (incluso con el sorteo parcial), así que continúan en las escuelas secundarias vinculadas con las primarias de los barrios de origen. Di Piero (2014) estudió la misma situación en las escuelas dependientes de la UNLP, donde el sorteo es general desde 1986, advirtiendo que estas escuelas también representan “uvas amargas” para familias de determinados sectores socio económicos.

“Yo creo que si hacemos un ingreso irrestricto (sorteo general) va a seguir todo igual. Está este imaginario social que dice “estas escuelas son las mejores”, lo que se enseña es más difícil que en otros lugares. Entonces hay chicos que dicen entonces yo no me anoto, aunque sea por sorteo”. – (Directiva de la ECBC)

Bourdieu sostiene que las familias eligen la escuela para sus niños y niñas dentro de sus posibilidades culturales y económicas, en tal sentido afirma que *“las familias invierten en la educación escolar tanto más cuanto que su capital cultural es más importante y cuanto que el peso relativo de su capital cultural en relación con su capital económico es más grande y en también, en la medida en que las otras estrategias de reproducción, en especial estrategias de sucesión en vista de la transmisión directa del capital económico son menos eficaces o menos rentables relativamente.”* (Bourdieu 2008: 109). Basándose en dicha teoría, Tosoni y Natel (2010) indican que el horizonte de elección de las familias es el espacio de las instituciones educativas jerarquizado y no fragmentos educativos cerrados culturalmente. Las familias entienden que las instituciones escolares son diferentes y desiguales y harán elecciones razonables, desde un sentido práctico que las orienta a elegir entre las opciones disponibles según la oferta diferenciada del sistema educativo. En este sentido, no es que las familias de sectores medios son “libres” y “eligen” y las familias de sectores populares son “cautivas” y aceptan con “cierta resignación”, sino que ambas eligen condicionadas por la oferta educativa desigual y por el volumen y estructura del capital que disponen. Por eso, se explica que en los barrios de la periferia la continuidad escolar se produce en la misma escuela o en escuelas próximas geográficamente, tal como mencionaron las directoras en las entrevistas. Esas familias tienen un margen de elección, aunque más reducido que aquellas pertenecientes a clases medias (que incluyen al Ciclo Básico dentro de sus posibilidades).

Más allá de la imagen que tengan de las escuelas dependientes de la Universidad Nacional, existen características que pueden alejar el deseo de elegir las por parte de las familias de la periferia que exceden a su dificultad o distancia. Por ejemplo, la modalidad de la escuela,

siendo que ninguna de las EPUNS brinda una educación técnica y esa es la orientación preferida por el sector popular, ya que se identifica con los empleos de la mayoría de los padres, además de aumentar sus posibilidades de empleabilidad y asegurar una inserción rápida en el mercado laboral (Guzmán et al., 2018). En esos casos, no corresponde aplicar la fábula de la zorra y las uvas, ya que no todos los provenientes de dicho sector idealizan a las escuelas preuniversitarias como las mejores y más deseadas.

Información sobre el ingreso

La exclusión de un sector social en la ECBC se debe no solo a cuestiones económicas y de aspiraciones académicas, sino también a la falta de información. En este sentido, se indaga sobre la divulgación que realiza la ECBC de su oferta educativa, consistente en pegar cartelera en el hall de la escuela y en enviar un correo electrónico anualmente al Consejo Escolar y a la Dirección de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP) de Bahía Blanca para que sea reenviado a las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad. Esa es la única comunicación que tiene con el resto de escuelas.

“La verdad es que al no conocerla, uno no pide lo que no conoce.” (Escuela Primaria de Bella Vista, atiende a sectores medios-bajos)

“No (llega notificación del Ciclo Básico), ellos tienen un régimen de comunicación donde ya todo el mundo lo sabe. La gente sabe, se mete en la página de la Universidad”. (Escuela Primaria del Centro Sur. Atiende a sectores medios)

“Se enteran (de la inscripción al Ciclo Básico) porque las familias se mueven y averiguan. Tiene que ver con el interés de la familia.” (Escuela Primaria del Centro, atiende a sectores medios).

Se advierte una diferencia entre el conocimiento del ingreso en las escuelas públicas del centro y de los sectores más pobres de la ciudad. En las primeras, las familias interesadas se procuran por sus propios medios de la información necesaria para ingresar a la ECBC, mientras que en las segundas no alcanza con el correo electrónico a la escuela para que llegue a dicha población. Las directoras se refieren al desconocimiento que tienen las familias de la periferia sobre la oferta de la escuela preuniversitaria estudiada.

Respecto de la difusión de la inscripción a la ECBC, el artículo 10 del CSU 283/14 dice: *“En el transcurso del mes de abril se realizará la difusión en las E.M.U.N.S. y, a través de la Dirección de Prensa y Ceremonial de la U.N.S., en los medios masivos de comunicación y en la*

página Web de la U.N.S.”. Pero no se observa registro alguno en medios masivos de comunicación locales que se refieran a la difusión de la inscripción, mientras que sí se observa difusión en la cartelera de las EPUNS y en la sección noticias del portal web oficial de la UNS¹³. Sin embargo, dichos lugares son frecuentados por gente vinculada con la universidad y no tiene un alcance a la población en general. Por tal motivo, la directora de una escuela céntrica dice que la gente “ya sabe” que se abre la inscripción al Ciclo Básico, siendo su escuela una de las que más alumnos aporta al ingreso. La difusión de la oferta educativa existe, pero parece estar orientada a un público determinado.

c) Interacción de la ECBC con otras escuelas

En cuanto a la integración de la ECBC con el resto de las escuelas de la ciudad, cabe destacar que no existe ningún programa de extensión para sus docentes (Landivar, 2019), por lo cual la institución preuniversitaria no llega a los barrios ni a las escuelas de la periferia.

“La escuela de Ciclo Básico no se relaciona con otras escuelas, se relaciona con algunas instituciones que tienen que ver con abuelos, con la cooperativa, con la Universidad... pero no tiene ninguna relación con otras escuelas. En primaria vamos a hacer un trabajo de extensión, porque nos invitaron, con una escuela rural de Cerri. Los chicos van a venir acá y nuestros chicos van a ir allá, y se terminó la actividad. Es la primera vez en años.”

“¿Por qué no vienen de esos sectores (periféricos) a la escuela? Porque tampoco vamos nosotros, porque no nos mostramos interesados” (Directiva de la ECBC, atiende a sectores medios, medios-altos)

La ECBC no se vincula con otras escuelas de la ciudad, sino que actúa como una institución que brinda alta calidad educativa, pero aislada del resto del sistema educativo de la ciudad. Esta situación contrasta con el ejemplo de la Escuela Ernesto Sábato de la UNICEN (Tandil), que dentro de sus objetivos¹⁴ sostiene “*Generar acciones de articulación con la totalidad del sistema educativo regional y local, de diferentes gestiones (estatal y privada) y categorización de las instituciones educativas (geográficas, socioculturales y de matrícula) en torno a los ejes de capacitación, desarrollo de proyectos especiales y experiencias innovadoras.*” De tal manera, se logra una integración de la escuela preuniversitaria en el campo educativo local y se pueden alcanzar algunos objetivos de inclusión y calidad educativa. Mediante proyectos de

¹³ <http://www.uns.edu.ar/noticias/2018/4585>

¹⁴ <http://sabato.unicen.edu.ar/node/15>

extensión universitaria en los barrios de la periferia se podrían conseguir estos objetivos y alcanzar de esta forma a más estudiantes que los 260 ingresantes anuales, más allá de que el curso de nivelación les da la oportunidad a todos los aspirantes de cursar durante tres meses en el colegio y aprender sus contenidos.

d) Alumnos que se inscriben en la ECBC

Entre las entrevistas también se incluyó a directoras de escuelas públicas que tienen inscriptos en la ECBC, para indagar sobre las características de quienes se anotan en la escuela, y se destacan respuestas relacionadas con la exigencia académica.

“Por lo general son muy poquitos por año los que hacen el intento de ingreso al Ciclo o a la escuela de Agricultura, máximo 1 o 2. Y por lo general ingresan, pero casi siempre se ha dado que son abanderados o escoltas de la bandera, de una manera esto de ser los mejorcitos académicamente influye para ser los que ingresan. Ya por lo general vienen de hermanos que han asistido a la misma institución.” (Escuela Primaria del Barrio Aldea Romana, atiende a sectores medios- bajos)

“Todos los años tenemos chicos que intentan rendir al Ciclo Básico, con muy buenos promedios. Hace 4 años la alumna que quedó primera era de la escuela.” (Escuela Primaria del Centro, atiende a sectores medios).

“(quienes se inscriben en el Ciclo Básico) son nenes cuya trayectoria escolar es muy buena, que no presentan dificultades de aprendizaje y también está la familia sosteniendo atrás. En general son nenes que tienen muy buen rendimiento. (Escuela Primaria del Barrio Patagonia, atiende a sectores medios).

