

Natalia Bonino

(Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur- ISFD N°79- ISFD N°3- Docente en Nivel Medio) nataliabonino.bonino@gmail.com

Daniela Llera

(Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur – Instituto Superior María Auxiliadora- Docente en Nivel Medio) danielasoledadllera@gmail.com

Andrea Valentina Segurado

(Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur- Universidad Tecnológica Nacional, FRBB) valenscortez@gmail.com; vsegurado@velostar.com.ar

“Mecanismos de selección de las escuelas de nivel secundario como factor de desigualdad. Caso de estudio de las escuelas de la ciudad de Bahía Blanca.”

Palabras Claves:

Desigualdad social- Inequidad educativa - Trayectorias educativas - Mecanismos de selección.

Resumen

En palabras de Sen (1997) el desarrollo económico es la resultante de conjugar igualdad de oportunidades con el fortalecimiento de capacidades de los individuos, así las desigualdades sociales deben ser analizadas desde una perspectiva multidimensional. Una de ellas es la educación, a la cual se le otorga un rol transformador de realidades socio-económicas, tanto a nivel macro como así también a nivel micro. El diseño de nuestro sistema educativo descansa sobre la universalidad sosteniendo la ilusión igualitaria, sin embargo está conformado por instituciones que construyen su andamiaje sobre la base de procesos de selección que ejecutan instrumentos de expulsión. En palabras de Tiramonti (2011) se produce un forcejeo que dificulta sostener en la escuela a sectores populares hasta la finalización de la escolaridad obligatoria.

La equidad en el ámbito educativo depende en gran medida del grado de equidad existente en el entorno socioeconómico en el que se inscribe, por lo que redundará en un sistema educativo fragmentado, del cual resultan distintas trayectorias educativas. Ciertas

trayectorias se caracterizan por incluir formas negadas de exclusión: sobre- edad, repitencia y deserción (Bourdieu, 1988).

Este artículo, tiene por objetivo reflexionar sobre las distintas trayectorias que no sólo están determinadas por el origen socioeconómico sino también los mecanismos de selección instrumentados por las instituciones educativas que las refuerzan. Nos proponemos analizar estos procesos de eliminación ocultos a partir de entrevistas a directivos de escuelas secundarias de distinta gestión de la ciudad de Bahía Blanca.

Introducción

En palabras de Sen (1997) el desarrollo económico es la resultante de conjuntar igualdad de oportunidades con el fortalecimiento de capacidades de los individuos. Si este es el punto de partida para disipar desigualdades sociales estamos ante la necesidad de analizar éstas desde una perspectiva multidimensional. La educación tiene un rol transformador de realidades socio-económicas, y resultados de este proceso son cuantificables tanto a nivel macro como así también a nivel micro. En este último caso, una persona con mayores niveles de educación tiene la posibilidad de obtener un mejor nivel de ingresos en el mercado laboral. La justificación a esta premisa está dada por la Teoría del Capital Humano (Schultz 1960, 1961; Becker, 1983) - con su ampliación vinculada a la noción de empleabilidad (Campos Ríos, 2003)- y por la hipótesis de procedimiento oculto de selección o credencialismo (Arrow, 1973 y Spence, 1973). Por otro lado, a nivel macroeconómico, se ha verificado una relación positiva entre mayores niveles de inversión en educación y el aumento del producto (Aghion y Howitt, 1998; Lucas, 2002)

Los beneficios de la educación no se agotan en la esfera económica sino que a nivel social también se observan numerosos efectos positivos. Una mayor educación de los individuos provoca una mejora en sus hábitos y decisiones de consumo, al mismo tiempo que representa una influencia positiva en las decisiones de planificación familiar, cuidado de salud y educación de sus hijos (Formichella, 2010). Además, la educación favorece a: a) la posibilidad de que los individuos invoquen sus derechos, demanden con claridad a sus gobernantes y dialoguen entre ellos provocando un mejor desempeño de las instituciones y una mayor paz social (Sen, 1999); b) la existencia de una mayor cohesión social, disminuyendo la delincuencia (Wolfe y Zuvekas, 1995; Mora Ruiz, 1987) ; y c) la mejora

en el uso de las tecnologías (Wolfe y Zuvekas, 1995; Mora Ruiz, 1987), entre otros beneficios.