Las directoras reconocen que los inscriptos en la ECBC se destacan como estudiantes con buen rendimiento académico, aplicándose aquí también un filtro de tipo cognitivo. No hacen referencia a cuestiones socioeconómicas de dichos niños y niñas, sino que destacan únicamente su desempeño escolar en el nivel primario.

La tradición de las EPUNS representa un desafío académico para los futuros ingresantes, lo cual parece exceder el sistema de ingreso. La incorporación del sorteo no significó un cambio en la composición socioeducativa de la escuela, como se vio en el capítulo anterior, sino en las características cognitivas de sus ingresantes, permitiendo eventualmente el ingreso de candidatos que no aprueben los exámenes de ingreso.

e) Alumnos de clase alta que no se inscriben

Así como los sectores de clase baja no se identifican con la escuela de Ciclo Básico, se observa que determinados sectores de clase alta tampoco lo hacen.

Dentro de las escuelas privadas, aquella que tiene la cuota más alta y se vincula con las clases más pudientes de la ciudad durante el 2018 registró 3 alumnos inscriptos, de los cuales 2 no rindieron y uno desaprobó. Dicha institución se caracteriza por formar fuertes lazos familiares entre sus estudiantes y los dotan de un capital social relevante a quienes tienen mayores ingresos económicos en la ciudad, por tal motivo la matrícula de esa escuela se mantiene en la transición desde la primaria hacia la secundaria que funciona en el mismo edificio. Entre las escuelas públicas, hay dos que se encuentran en barrios parque (de clase alta); sin embargo, en el 2018 entre los 10 inscriptos de una de dichas escuelas ninguno vive en el barrio sino que todos concurren desde barrios linderos, y entre los 33 anotados de la otra, solamente 2 tienen domicilio en dicho barrio.

Respecto a los barrios de origen de los inscriptos, solamente se observaron cinco alumnos que viven en barrios cerrados (Solares Norte, Bosque Alto y La Reserva). Uno de ellos fue beneficiado por el sorteo, otro aprobó y los tres restantes no rindieron. Estos se identifican por ser aquellos con mayores ingresos económicos de la ciudad.

Según se desprende de las entrevistas realizadas a padres y madres de alumnos en escuelas primarias, la mayoría de los niños de familias de clase alta concurren a escuelas privadas y el Ciclo Básico no forma parte de su circuito educativo, a menos que se trate de una familia que busque determinada calidad educativa en la escuela secundaria. En ese caso, juegan otros valores como el capital cultural adquirido y la pretensión de una formación preuniversitaria para sus hijos por parte de los padres y las madres. No obstante, el principal motivo por el cual dichos sectores deciden no llevar a sus hijos a las escuelas dependientes de la Universidad son los paros docentes, identificando a la educación con un servicio que no se brinda regularmente. La siguiente respuesta es una constante al preguntar por qué no llevan allí a sus hijos:

“Yo defiendo a la educación pública, es más, trabajo en la Universidad Pública. Pero a mi hijo lo mando a una escuela privada por los días de paro. ¿Qué hago con mi hijo en casa todo el día? Por eso va a una privada y me aseguro que vaya a la escuela todos los días”.
(Madre de Barrio privado con estudios universitarios de posgrado, su hijo asiste a una escuela privada).

“Yo prefiero mandar a mi hija a la escuela privada porque tiene todos los días de clase. Te cambio eso a tener que mandarlo a las escuelas del Ciclo (UNS) que tiene un mes sin

clases y no sabés que hacer con tu hijo. Para eso lo mando a la escuela privada del centro.” (Padre de Barrio Patagonia, su hijo va a escuela privada confesional)

Los docentes de las EPUNS están agrupados por el gremio de docentes ADUNS (Asociación de Docentes de la Universidad Nacional del Sur), el cual en determinados años llegó a realizar más huelgas por reclamos salariales que los docentes provinciales. Dichas medidas, en ocasiones generan rechazo y discusiones con ciertos padres de alumnos¹⁵; asimismo es el principal motivo por el cual la clase alta bahiense rechaza a la escuela, a pesar de reconocer la calidad educativa de la institución.

5.2 La situación vista desde el Ciclo Básico

a) Las familias que eligen la escuela

Se indagaron a los padres y madres de los inscriptos a la ECBC cuáles fueron los motivos de la inscripción, hallándose que se destacan el nivel académico y la tradición familiar. En tal sentido se efectuaron veinte entrevistas semi-estructuradas a padres de niños que estaban realizando el curso de ingreso y registraban diversos orígenes socio educativos.

Los padres y madres entrevistados subrayan como motivo de elección el nivel de la escuela y su condición de preuniversitaria, a modo de formar una base para asistir posteriormente a la Universidad:

“Es una escuela que permite una buena educación y tener un proyecto a futuro para hacer una carrera universitaria” (Padre de aspirante, concurre a Escuela Pública del centro).

Se observa una constante entre los entrevistados, donde la mayoría tiene familiares que asistieron al Ciclo Básico, destacándose el padre, la madre o algún hermano, como una especie de legado familiar que los acerca a la escuela.

“Toda mi familia fue a la escuela, yo fui y espero que mi hijo también, si le va bien en el examen”. (Madre de aspirante, concurre a Escuela Pública del Barrio Patagonia)

En términos de Bourdieu (2008), se observa un capital cultural que quiere transmitirse por parte de los padres y madres que fueron a la ECBC y anotan a sus hijos en ella, dicho capital es confirmado por la exigencia académica. Las escuelas de origen de estas familias son tanto públicas como privadas, demostrando que puede variar el capital económico pero se mantiene el capital cultural.

¹⁵ <https://www.lanueva.com/nota/2014-6-30-15-6-0-padres-de-alumnos-y-docentes-de-escuelas-de-la-uns-discutieron-frente-al-gremio>

De todas maneras, la ECBC es una escuela pública que recibe sectores de clase media, lo cual puede vincularse con el análisis de Crozier et al. (2008), quien los llama “los campeones de la educación pública” porque optan por un tipo particular de educación pública, evitando las escuelas privadas siempre y cuando se mantenga la posibilidad de sociabilidad entre familias de clase media en estas escuelas públicas preuniversitarias.

b) Opiniones sobre el cambio en el ingreso

Cuando el Consejo Superior Universitario decidió modificar el sistema de ingreso, no tuvieron voto los representantes de la Escuela, pero algunos docentes tuvieron voz a modo de excepción. Se observa una manifiesta y persistente queja entre los trabajadores de las EPUNS porque no tienen representación en el Consejo Superior Universitario, como sí sucede en otras universidades del país donde las escuelas dependientes cuentan con representantes para votar en las reuniones plenarias del Consejo. Asimismo, tampoco los padres y madres de los alumnos pudieron participar de la reunión que decidió el futuro de la escuela, ellos ni siquiera tuvieron voz.

“No somos parte de la ‘ciudadanía universitaria’, los miembros de las escuelas medias no estamos representados en el Consejo. Parecemos kelpers’. Ellos designan a un virrey que decide por nosotros y no responde a nuestros intereses” (Bibliotecario 1 EPUNS).

Hay una falta de identificación entre la escuela y el CSU, incluso entre la ECBC y el CEMS, perdiéndose los reclamos en la burocracia de la administración de las escuelas dependientes.

Se entrevistaron a diversos actores de la escuela sobre el cambio en el sistema de ingreso, a modo de encontrar voces que no se escucharon en el debate del Consejo Superior Universitario. Las respuestas giran en torno a la inclusión educativa de quienes no podrían aprobar el examen y la preocupación por mantener el nivel académico de la escuela, pero la mayoría de los argumentos no menciona una cuestión socioeconómica de fondo.

Se entrevistó al personal del Ciclo Básico (auxiliares, docentes y directivos) y a padres y madres de aspirantes al ingreso a la ECBC: la totalidad de estos últimos se manifestaron a favor del examen aunque su hijo no tenga garantizado el ingreso por esa vía.

A favor del sorteo (en contra del examen)

“El examen de ingreso no es más que un filtro para trabajar con “la crema”, lo mejor. Cuando se trabaja con lo mejor no se cumple con el proyecto de “innovación y experimentación pedagógica” que propuso la escuela en sus inicios. Entonces el sorteo me parece más justo y un verdadero desafío para la escuela.” (Bibliotecario, EPUNS)

Un sector del personal de las EPUNS se refiere al objetivo experimental de las escuelas, las cuales están acostumbradas a trabajar con estudiantes que se destacan cognitivamente (ya que superaron las pruebas de ingreso o se formaron en la primaria de la UNS), entonces proponen “innovar” incluyendo a sectores que no pasen por el filtro cognitivo mediante el sorteo general. Entienden que la experimentación pedagógica está reservada a determinado tipo de estudiantes seleccionados por la escuela.

“No sé si es positivo porque genera un montón de frustración, tenés cada vez más chicos que están pasados de exigencia, sufren un montón”(Profesora de Lengua ECBC).

Otro sector de docentes se refiere a la exigencia que recae sobre aquellos niños y niñas de sexto grado que tienen que tener un buen rendimiento en dos exámenes para ingresar a la escuela, siendo una presión sobre ellos que los angustia y les genera una eventual sensación de fracaso en el supuesto de no entrar. Para no someterlos a dicha tensión proponen reemplazar el sistema por un sorteo donde la suerte decida el ingreso de los aspirantes.

Por último, el argumento que más se repite es la preparación privada que fomentaría el examen de ingreso, tal como mencionaron en el Consejo Superior Universitario.

“Los que tienen más posibilidades económicas pueden pagarse una academia particular y están mejor preparados para el examen, ahí se dedican a enseñarles exclusivamente en los contenidos de las pruebas y entonces les va mejor.” (Profesora de Lengua 2 ECBC)

La preparación privada para los exámenes, que excede los contenidos aprendidos en las escuelas primarias de origen, les brindaría más posibilidades a aquellos que pueden pagar profesores particulares. El curso de nivelación ofrecido por la ECBC tiene por objetivo compensar esta desigualdad, pero queda fuera del alcance de este trabajo evaluar si lo logra cumplir. Así, será motivo de una investigación posterior determinar si existen diferencias de resultados entre de aquellos que estudian en forma particular para complementar el curso de ingreso y quienes no lo hacen.

A favor del examen (en contra del sorteo)

Quienes defienden el examen y se encuentran en contra del sorteo son padres y madres que temen por la disminución del nivel académico de la escuela. Dicha característica es el motivo principal que tuvieron para elegir la escuela secundaria de sus hijos, por tal razón consideran al examen de ingreso como un método justo de ingreso, incluso si sus hijos quedaran afuera por dicho sistema. También lo sostiene un sector minoritario de docentes, quienes lo asocian a la tradición y nivel de la escuela.

“El examen de ingreso permite mantener el nivel de la escuela, sino se vendría para abajo la calidad educativa. Y nosotros la elegimos porque es la base para entrar a la universidad, con el sorteo se pierde ese sentido de la escuela.” (padre de aspirante 1, concurre a escuela pública)

Algunos padres asocian la calidad educativa de la escuela con su excelencia académica, entonces reconocen en los exámenes de ingreso una condición para mantener el nivel, tanto de la escuela como de sus estudiantes. Consideran que estudiar allí es una forma de prepararse para el nivel universitario, entonces reclaman la mayor exigencia académica posible por parte de la institución, tanto en el ingreso como en las clases dadas por sus profesores.

“El sorteo le quita oportunidades a mi hija, hace meses que está preparándose para entrar pero ahora lo tiene más difícil que antes porque hay menos cupos para entrar por examen. Con estas cosas se viene abajo el Ciclo” (Madre de aspirante 1, concurre a escuela privada)

Los padres y madres creen en la justicia del método por examen de ingreso, ya que se trata de una competencia que prepara a sus hijos para ingresar a un colegio con mayor dificultad académica que el resto. No se cuestionan las diferentes situaciones de los demás aspirantes, dejando implícito que consideran que están todos en igualdad de condiciones ante los exámenes.

“La escuela tiene cada vez peor nivel desde que pusieron el sorteo. Parece que quieren igualar para abajo, les da lo mismo con tal de imponer sus ideas políticas” (profesora de inglés 1, ECBC)

Finalmente, la opinión –minoritaria- de algunos docentes plantea que el nivel de la escuela se vincula con el ingreso por mérito, asegurándose estudiantes de “buen nivel” académico de sus ingresantes. Por otra parte sostienen que la incorporación del sorteo se debe a convicciones políticas del grupo mayoritario del CEMS que lo propuso.

A favor del examen y del sorteo

Con el paso de los años se formó una aceptación del cupo sorteado por parte de un sector mayoritario de los padres y madres consultados. No obstante, incluso ellos siguen aceptando al examen de ingreso como un modo legítimo de admisión por las características académicas de la escuela:

“Está bien el sorteo porque da una chance más de entrar a la escuela para esos que no pueden aprobar las pruebas de ingreso, pero igual estamos a favor del examen porque asegura un nivel en la escuela y nuestro hijo se prepara para entrar” (Madre de aspirante 2, asiste a escuela pública).

“Entrar por examen es un buen comienzo para nivelar y sabe dónde están situados. Pero el sorteo es un azar, una forma legal de participar en igualdad de condiciones. Me parecen bien las dos formas”. (Madre de aspirante 3, asiste a escuela privada)

“Estoy de acuerdo con el examen porque permite nivelar a los estudiantes que entran a la escuela. Con el sorteo también estoy de acuerdo, porque igual se tienen que nivelar en el curso de ingreso. Estaría bueno que todos entren con un nivel parejo porque sino después se les hace más difícil la escuela”. (Padre de aspirante 2, asiste a escuela pública).

A pesar de estar a favor del examen y del sorteo en forma simultánea, se observa una mención especial al nivel académico de la escuela y a la “nivelación” de sus estudiantes previamente, bien sea a través del examen o –fundamentalmente-, mediante el curso de nivelación previo ofrecido por la ECBC. Los padres y madres entrevistados distinguen positivamente la exigencia académica de la escuela y reconocen que los ingresantes deben estar preparados para poder cursar en dicha secundaria.

Opiniones sobre el curso de nivelación

Al ser consultados respecto del curso de nivelación ofrecido por la escuela con el objetivo de que todos los aspirantes tengan una formación oficial en común respecto de los exámenes (más allá de la preparación particular de cada uno), los padres y madres en forma unánime valoran su dictado y los resultados sobre sus hijos.

“Es muy productivo el curso, más allá del resultado (de los exámenes), porque aprenden muchos temas que no se ven en su escuela” (Madre de aspirante 2, asiste a escuela pública)

“El curso de ingreso es justo porque todos tienen la misma base para poder rendir los exámenes” (Madre de aspirante 3, asiste a escuela privada)

Dicho curso tiene la característica de ser universal para los aspirantes. Se destaca que se trata de una enseñanza de calidad para la totalidad de los mismos, adquiriendo conocimientos

que trascienden el ingreso a la institución, además de prepararlos para la dificultad académica de la escuela para aquellos que ingresen.

Síntesis

Las opiniones de docentes, padres y madres respecto del sistema de ingreso por examen o sorteo parecen versar sobre cuestiones académicas respecto de los aspirantes, el “nivel” es una palabra recurrente en las declaraciones obtenidas. Por otra parte, la cuestión socioeconómica fue mencionada en menor medida y solo por aquellos que están en contra del examen.

c) La inclusión en la ECBC

A continuación se desarrollan las distintas formas de inclusión que se encuentran en juego en el ingreso a la escuela, según los testimonios de los docentes, directivos y auxiliares.

Inclusión social

Los trabajadores entrevistados de la ECBC coinciden al mencionar que sus estudiantes pertenecen a sectores de clase media o media alta, quienes tienen necesidades básicas satisfechas y no sufren los problemas económicos que se pueden observar en otras escuelas públicas de provincia.

“En general los alumnos (del Ciclo Básico) son de clase media alta. Tienen muchos viajes en el año, no tienen ningún tipo de dificultad económica, ni para conseguir libros o fotocopias.” (Profesor de lengua 2, ECBC).

Como se desarrolló en el capítulo anterior, la Escuela no se caracteriza por recibir alumnos de bajo nivel socioeconómico. No obstante, se observan unos pocos casos de estudiantes que reciben ayuda económica de la Cooperadora de la escuela para gastos de fotocopias.

“En la escuela hay muy pocos becados, te podría decir que 4 de una población de 700 alumnos.” (Directiva ECBC)

En estos casos la Escuela los ayuda a través de la Cooperadora, ya que no recibe fondos de la UNS para asistencia a los estudiantes que lo necesiten (incluso no se los considera como estudiantes universitarios de pre-grado). En cambio, la Universidad sí tiene programas de ayuda para los estudiantes de grado que así lo requieran¹⁶.

¹⁶ https://servicios.uns.edu.ar/becas/documentacion/reg_subsidios.pdf

Inclusión en la docencia

A diferencia del sistema utilizado en las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires, donde el ingreso a la docencia depende de un listado basado en el título, la antigüedad y las capacitaciones realizadas –las cuales según Mezzadra y Veleda (2014) no siempre garantizan idoneidad–, el ingreso a la docencia en las EPUNS se hace por un concurso de antecedentes reglamentado.¹⁷ El mismo le da prioridad a la formación universitaria de los docentes: se realiza cada 4 años y se valoran especialmente aspectos que no se tienen en cuenta en la provincia: como las publicaciones científicas, títulos y cursos de posgrado universitarios, experiencia en la docencia universitaria y otras cuestiones académicas vinculadas con la educación superior, además de otorgar mayor puntaje a aquellos docentes que se encuentran dando clases en las Escuelas de la UNS. Asimismo, hasta el año 2019 no se les exigió formación docente en el nivel medio a los candidatos a profesores, tal como sucede en los concursos de docentes de la UNS.