La educación redundante en múltiples beneficios a nivel social e individual, y por lo tanto la distribución equitativa de la educación constituye un factor potencialmente clave para garantizar la equidad social (Formichella, 2010). En este planteo el término equidad educativa se vuelve esencial, ya que en él se engloban no sólo la importancia de la educación para igualar oportunidades, como por ejemplo en el acceso al mercado laboral (equidad externa), así como también a la influencia de los condicionantes extraescolares en las posibilidades de acceso y éxito en las trayectorias educativas de los distintos grupos sociales (equidad interna) (Krüger, 2012).

Acorde a los beneficios descritos, a lo largo de la historia de nuestro país la legislación ha avanzado para ampliar el acceso a la escolarización formal: desde la ley

1.420 de 1884 que estableció la educación primaria obligatoria, gratuita, laica, común a todos y graduada el sistema se ha ido ampliando; y en el año 2014 la ley 27.014 explicita que la educación obligatoria se extiende desde los cuatro años hasta la finalización del nivel secundario¹. Este aumento en la obligatoriedad ha implicado una masificación medida en la matrícula de cada nivel (Rivas y otros, 2010; Morduchowicz, 2003; Botinelli, 2018).

Sin embargo, la expansión del sistema educativo no se ha desarrollado en forma homogénea, sino que ha estado caracterizada por los fenómenos de segmentación, fragmentación y segregación (Tiramonti, 2005; Botinelli, 2018). La diferenciación de las escuelas es un proceso ya reconocido desde los años '80 (Braslavsky, 1985) pero que a partir de los años '90 parece haberse profundizado. Esta segmentación conlleva a la reproducción y ampliación de las desigualdades de origen a través de la educación, en primer lugar por la segregación de los estudiantes que impide que el paso de la escuela se convierta en una instancia de distribución de capital social; y luego, porque en función de su origen social los alumnos acceden a escuelas con distintos niveles de recursos materiales, humanos y sociales (Krüger, 2016).

Por lo tanto, si bien el diseño de nuestro sistema educativo descansa sobre el lema de la universalización sosteniendo la ilusión igualitarista, se conforma por instituciones que

¹ Ley N° 27045 Modificadora de la Ley de Educación Nacional n° 26206/06 (2014)

construyen su andamiaje sobre la base de procesos de selección que definen los verdaderos criterios de inclusión y ejecutan instrumentos de expulsión. Este fenómeno resulta particularmente interesante en el nivel medio, en donde se produce continuamente una tensión entre el ideal de universalidad y las prácticas de selección típicas del origen de ese nivel (Tiramonti, 2011), aunque ya no de un modo explícito. Según Terigi (2007), la escuela en el nivel medio produce un proceso de selección que va dejando fuera cada vez más jóvenes a través de la construcción de la “experiencia del fracaso”. Las tasas de deserción y repitencia lo demuestran: según el Anuario Estadístico del Ministerio de Educación de la Nación (2017), para el total del país las tasas de repitencia y deserción (alumnos salidos sin pase) son del 10.7% y 2.70% de la matrícula total respectivamente para el secundario común, mientras que esas cifras alcanzan un 3.15% y un 0.24% en el nivel primario común.

En este sentido, es necesario pensar hasta qué punto las construcciones sociales que se hacen desde el ámbito escolar ayudan a que la escuela no sólo reproduzca las desigualdades de origen sino que también genere sus propias marcas exclusoras. En primer lugar, podemos mencionar los mecanismos de ingreso que existen en distintas instituciones educativas (que difieren significativamente según la gestión público/privada) que determinan distintos circuitos educativos. En segundo lugar, una vez dentro de la escuela los alumnos participan de la construcción del éxito y del fracaso escolar. El desarrollo de esta ponencia se enfrenta a la necesidad de cuestionar hasta qué punto el avance en los derechos en torno al acceso y permanencia en el sistema educativo resultan significativos para reducir la desigualdad.