Dubet (2004) sostiene que los establecimientos menos favorecidos acogen a docentes menos experimentados, los índices de rotación del personal son elevados y los avances de los alumnos son menores. En tal sentido, Kessler (2002) afirma que las escuelas pobres son la “puerta de entrada” al oficio de docentes, ya que los colegios de sectores periféricos acaparan a los docentes recién recibidos que tienen menos puntaje para elegir instituciones educativas.. En cuanto tienen mayor puntaje eligen colegios céntricos. En el caso de las EPUNS la reglamentación no apunta a este tipo de docentes noveles, sino que pretenden una formación universitaria.

“Hay muchos que solo vienen a trabajar acá. En esta escuela hay más recursos que en provincia, y el alumno es otro, quizás al principio cuando ingresa no, pero con el tiempo la escuela formatea a los alumnos. En otra época estos profesionales y venían a trabajar acá decían “despunto el vicio” y vengo a dar clases, o profesores universitarios porque “me gusta enseñar”. Pero eso es anacrónico, ahora el que enseña en la escuela debería estar formado para eso”. (Directiva ECBC)

En tal sentido las EPUNS son especialmente selectivas al momento de incorporar al personal docente, priorizando el perfil universitario de los candidatos y sin tener los mismos parámetros que lo dispuesto por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

¹⁷ Res CSU 839/19

Yo doy clases acá solamente (en la ECBC). Se trabaja mejor que en las demás escuelas porque los chicos están más preparados y se puede desarrollar mejor los contenidos. Además hoy en día el sueldo es mejor que en provincia (Profesora de Inglés, ECBC).

Por parte de los docentes también se observa una selectividad para elegir a las escuelas dependientes de la UNS, ya que se encuentran con una realidad académica distinta que en el resto de las escuelas públicas y privadas de la ciudad, permitiéndoles concentrarse en el dictado de sus materias y no atender distintas problemáticas derivadas de situaciones socioeconómicas desfavorables. Asimismo, dependen laboralmente de la Universidad, por lo cual esa institución es la que les paga el sueldo, el cual supera al regulado por la provincia de Buenos Aires.

Inclusión de personas con discapacidad

Respecto a la inclusión de personas con discapacidad, el Ciclo Básico no se caracteriza por tener alumnos integrados.

“Hay personas (con discapacidad) en inicial o primaria, pero no se anotan en el Ciclo Básico. Tendrían que rendir como todo el mundo, pero no se anotan.” (Directiva ECBC)

El sistema de ingreso cerrado en primer año del secundario atenta contra la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación, la cual dispone la obligatoriedad a todas las primarias y secundarias de recibir estudiantes con discapacidad provenientes de escuelas especiales. Si una persona con discapacidad quisiera ingresar a la ECBC debería anotarse para el ingreso al primer año y beneficiarse con el sorteo parcial o aprobar los exámenes de ingreso, a diferencia de las demás escuelas públicas provinciales que tienen cupo todos los años para recibir estudiantes con discapacidad. No obstante, no se registran casos en la ECBC, ya que la escuela no se caracteriza por favorecer activamente este tipo de inclusión.

Desde el punto de vista edilicio, la escuela cuenta con un ascensor para cubrir las necesidades especiales de quienes no puedan subir las escaleras (la ECBC funciona en el primer y segundo piso del edificio central de las EPUNS). Sin embargo, hay muy pocos casos de estudiantes con discapacidades físicas en los últimos años, y el uso del ascensor se reduce a una incapacidad temporal de los estudiantes (por ejemplo, el caso de quebraduras). Asimismo, la escuela cuenta con recursos audiovisuales en la biblioteca para poder cubrir otro tipo de discapacidades, no obstante no son utilizadas.

“Los docentes no están preparados para trabajar con la diversidad, para poder incluir alumnos con discapacidad se necesitarían generar cargos pedagógicos y capacitar a los

docentes. Hay escuelas privadas que están preparadas para la inclusión y lo hacen muy bien, pero no es el caso del Ciclo Básico.” (Directiva de la ECBC)

La ECBC no acostumbra a recibir estudiantes con discapacidad, por lo cual su integración significaría un desafío para los profesores que están acostumbrados a trabajar con otro tipo de estudiantes. Respecto de las dificultades cognitivas, durante el 2015 hubo dos ingresantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDHA), lo cual no constituye una discapacidad, pero sí un trastorno en el aprendizaje. Ambos entraron por sorteo y desaprobaron los exámenes de ingreso, uno de ellos pudo terminar el primer año sin desaprobar materia alguna y el otro repitió. En las entrevistas, los docentes hablan sobre la falta de preparación para la atención de este tipo de estudiantes, quienes no ingresaban previamente por examen de ingreso, sino que los pocos casos continuaban desde la primaria de la UNS. No obstante, la incorporación de alumnos con problemas cognitivos fue mínima desde la inclusión del sorteo porque las familias siguen teniendo en cuenta la exigencia académica como el motivo principal al momento de la inscripción de sus hijos, y no la inclusión educativa de quienes tienen otros tiempos para el aprendizaje.

CAPÍTULO VI: REFLEXIONES FINALES

En el presente trabajo se observa que la ECBC tiene una composición social homogénea de su alumnado, con la mayoría de sus alumnos provenientes de escuelas privadas y públicas del centro o de barrios de clase media de la ciudad de Bahía Blanca. Los resultados de la investigación cuantitativa y cualitativa desarrollada permiten extraer la conclusión de que la incorporación parcial del sorteo para los ingresantes no logró su cometido de incrementar la heterogeneidad social limitada del sistema de ingreso anterior.

La igualdad estadística de las posibilidades de ser seleccionado en un sorteo puede atender contra la heterogeneidad social del ingreso si es que la gran mayoría de los inscriptos pertenece a un mismo sector social, de tal manera el azar se convierte en un sorteo ponderado (Dowlen y Delgado, 2016) que reproduce la segregación educativa. En este caso, el examen no representa un método de exclusión socioeconómica que podría salvarse con el sorteo, ya que la desigualdad ha continuado reproduciéndose, quizás aún con más contundencia a través del azar. La “igualdad de oportunidades” que aporta el sorteo sería válida entre los propios miembros de la clase media que eligen la escuela por sus aspiraciones culturales, dándole una chance más a sus miembros que no se destacan por su rendimiento cognitivo en áreas como lengua y matemática. Sin embargo, no significa que tengan mayores oportunidades los alumnos de todos los sectores sociales, porque los distintos condicionantes analizados hacen que quienes provienen de un contexto desfavorecido en general no se anoten en ella, cuestión que la universidad no ha pretendido modificar hasta el momento.

La incorporación directa de los alumnos provenientes de la primaria de la UNS merece una mención aparte respecto del examen y el sorteo, ya que la admisión se retrotrae al nivel inicial. Allí la reglamentación dispuesta por la universidad explicita su carácter elitista, permitiendo en primer lugar el ingreso de parientes de estudiantes actuales e hijos del personal universitario, dejando unas pocas vacantes al sorteo general para ingresantes externos (que a su vez contempla nuevamente la presentación de familiares de empleados universitarios). Al analizar las características sociales del alumnado se advierte la selectividad social desarrollada en el nivel inicial por las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes, la cual no fue cuestionada durante la reforma del ingreso (a pesar de criticar el elitismo meritocrático) .

En un contexto de masificación de la educación secundaria y diversificación de la oferta educativa disponible, el lugar que la ECBC ocupa en el sistema educativo local actualmente favorece la reproducción de la desigualdad social. Dicha escuela representa una alternativa pública de nivel preuniversitario, y no todas las familias tienen ese horizonte al seleccionar la escuela de sus hijos, sino que priorizan otras razones como la cercanía al colegio (Gómez Schettini, 2007), la modalidad de cursado, la rápida salida laboral de las escuelas técnicas o la identificación que tienen con otras escuelas secundarias. Asimismo, existen sectores sociales que continúan sin anotarse en la escuela porque construyen sus propios “techos de cristal” (Dubet, 2012), asumiendo que no podrán estudiar allí. La distancia y el costo del transporte público también atentan contra la asistencia de sectores sociales con pocos recursos económicos. Entonces, la ausencia de dichos sectores entre la población de la escuela no se debe únicamente al mecanismo de ingreso, sino que resulta de un asunto más complejo vinculado con la creciente segregación educativa que afecta al país y a las herramientas adecuadas para poder revertirla.

En el caso de Bahía Blanca (y las demás ciudades de Argentina con escuelas preuniversitarias tradicionales) no se puede desconocer que el paso del tiempo generó un *habitus* en determinados grupos que aspiran a pertenecer a dicha institución y, por contrapartida, un alejamiento de los que históricamente se vieron excluidos y continuaron por sus propios circuitos educativos. En tal sentido, Nuñez y Di Piero (2018) afirman que estas escuelas son altamente valoradas por sectores de clases medias profesionales. Veleda (2014), al analizar la segregación educativa en la provincia de Buenos Aires, plantea que el sistema de ingreso no es la única causal de segregación educativa (ni la única herramienta para evitarla), sino que la misma se compone de numerosos elementos como la distribución de los alumnos, la designación de los docentes, los recursos materiales y las distintas ofertas pedagógicas entre las escuelas. A su vez, en el caso estudiado, la divulgación de la incorporación del sorteo no fue anunciada especialmente a todas las escuelas de la ciudad, sino que se continuó con el mismo canal de comunicación de todos los años, que resulta restringido a ciertos circuitos escolares y a ciertos sectores de la población. El CEMS solicitó la incorporación del sorteo parcial para lograr una mayor heterogeneidad social, pero no tomó medidas para ampliar la convocatoria hacia nuevos destinatarios, ni tampoco se acercó a las demás escuelas públicas a través de su personal.

Puede aventurarse que mientras la ECBC se siga diferenciando del resto de las escuelas públicas a través de una reglamentación distinta, un acceso de docentes con perfil universitario, un plan pedagógico diferenciado, una mayor cantidad de recursos económicos, una forma diferente de evaluación, códigos lingüísticos propios y un conjunto de expectativas académicas superiores al resto -sumado todo esto a la no consideración de la diversidad de situaciones económicas de la población y a la falta de interacción con las demás escuelas provinciales-, sus alumnos seguirán perteneciendo a cierta clase social que responde a determinado circuito educativo. El sorteo, como herramienta aislada, finalmente servirá para seleccionar aleatoriamente alumnos de los mismos sectores sociales que tradicionalmente concurren a la escuela, pero esta vez sin tener en cuenta sus aptitudes académicas. En este contexto, en la práctica, la inclusión que provoca el sorteo no es de tipo social, sino de tipo académica dentro de un mismo sector social.

Como menciona Dubet (2012b:49), *“no es lo mismo elegir mejorar la calidad de la oferta escolar en los barrios desfavorecidos, que ayudar a los que tienen mayor mérito entre los alumnos desfavorecidos a fin de que tengan la oportunidad de unirse a la elite escolar y social”*. Así, el autor afirma que socialmente es más práctico mejorar la educación general ayudando a las escuelas que lo necesiten que incorporar a los alumnos que se destaquen de aquellas. En tal sentido el sorteo planteado no busca mejorar la educación general, sino que los consejeros universitarios afirman que “las escuelas públicas brindan mala educación”, entonces sus alumnos podrían tener una posibilidad de mejorar su trayectoria educativa ingresando a la ECBC por sorteo general. Sin embargo, este nuevo mecanismo no hace nada por mejorar la educación ni por identificar a los sectores más vulnerables y atender específicamente sus falencias educativas.

El único antecedente similar a lo propuesto por Dubet que registra la ECBC es la intervención que realizaron en 1985 algunos docentes de la institución, concurriendo a diez escuelas públicas para dictar allí cursos gratuitos preparatorios para el examen. El proyecto fue discontinuado, pero significó un acercamiento al resto de las instituciones educativas locales. Actualmente se registra una situación similar en forma involuntaria, ya que algunas directoras y docentes toman el cuadernillo oficial del curso de nivelación para identificar contenidos pedagógicos novedosos e incorporarlos a sus escuelas en el año siguiente. De esta

forma, la ECBC contribuye indirectamente al desarrollo de la educación primaria en la ciudad.

Para efectivamente favorecer la inclusión social a través del ingreso a la escuela estudiada, las medidas debieran versar sobre la incorporación de sectores sociales relegados mediante políticas activas por parte de la escuela y de la Universidad Nacional a cargo. Algunas de tales medidas podrían ser: acercarse a los distintos barrios de la ciudad; incrementar la interacción con las demás escuelas públicas provinciales; ofrecer becas a quienes no pueden trasladarse al centro o requieren asistencia para el comedor o los materiales educativos; reservar vacantes exclusivas para ciertos sectores socioeconómicos o estudiantes con discapacidad; implementar estrategias de difusión más abarcadoras; entre otras. La incorporación a un curso de ingreso extendido para un cupo especial por cuestiones socioeconómicas (destinado, por ejemplo, a los provenientes de escuelas públicas de la periferia, que es la población excluida actualmente por la escuela) sería un buen punto de partida para desarrollar una institución socialmente más inclusiva. Asimismo, se deberían implementar medidas compensatorias antes y después del ingreso, para asegurar su retención.

Dado el estado de situación actual, el mecanismo de ingreso a la escuela por sorteo general terminaría favoreciendo a las familias de clase media que representan a la mayoría de los candidatos. Esta medida, implementada en forma aislada, no cumple con su objetivo manifiesto de reducir el rol que las escuelas dependientes de la UNS cumplen en la reproducción de la desigualdad social en el contexto educativo local. De tal forma no se logra reducir la desigualdad socioeconómica en el ingreso atribuida a la meritocracia, sino que incluso podría llegar a acentuarse, dependiendo del azar.

El examen de ingreso tampoco parece favorecer a esta inclusión social, ya que este sistema apunta a incluir solo a los destacados de grupos sociales desfavorecidos, los “becarios” (según Bourdieu y Passeron) que demuestran sus aptitudes en las pruebas de lengua y matemática. No obstante, se divisa en el curso de nivelación una forma de levantar las barreras de exclusión que tiene cualquier sistema de ingreso, el cual le quita la posibilidad de acceder a la escuela a la mayoría de los candidatos por la limitación de la matrícula (solo ingresa aproximadamente el 25% de los inscriptos, independientemente del sistema seleccionado). A través del curso se produce un verdadero acceso irrestricto a la oferta

educativa de la escuela, ya que todos los aspirantes pueden conocer la escuela y aprender con profesores universitarios, aunque sea durante tres meses. Se podría mejorar el mismo agregando más materias o haciéndolo más extenso y personalizado de acuerdo a las distintas realidades educativas de origen; también se podría invitar a profesores de otras escuelas primarias para que lo tomen como capacitación. De tal forma se podría utilizar el curso como herramienta para compensar las desigualdades de la educación, junto con otras necesarias que apunten a incluir educativamente al sector social que hoy en día se encuentra relegado, como por ejemplo ofrecer desayuno, almuerzo o merienda a quienes lo necesiten, así como asistencia para el transporte hacia la escuela y para los gastos escolares que no puedan afrontar por la realidad económica de sus familias. Asimismo, las EPUNS se deberían acercar a las escuelas de los barrios a través de sus docentes, así podrían conocer una realidad distinta a la que viven diariamente y aportar desde la educación herramientas orientadas a la equidad social.

En conclusión, puede señalarse que la heterogeneidad social resulta un objetivo muy ambicioso para asignarle a un sistema de ingreso por sí mismo, ya que se debe complementar con distintas medidas desde la escuela que apunten a fomentar la recepción y permanencia de estudiantes de diversos sectores, en especial los que últimamente se encuentran excluidos. De esta forma se buscaría que en la ECBC no “reciban más los que más tienen” (Krüger y Formichella, 2012) sino que se ofrezcan oportunidades educativas a distintos sectores sociales por igual, lo cual implicaría que “reciban más los que menos tienen”, teniendo como base una escuela secundaria céntrica socialmente heterogénea con tradición académica y universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, F. (2012). "La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica comparada: Modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX". *Cadernos de Historia de la Educação*, Vol.11, N°1. Brasil

Aguilar, O. (2011). Dinero, educación y moral: el cierre social de la elite tradicional chilena. En Joinant, A. y Guell, P. (Editores), *Notables, tecnócratas y mandarines. Elementos de la sociología de las elites en Chile (1990- 2010)*. Chile: Salesianos impresores.

Anderete Schwal, M., Formichella, M.M. y Krüger, N. (2019) "Desigualdad en la educación primaria: percepciones sobre circuitos educativos en el centro y la periferia de Bahía Blanca". II Jornadas de Sociología UNMdP. Marzo 2019. Mar del Plata.

Andrade, G. y Schneider D. (2017). Creación y experiencia de las escuelas secundarias universitarias desde una perspectiva no elitista. *Voces en el Plan Fenix*. N°62. Pp 52-60.

Baudelot, C. y Establet, R. (1987). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI eds.

Bayón, M. C. (2015): "La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México". México: Bonilla Artigas Editores.