En el ámbito de la ciudad de Bahía Blanca, se han llevado a cabo algunos estudios recientes respecto a la segmentación. Por ejemplo, el trabajo realizado por Krüger, Formichella e Ibáñez Martín (2016) demuestra que la segregación por nivel socioeconómico entre los sectores estatal y privado también se encuentra presente. También Krüger y Formichella (2018) analizan las privaciones en educación de los niños y adolescentes de los barrios vulnerables de nuestra ciudad. Por otro lado, se han realizado algunos estudios cualitativos que pretenden dar cuenta de las dificultades que se observan en las escuelas para atender a la masificación y a la heterogeneidad del alumnado, y de las construcciones que circulan en ellas respecto a las ideas del éxito/fracaso escolar (Elgarte y

otros, 2015)

Metodología y Trabajo de Campo

Este trabajo realiza un abordaje metodológico basado en entrevistas en profundidad a dos colegios de nivel medio de la ciudad de la Bahía Blanca. Las entrevistas a directivos de escuelas del nivel medio se han realizado en el marco del Proyecto Grupal de Investigación “Equidad educativa: Segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca” desarrollado desde el departamento de Economía de la Universidad Nacional Sur. Los casos presentados para esta ponencia fueron seleccionados en base a dos criterios: en primer lugar se buscó entrevistar a una escuela de gestión privada y a una de gestión estatal, en segundo lugar se buscaron dos escuelas que compartieran el radio de ubicación. Es importante aclarar que al momento de seleccionar las escuelas también se consideró el acceso al campo de estudio como un elemento metodológico de importancia, es por ello que ambas escuelas fueron seleccionadas en base a que algún miembro del equipo de investigación conocía a algún integrante del equipo directivo escolar.

- Caracterización inicial.

Una de las escuelas es un colegio de enseñanza secundaria, de gestión estatal bajo la órbita de la DGCyE; y el otro es un colegio de gestión privada de educación religiosa bajo la órbita de la DIEGEP y ofrece servicios para los niveles educativos inicial, primario y secundario. La escuela de gestión pública es una escuela de un tamaño significativamente mayor: tiene casi 10 veces más alumnos que la de gestión privada, y funciona en tres turnos distintos a diferencia de la privada que sólo tiene un turno.

A pesar de que el colegio del Estado en cuestión es más reconocido por la comunidad de Bahía Blanca, ambas instituciones tiene una larga trayectoria en el sector de la educación. Las escuelas se encuentran localizados en el radio céntrico de la ciudad, lo que nos permite deducir el amplio perfil de alumnos que estudian allí, ya sea por la mayor cantidad de población que reside en la zona así como también la mayor cantidad de transporte público que permite llegar a esa zona de la ciudad “(...) *de todos lados, porque como en el centro convergen muchas líneas de colectivo vienen chicos de todos lados: de villa rosas, del microcentro, de villa mitre.*” *Docente a cargo de la dirección de la escuela pública.*

Si bien la localización de la escuela de gestión privada es buena para lograr una mayor afluencia de alumnado, el perfil es un poco más acotado ya que la concurrencia de los alumnos está ligada a las prácticas religiosas de sus familias, a pesar de que el colegio no excluye la posibilidad de estudiar allí para quienes no practican la misma religión.

Esta diversidad de los barrios de origen del alumnado es percibida por la directora de gestión estatal como una fortaleza para las trayectorias escolares de los alumnos:

“Lo que hace lindo a la escuela, es otra cosa, es el respeto a la diferencia, al tema de la sexualidad, al tema de las clases sociales, de distintos barrios. Convergen distintas clases y los chicos se hacen amigos. No es como las privadas que el círculo es tan selecto, tal vez creen que eso es el mundo” (docente a cargo de la dirección de escuela de gestión pública)

En cambio, el director de la escuela secundaria de gestión privada no ve en esta característica ningún beneficio ni perjuicio para la escuela, pero sí se evidencia una diferenciación entre grupos de su alumnado. En varios momentos de la entrevista se refiere a *“nuestros alumnos”* para referirse no sólo a los alumnos que ya provienen del nivel primario o del círculo de su iglesia, sino también a los que *“vienen de afuera”* ya sea para referirse a alumnos que comienzan en la institución recién en el nivel secundario o que provienen de otras confesiones religiosas. En cambio la frase *“los nuestros”* es utilizada por la directora para explicar cómo en cuarto año tienen prioridad en la elección de la orientación los alumnos que ya vienen de tercero, y luego los del público en general.

Es decir, que a primera vista puede pensarse que en las escuelas de gestión privada, al menos en los casos presentados, existe una diferenciación más pronunciada entre grupos o tipos de alumnos que en las escuelas de gestión pública.

- Mecanismos de ingreso

La tendencia de exclusión o diferenciación del alumnado parece reafirmarse en la gestión privada cuando se interroga a los directivos sobre los mecanismos de inscripción de los alumnos en el nivel medio de sus escuelas.