Benito, R. y González, I. (2007). "Processos de segregació escolar a Catalunya." *Polítiques*, 59. Barcelona: Fundació Jaume Bofill; Ed. Mediterrània.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*, Madrid: Ariel.

Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*, Santiago: Cide.

Blanco, N. y Pirela, J. (2016). *La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social*. Espacios Públicos, 19(45).

Benito, R. y González, I. (2007). "Processos de segregació escolar a Catalunya." *Polítiques*, 59. Barcelona: Fundació Jaume Bofill; Ed. Mediterrània.

Bonal, X. y Zancajo, A. (2018), "Demand rationalities in contexts of poverty: Do the Poor respond to market incentives in the same way?" *International Journal of Educational Development*, Elsevier, vol. 59(C), 20-27.

Bonal, X. (1998), *Sociología de la Educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Madrid: Paidós Ibérica.

- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá; Unidades.
- Bourdieu, P., y Passeron J-C. (1977). La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P., y Passeron J-C. (2003). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires. Siglo XXI
- Bourdieu (1978). Intervención durante el coloquio del MRAP en mayo de 1978, publicada en Cahiers Droit et liberté (Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de la science), núm. 382, pp. 67-71
- Bourdieu, P. (1988). La distinción. Criterio y bases sociales del buen gusto. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2008) “Capital cultural, escuela y espacio social”. Siglo Veintiuno, Madrid.
- Bourdieu, P. y Darbel, A. (2004) “El amor al arte: los museos europeos y su público. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2011). Las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braslavsky C. (1985) La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- Braslavsky C. y Tiramonti G., (1990) “Conducción educativa y calidad de la educación”. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Brunner, J. (2012). ¿Educación, pluralismo y democracia? Reflexión en fragmentos. Cuestiones de Sociología (8), 39-61. En Memoria Académica. Disponible en:http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5752/pr.5752.pdf
- Courant, D. (2017). Pensar el sorteo. Modos de selección, marcos deliberativos y principios democráticos. Revista Internacional de Filosofía, n° 72, 2017, 59-79. Daimon. España.
- CREEBBA (2015). Indicadores de Actividad Económica N° 141. Bahía Blanca. Disponible en: <http://www.creebba.org.ar/main/index.php?op=estesp&cual=iae141.html&>
- Creswell, J. (2008). Mixed Methods Research: State of the Art. University of Michigan. Recuperado de sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2007) Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Crozier, G., Reay, D., James, D., Jamieson, F., Beedell, P., Hollingworth, S. y Williams, K. (2008). White middle class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive

school: dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 261-272

Corbetta, P. (2003): *Metodología y técnica de la Investigación Social*. Madrid: McGraw Hill.

De Imaz, J. (1964). *Los que mandan*. Buenos Aires: EUDEBA.

Del Cueto, C. (2007) "Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios privados." Buenos Aires: Prometeo Libros, Universidad Nacional de General Sarmiento.

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 en Ciencias Sociales. FLACSO, Buenos Aires.

Di Piero, E. (2016) "Igualitarismo, mérito y nociones de justicia en torno al método de admisión a una escuela secundaria universitaria". *Archivos de Ciencias de la Educación*; 10(10).

Di Piero, E. (2017). *Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva*. *Espacios en Blanco*. *Revista de Educación*, XX, 257-278.

Dowlen, O. y Delgado, J. (2016) "El sorteo en Política. Cómo pensarlo y cómo ponerlo en la práctica", *Efialtes*. Doblejota, España.

Dubet, F. (2004). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?.* Buenos Aires. Gedisa editorial.

Dubet, F. (2012) "Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades". Buenos Aires. Siglo XXI.

Dubet, F. (2012b) "Los límites de la igualdad de oportunidades". *Nueva Sociedad* N° 239, pp 42-50. Ecuador

Dussel, I. (2009). *La cultura escolar en contextos fragmentados: notas para pensar sobre qué puede una escuela*, mimeo. ubet, F. (2012) "Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades". Buenos Aires. Siglo XXI.

Dussel, I. (2014). *¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate*". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(43)

Elster, J. (1988) [1983] *Uvas Amargas. Sobre la subversión de la racionalidad*, Península, Barcelona.

Fernández Vavrik, G. (2015) "L'origine comme ressource: la discrimination positive à l'université argentine", en *Revista Critique internationale*, París, n° 70, janvier-mars., pp. 159-181.

Filmus, D. (1996). Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos. Buenos Aires. Troquel

Formichella, M.M. (2010). Educación y Desarrollo: Análisis desde la perspectiva de la Equidad Educativa interna y del Mercado Laboral. Tesis de Doctorado en Economía. Universidad Nacional del Sur.

Formichella, M.M. (2011) “¿Se debe el mayor rendimiento de las escuelas de gestión privada en la Argentina al tipo de administración?”. Revista de la CEPAL, 105, pp. 151-166.

Formichella, M.M. y Krüger, N. (2013) El fracaso escolar en el nivel medio argentino: ¿su mayor frecuencia en las escuelas de gestión pública se debe al tipo de gestión? Revista Regional and Sectoral Economic Studies/ Estudios Económicos Regionales y Sectoriales. Volumen 13, N° 3. Pág. 127-144

Formichella, M.M., Krüger, N y Reyes, M. (2017) Condiciones socioeducativas heterogéneas en barrios periféricos de Bahía Blanca. VI Congreso Nacional e Internacional de estudios comparados en educación. Buenos Aires.

García-Huidobro, J. (2010). Educación inclusiva y formación democrática. En E. Duro (Coord.), Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes (pp. 127-154). Bs. As., Argentina: UNICEF.

Garino, M.D. (2013). "Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria. Reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén". Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Núm. 8. UNR. Rosario

Gil, J.M. (2019) “Paradojas excluyentes del "lenguaje inclusivo" en torno al uso del morfema flexivo –e”. Segundas Jornadas Nacionales y Primeras Internacionales de Estudios Lingüísticos. La reflexión lingüística: de la investigación al aula. Mendoza.

Giuliodori, R., Giuliodori M.A. y González M. (2004) Revista de Economía y Estadística, Cuarta Época, Vol. 42, No. 1 (2004), pp. 71-92

Gómez Schettini, M. (2007) “La elección de los no elegidos. Los sectores de bajos ingresos ante la elección de escuela en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires.” En Narodowski, M. y Gómez Schettini M. (comp.) “Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social”. Prometeo Libros. 101-125, Buenos Aires.

Gorard, S. y Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40 (1): pp.15-28

Guzmán, F., Pinzás M. y Rodríguez Ponte, M. (2018) “La elección escolar – una revisión bibliográfica” X Jornadas de Sociología de la UNLP. diciembre de 2010, La Plata.

Harf, R. (2000). "Legajos escolares: ¿Portadores de información o prontuarios?. Centro de formación constructivista, Buenos Aires.

Heredia, M. (2005), "La sociología en las alturas. Aproximaciones al estudio de las clases/elites dominantes en la Argentina ", en Apuntes de investigación del CECYP, Buenos Aires, Año IX, N° 10, julio.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., (2003) Metodología de la investigación. McGraw Hill Interamericana. Madrid.

Ibañez Martín M. M., London, S. y Formichella, M. M. (2018) Exclusión social, desigualdad y desarrollo económico: interacciones. Revista Ciencia y Universidad.

Jenkins, S.; Micklewright, J. Y Schnepf, S. (2008). Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries? Oxford Review of Education, 34 (1), pp. 21-37

Katzman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. Revista de la CEPAL, 75, 171-189.

Kessler, Gabriel (2002) "La experiencia escolar fragmentada". Buenos Aires: UNESCO IPE.

Kessler, Gabriel (2011) "Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?". Laboratorio: revista de estudios sobre cambio estructural y desigualdad social, N° 24, 4-18.

Krüger, N. (2012). ¿Escuelas pobres para los pobres? Un análisis basado en PISA 2009. Ponencia presentada en Congreso I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación, FLACSO Argentina

Krüger, N. (2013). Equidad Educativa Interna y Externa en Argentina: un Análisis para las Últimas Décadas. Tesis de Doctorado en Economía. Universidad Nacional del Sur.

Krüger, N. (2014). Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. Cuadernos de Economía, 33 (63), pp. 513-542.

Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(8).

Krüger, N. y Formichella, M. (2012). Escuela pública y privada en Argentina: una comparación de las condiciones de escolarización en el nivel medio. Perspectivas, 6 (1), 113-144, México.

Krüger, N., Ibañez Martín, M y Formichella, M. (2016) "Elección escolar e inequidad educativa en el conglomerado General Cerri Bahía Blanca". En London, S. y Pérez S. "Los pilares del desarrollo económico. Salud, educación y empleo." Bahía Blanca. Edi Uns. 171-206

- Landivar, T. (2019) “Las escuelas secundarias de Universidades Nacionales Argentinas: datos y reflexiones”, Tandil: Editorial Unicen.
- LeCompte, M. D., & Preissle, J. (with Tesch, R.). (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd ed.). San Diego, CA: Academic Press.
- Llach, J. (2006). *El desafío de la equidad educativa*. Ed. Granica.
- Malisani, D. (2017). *La política de integración urbana en Bahía Blanca a la luz del presupuesto municipal*(Tesis de Licenciatura en Economía). Universidad Nacional del Sur, Buenos Aires.
- Maroy, C. (2004). “Regulation and inequalities in European education systems. Final Report of Research Project ‘Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European Comparison’”. Catholic University of Louvain. [en línea] http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok159-eng-Regulation_and_inequalities.pdf
- Martinez, M., Villa, A. y Seoane, V. (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Mauger, G. (2012) “La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización” p. 19-55 en “La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa”, comp. Tenti Fanfani. UNESCO. Buenos Aires: Eiiip.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Mehan, H. (2001). Un estudio de caso en la política de la representación. En Chaiklin S. & Lave J. (Comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Méndez, A. (2013) “El Colegio: la formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires” Ed. Sudamericana. Buenos Aires.
- Méndez, A. (2015). Lenguajes, retóricas y repertorios de egresados de un colegio público "de elite". *Pro-Posições*. Vol.26, n.2, pp.119-139
- Meo, A. (2013) "Habitus escolar de estudiantes de clase media en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires". *Revista de Política Educativa*. Año 2013 p. 21 – 49
- Mezzadra, F. y C. Veleda. (2014). *Apostar a la docencia*. Buenos Aires: CIPPEC/UNICEF.
- Michels, R. (1979). *Los partidos políticos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Morchionni, M. (2005). *Estructura demográfica e ingresos: un análisis empírico para Argentina*. UNLP. La Plata.

Morduchowicz, A. (2003). "Los costos de la obligatoriedad escolar en el nivel medio" en: Tenti Fanfani, E. (Comp.) Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires: IIPE Unesco/Fundación OSDE/Altamira.

Mosca, G. (2006). La clase política. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Narodowski, M, Moschetti, M, y Gottau, V. (2017). "El crecimiento de la educación privada en Argentina: ocho explicaciones paradigmáticas". Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. Brasil.

Nóbile, M. (2016) La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. Última década vol.24 no.44. Pp. 109-131. Santiago.

Núñez, P. y Di Piero, E. (2018) "Sobre la justicia en escuelas dependientes de las universidades nacionales: igualdad de oportunidades y meritocracia en las percepciones de estudiantes y docentes sobre la distribución de becas y vacantes". X Jornadas de Sociología de la UNLP. Libro de Actas. La Plata.

Pareto, V. (1979). The Rise and the Fall of the Elites. Nueva York: Arno Press.

Piovani, J. I., Marradi, A. y Archenti, N. (2007) Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé.

PNUD. (2009). Aportes para el desarrollo humano en Argentina 2009. PNUD, Bs. As.

Prieto, M. (2007), "Condiciones habitacionales y calidad de vida urbana. El caso de la ciudad de Bahía Blanca". IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población Argentina, Huerta Grande, Córdoba.

Prieto, M. (2008) "Fragmentación socio-territorial y calidad de vida urbana en Bahía Blanca". Geograficando: Revista de Estudios Geográficos. V.4, La Plata.

Sautú, R. (2005). Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires.: Lumiere.

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2016). Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa. La Plata: Edulp.

Sendón, M. A. (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En G. Tiramonti (dir). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (pp. 155-178) Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (dir). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (pp. 35-70) Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Ediciones Paidós

Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tiramonti, G. (2003) "Después de los 90: Agenda de cuestiones educativas" Cuadernos de Pesquisa, n. 119, pp. 71-83.

Tiramonti, G. (2004) "La configuración fragmentada del sistema educativo argentino". Cuaderno de Pedagogía Rosario, 7 (12), pp. 33-46.

Tiramonti, G. (2008) "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas." En Tiramonti, G. y Montes, N. (2008), "La escuela media en el debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación". Buenos Aires: Manantial FLACSO. pp.25-38

Tiramonti, G., (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (dir). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (pp. 17-34) Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO

Tiramonti G. y Ziegler S. (2008) "La educación de las elites". Paidós, Buenos Aires.

Tosoni, M. y Natel, A. (2010). "Elegí esta escuela primaria para mi hijo". Las elecciones educativas de las familias de sectores populares. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Valenzuela, J. P. (2008). Segregación en el Sistema Escolar Chileno: en la búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007). Estrategias de investigación cualitativa. Bs. As. Gedisa.

Velázquez, G.; Zunino, A.; Mikkelsen, C.; Linares, S.; Celemín, J.P.; La Macchia, L.; Manzano, F.; y Tisnes, A. (2020). Una app para conocer la calidad de vida de cualquier lugar de la República Argentina. Geografía y Sistemas de Información Geográfica. Luján. Pp 1-5.

Veleda, C. (2014) "Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires". CIPPEC. UNICEF, Buenos Aires.

Villa, A. (2011) "Distinción y destino. Aportes de la educación a la construcción social de los privilegios: El caso de las familias tradicionales platenses." Tesis doctoral. FLACSO Argentina.

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 (Comp.), La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media. Buenos Aires: Manantiales.

ANEXO I - NORMATIVA

Resolución CSU N° 283/14

Expte. 2634/13

Bahía Blanca, 23 de mayo de 2014

VISTO:

La resolución del Consejo de Enseñanza Media y Superior CEMS-18/14 que solicita la modificación del “Reglamento de Ingreso a la Escuela de Ciclo Básico Común”, aprobada por resolución CSU-260/13 y su modificatoria CSU-345/13; y

CONSIDERANDO:

Que la propuesta se fundamenta en los resultados observados en su implementación para el ciclo lectivo 2014;

Que la Dirección de la Escuela de Ciclo Básico Común un informe de avance referido al Ingreso 2014 manifestando la necesidad de reconsiderar algunos aspectos del actual reglamento;

Que el Consejo Superior Universitario aprobó con modificaciones, en su reunión del 21 de mayo de 2014, lo aconsejado por su Comisiones de Establecimientos Secundarios y Terciarios y de Interpretación y Reglamento;

POR ELLO, EL CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°: Derogar la resolución CSU-260/13 y su modificatoria CSU-345/13, correspondientes al Reglamento de Ingreso a la Escuela de Ciclo Básico Común.

ARTÍCULO 2°: Aprobar el Reglamento de Ingreso a la Escuela de Ciclo Básico Común que consta como Anexo.

ARTÍCULO 3°: Pase a la Secretaría General Académica para su conocimiento. Gírese al CEMS y por su intermedio a la Escuela de Ciclo Básico Común. Dése al Boletín Oficial. Cumplido; archívese.

Anexo Res. CSU-283/14

REGLAMENTO DE INGRESO A LA ESCUELA DE CICLO BÁSICO COMÚN

A - Conformación de las divisiones

ARTÍCULO 1º: Fijar en 10 (diez) el número de divisiones de 1º año de la Escuela de Ciclo Básico Común, y en 26 (veintiséis) el número de alumnos que ingresa en cada división.

B – Ingreso

ARTÍCULO 2º: Para el ingreso a la Escuela de C.B.C. se establece en 260 el número de vacantes que serán cubiertas:

a) Por los alumnos que hayan aprobado el sexto año de la Escuela de Enseñanza Inicial y Primaria de la U.N.S.,

b) Por 50 (cincuenta) alumnos sorteados de la totalidad de inscriptos sin incluir a los alumnos de la Escuela de E.I. y P. de la U.N.S. Dicho sorteo se realizará por la Quiniela Nacional Nocturna correspondiente al día viernes posterior a la finalización del período de inscripción, o el mismo día en el caso de que ésta se desarrolle un viernes. Para dicho sorteo, se tendrán en cuenta las 3 (tres) últimas cifras del D.N.I. del aspirante, correspondiendo en primer término, a aquellos alumnos cuyas tres últimas cifras del D.N.I. coincidan con las tres últimas cifras del primer premio de la fecha del sorteo correspondiente; a continuación, los que posean terminación en orden creciente hasta el 999 y luego desde el 000 hasta el número anterior a la cifra sorteada. En caso de empate, se continuará con la cuarta cifra (unidad de mil). En caso de persistir la igualdad, se desempatará con la decena de mil y así sucesivamente.

c) Por los aspirantes no incluidos en los incisos a) y b) del presente artículo que hayan rendido las evaluaciones de Lengua y Matemática y de acuerdo al orden de mérito surgido de las calificaciones obtenidas, que se establece en los artículos 8 y 9.