En la escuela de gestión estatal la respuesta alude a mecanismos de inscripción regulados por la normativa vigente existiendo tres momentos distintos: primero se inscriben a los hermanos de los alumnos, luego a los hijos del personal y por último al público en general. Luego el ingreso efectivo del alumno al establecimiento depende del sorteo que se

hace con la lotería. Respecto a la asignación de los turnos se respeta el principio de unidad familiar, es decir que si el ingresante ya tiene un hermano que está en determinado turno se le asigna ese mismo turno.

En cambio en la escuela de gestión privada se observan mecanismos de selección más ocultos para el público. Cuando quedan vacantes para primer año, luego de ingresar a los que provienen del sector de primaria se entrevistan a los postulantes. En función de lo que se observa en esas entrevistas se arma una “lista de espera” y luego se da ingreso a los que están más vinculados con el perfil que pretende la escuela: se priorizan a los alumnos pertenecientes a la misma religión que profesa la escuela, a los alumnos que tienen un buen rendimiento académico en el nivel primario y sin graves problemas de conducta.

En cuanto a la asignación de turnos o de divisiones dentro del turno, la escuela de gestión privada sólo funciona en un turno y posee una división única por lo cual no tiene ninguna necesidad de separar o clasificar alumnos. En cambio en la gestión pública existe un mecanismo transparente para la asignación de turnos: por sorteo. Luego se aceptan pedidos de cambio de turnos sólo en casos de salud o en el caso en que el alumno acuda a alguna institución dependiendo de la órbita de la DGCyE de la provincia como el conservatorio, escuela de teatro o escuela de danza. Respecto al armado de divisiones la directora dice que es aleatoria, que no sigue un criterio en especial, ya que se arman a medida que van ingresando por sorteo. Sin embargo refiere a “otras épocas” antes que ella asumiera su cargo de directora en donde “Se hacían divisiones con hijos de profesionales: ingenieros, médicos, abogados” y el turno mañana era un “premio”:

“(…) cuando yo ingreso en diciembre de 2010, pero me pongo de lleno en el 2011 a mi me llamaba que por ejemplo los repitentes perdían el turno, y pasaban a la tarde. Era una típica política de escuela elitista. El tema es que cuando yo asumo de directora que nunca tuve una hora acá, hubo mucha resistencia hacer ese cambio, porque el turno mañana era visto como un premio. Yo nunca entendí porque el chico tenía que perder el turno por repetir, además de que no estaba escrito en ningún lado.” Docente a cargo de la dirección de la escuela de gestión pública.

- Trayectorias escolares

A nivel institucional, según Perrenoud (2010), la escuela no sólo fabrica los estándares del éxito y del fracaso, sino que además tiene el poder de asociar a estas

decisiones de certificación, orientación, selección, represión disciplinaria. Entonces, la escuela participa de forma activa en la exclusión, ya no de manera explícita sino de forma paulatina, ya que los procesos de repitencia y el abandono escolar funcionan como mecanismos sutiles de exclusión (Garino, 2015). Estos mecanismos descansan en un determinado orden escolar cuyo discurso etiqueta y clasifica a los alumnos, y determina que el fracaso escolar se debe a sujetos “incapaces” de lograr el éxito (Escudero y otros, 2009; Dussel, 2004).

Por esto, además de los procesos de selección e ingreso del alumnado se busca analizar si las trayectorias escolares difieren en los casos presentados, para luego determinar en qué punto ayudan a atentar contra la equidad educativa que teóricamente sostiene el sistema educativo. En las entrevistas que se realizaron a los directivos de las escuelas de nivel secundario antes mencionadas se hizo un importante hincapié en las trayectorias educativas de los alumnos.

Respecto a estas últimas, se preguntó acerca de las situaciones de abandono y repitencia y las razones de estas. Las respuestas por parte de ambos directivos fueron similares ya que indican que la familia tiene un papel fundamental en el causal de dichos resultados educativos, pero es importante resaltar dos cuestiones que distan mucho entre cada una de estas respuestas. La visión de la directora de la escuela media nos muestra que los chicos canalizan problemas motivacionales generalmente causados por dinámicas familiares o falta de contención y atención por parte de estas –más que cuestiones de orden psicológico o psicopedagógico–, y ante esto el rol de la escuela es primordial para poder cambiar estas trayectorias.