ARTÍCULO 3º: Los ingresantes considerados en el Artículo 2º- incisos a) y b) del presente Anexo deberán realizar el Curso de Nivelación de Lengua y Matemática, cumplir con el 75% de asistencia y rendir las evaluaciones previstas en el inciso a) del Artículo 7º del presente Anexo, cuyos resultados tendrán carácter no vinculante. Quienes no formalicen estos requisitos serán dados de baja y las vacantes producidas serán cubiertas por el orden de mérito resultante de las calificaciones en los exámenes de ingreso.

ARTÍCULO 4º: Los aspirantes no incluidos en los incisos a) y b) del Artículo 2º del presente Anexo, podrán optar por realizar el curso de Nivelación de Lengua y Matemática brindado por la U.N.S., pero deberán rendir obligatoriamente las evaluaciones de Lengua y Matemática en las fechas previstas por el equipo de Coordinación de Ingreso a la Escuela de C.B.C.

ARTÍCULO 5º: La U.N.S. ofrecerá un Curso de Nivelación de Matemática y Lengua, con modalidad presencial, de 12 (doce) semanas de duración, sobre la base de los contenidos mínimos prescriptos en los Diseños Curriculares de la Escuela de Enseñanza Inicial y Primaria de la U.N.S. y de las Escuelas Primarias dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

ARTÍCULO 6°: El Curso de Nivelación:

a) Estará organizado por el Equipo Directivo de la Escuela de C.B.C., de la Escuela de Enseñanza Inicial y Primaria y las Coordinadoras de Espacios Curriculares Afines de Matemática y Lengua.

b) Estará a cargo de Profesores Tutores, quienes deberán ser docentes de las materias específicas y/o de las respectivas áreas de la Escuela de Enseñanza Inicial y Primaria de la U.N.S. y/o alumnos avanzados de los Profesorados de Letras y Matemática de la U.N.S. Se considerará a este efecto “alumno avanzado” a quien haya aprobado un 80% de la carrera y la correspondiente práctica docente.

c) Estará elaborado, a través de la preparación del material de estudio, ejercitación y exámenes por un equipo integrado por las Coordinadoras de Espacios Curriculares Afines de Matemática y Lengua, un profesor de la Escuela de Ciclo Básico Común y un Profesor de Enseñanza Primaria de la Escuela de Enseñanza Inicial y Primaria, de las áreas de Lengua y Matemática.

ARTÍCULO 7°: - a) Todos los aspirantes deberán rendir exámenes de Lengua y Matemática que serán anónimos, escritos, individuales y presenciales, y valorados con una calificación de 0 a 100 puntos.

b) Las pruebas escritas de cada área se tomarán el mismo día y hora en todos los grupos.

c) La aprobación del curso se efectivizará con la calificación final mínima de 60 (sesenta) puntos en cada una de las áreas.

d) Las inasistencias a las evaluaciones se justificarán en los siguientes casos: enfermedad del aspirante, con presentación de certificado médico de hospital público o privado, y fallecimiento de familiares directos. En este grupo se incluyen padres, hermanos, abuelos, o integrantes del grupo familiar conviviente.

ARTÍCULO 8°: Para determinar el ingreso de los aspirantes no incluidos en forma directa, se confeccionarán 2 (dos) listados según un orden de mérito desde la calificación más alta a la más baja:

a) el Listado A, conformado por alumnos con calificación de 60 (sesenta) o más puntos en cada área.

b) el Listado B, constituido por los alumnos que no alcancen los 60 (sesenta) puntos en alguna de las áreas.

ARTÍCULO 9°: Las vacantes se cubrirán, en primera instancia, según el orden de mérito del Listado A.

Una vez agotado este listado, y en caso de existir vacantes, se procederá a cubrirlas según el orden de mérito del Listado B.

C– Inscripción

ARTÍCULO 10: Se realizará la inscripción de los aspirantes a ingresar a la Escuela de Ciclo Básico Común, durante 10 (diez) días hábiles corridos en la primera quincena del mes de mayo de cada año. En el transcurso del mes de abril se realizará la difusión en las E.M.U.N.S. y, a través de la Dirección de Prensa y Ceremonial de la U.N.S., en los medios masivos de comunicación y en la página Web de la U.N.S.

ARTÍCULO 11: Los aspirantes a ingresar a la Escuela de Ciclo Básico Común no deben cumplir los 15 años de edad antes del 1° de julio del año en que deberían cursar el 1° año de la Escuela de C.B.C.

ARTÍCULO 12: Los interesados que no efectivicen la inscripción en el período dispuesto en el Artículo 10°, no tendrán derecho a realizar el Curso de Nivelación, ni rendir los exámenes, por lo que no podrán ingresar a la Escuela de Ciclo Básico Común.

D- De los turnos

Para la adjudicación de los turnos a los alumnos ingresantes a 1° año de la Escuela de Ciclo Básico Común se seguirán las siguientes pautas:

ARTÍCULO 13: Los alumnos provenientes de 6° año de la Escuela de Enseñanza Inicial y Primaria de la U.N.S. ingresarán en el turno que elijan.

ARTÍCULO 14: No será causal para otorgar un cambio de turno, que el solicitante:

a) manifieste tener hermanos estudiando en el turno pedido, en cualquier establecimiento educativo

b) invoque motivos laborales de los padres.

ARTÍCULO 15: Los 50 (cincuenta) alumnos ingresantes en forma directa por sorteo, serán distribuidos equitativamente entre los cursos del turno que les haya sido otorgado de acuerdo al sorteo previsto en el Artículo 16.

ARTÍCULO 16: Las 130 (ciento treinta) vacantes en el turno mañana se cubrirán:

a) Con los alumnos de la Escuela de E. I. y P. que elijan el Turno Mañana (Artículo 13°).

b) Con los 15 (quince) primeros ingresantes del Listado A, por orden de mérito, que elijan el Turno Mañana.

c) Con los alumnos del Listado A y los 50 (cincuenta) alumnos ingresantes en forma directa, según el orden del Sorteo de la Quiniela Nacional Nocturna correspondiente a las 48 (cuarenta y ocho) horas hábiles posteriores al día de publicación de los listados, hasta cubrir el número de vacantes disponibles para llegar a las 130 (ciento treinta).

Para dicho sorteo, se tendrán en cuenta las 3 (tres) últimas cifras del D.N.I. del aspirante, correspondiendo en primer término, a aquellos alumnos cuyas tres últimas cifras del D.N.I.

coincidan con las tres últimas cifras del primer premio de la fecha del sorteo correspondiente; a continuación, los que posean terminación en orden creciente hasta el 999 y luego desde el 000 hasta el número anterior a la cifra sorteada. En caso de empate, se continuará con la cuarta cifra (unidad de mil). En caso de persistir la igualdad, se desempatará con la decena de mil y así sucesivamente. Al resto de los alumnos ingresantes les corresponde el Turno Tarde.

E- Matriculación. Pérdida de la condición de ingresante. Baja de alumnos matriculados.

ARTÍCULO 17: Los alumnos ingresantes (de acuerdo al Artículo 2º), deberán efectivizar su matriculación en el mes de diciembre en la Secretaría de la Escuela, en el período que fije la Escuela de C.B.C. y que se informará a los padres al finalizar el Curso de Nivelación. De no concretarse la matriculación en el período establecido, se les dará de baja.

ARTÍCULO 18: El alumno en condiciones de ingresar, por estar comprendido en el Artículo 2º, y que decidiera no aceptar el ingreso, deberá renunciar a esta posibilidad mediante nota a Secretaría firmada por el padre, madre o tutor.

ARTÍCULO 19: Para cubrir las vacantes surgidas de su renuncia, se procederá del siguiente modo:

- a) Si la vacante se produjera en el Turno Mañana, ésta se cubrirá con los alumnos del Turno Tarde, según el orden de mérito del Listado A.
- b) Si la vacante se genera en el Turno Tarde se cubrirá de acuerdo con el orden de mérito del Listado A, y, en caso de que éste se agotara, con el orden de mérito del Listado B.

ARTÍCULO 20: Todos los ingresantes deberán asistir, durante la semana anterior al inicio del ciclo lectivo, a un Taller de Integración de carácter obligatorio.

El alumno ingresante que, encontrándose debidamente matriculado, no asista al taller ni justifique y notifique fehacientemente a la Secretaría de la Escuela de C.B.C. el motivo de las ausencias, será dado de baja de la matrícula, generándose una vacante que se cubrirá según lo dispuesto en los incisos a) y b) del Artículo 19º del presente Anexo.

F- Disposiciones Generales

ARTÍCULO 21: Si los alumnos que ingresaron poseen hermanos mellizos, trillizos, etc., en el listado de alumnos no ingresantes, estos últimos no podrán ingresar bajo ninguna condición que no sea respetando el orden de mérito correspondiente. En caso de ingresar, accederán al turno en que se haya producido la vacante.

ARTÍCULO 22: Toda situación no prevista en la presente reglamentación será resuelta por la Dirección de la Escuela, con eventual intervención del C.E.M.S. y del Consejo Superior Universitario.