“(...) yo siempre digo que existen trayectorias escolares ideales pero existen las reales. Cuando algún docente viene con la idea de que “este chico que hace esto, lo otro, que no estudia, que no trae”, yo les digo: trabajemos con las trayectorias reales. Les digo: “¿le preguntaste por qué no estudia?”. Pueden pasar tantas cosas, que realmente tengan algún tema familiar, que no se sienta motivado. Porque nosotros tenemos experiencia de todo tipo, y yo te puedo asegurar que los profesores y profesoras que trabajan motivando a los chicos tienen resultados extraordinarios. cuando un chico no estudia es muy raro que sea porque no quiere o porque tenga un problema psicológico. Puede ser que haya un bloqueo pero más que nada tiene que ver con no está obteniendo un seguimiento de la

casa, o justo en la escuela le toca un plantel de docentes que tira más para la parte teórica y no motiva.” Docente a cargo de la dirección de la escuela de gestión pública.

Por otro lado, según la visión de la dirección de la escuela de gestión privada los causales de los resultados negativos de las trayectorias educativas de algunos alumnos son otros, y están más ligados a razones psicológicas o psicopedagógicas que las familias deben atender con asesoramiento profesional particular y comprometerse a modificar para que sus hijos puedan continuar en el colegio, ya que el colegio no admite -salvo escasas excepciones- que el alumno repita dos años. La institución y las familias firman un acuerdo donde se pueda plasmar ese compromiso para luego la escuela resolver en caso que éste no se cumpla.

“(…) por lo general tiene que ver con la cuestión familiar o que al chico no le interesa estar en esta escuela y repitiendo se lo demuestra a los padres. Pocas veces está relacionado con lo institucional. Podemos ir haciéndole un seguimiento especial cuando se alejan de la trayectoria, cuando tienen problemas de disciplina. Buscamos tener una comunicación con los padres continúa, pero en especial cuando suceden estos casos porque es importante que la familia se involucre en la resolución de aquellos que impide que los alumnos sean exitosos, muchas veces tiene que ver con una cuestión psicológica o psicopedagógica y buscamos que la familia busque el asesoramiento necesario.....En cuanto a la repitencia solemos tener casos en todos los cursos, pero en especial los más chicos. En estos casos se hace un acuerdo con la familia cuando el alumno repite, un acta de compromiso de que trabajarán la situación para no volver a pasar por el mismo resultado. Cuando no la cumplen tratamos de que busquen otra institución. No solemos tener alumnos repitentes por más de dos años. Hay excepciones pero son las menos.”

Docente a cargo de la dirección del colegio de gestión privada.

Por último, pero no menos importante, es la explicación que brindan a la hora de contar los pasos y procedimientos institucionales cuando los alumnos transitan estos fenómenos de repitencia y deserción. Es importante saber si, como explica Dubet (2003), los alumnos con dificultades terminan realizando trayectorias más desvalorizadas en una estructura con tal rigidez que impide casi totalmente el retorno a trayectorias más prestigiosas.

En la escuela de gestión privada se hace hincapié en que alguno de los alumnos que se

van porque no se adaptan al ideario luego vuelven porque “se dan cuenta de que la escuela es buena”, y que en tanto cumplan “con los criterios de selección” (buen rendimiento académico, buen comportamiento, o pertenecientes a la confesión religiosa) se vuelven a incorporar. Es decir, que se incluyen en esta política institucional a los alumnos que se fueron y vuelven pero que no hayan presentado problemas de repitencia o disciplinarios. En cuanto a la problemática del abandono escolar no es un tema a resolver ya que en la entrevista se manifiesta no tener -prácticamente- casos de alumnos en esta situación, adjudicando este resultado a un mérito institucional, debido a que esta escuela tiene una matrícula pequeña que permite seguimientos más personalizados. Por otro lado, respecto a la repitencia de año de los alumnos, como se mencionó en párrafos anteriores, este colegio trabaja conjuntamente con la familia asumiendo un acuerdo a cumplir durante el año de cursado cuyo resultado no debería ser otro año más de repitencia. Esta situación indica que con esta “política institucional” la escuela no enfrenta problemas de sobreedad, ya que si el alumno enfrenta un problema de repitencia por más de dos años se trata de que “busquen otra institución”, con lo cual no se evidencia dentro del mismo establecimiento una política que ayude a mantener valorizada la trayectoria del alumno repitente.

Por otro lado, en la escuela de gestión estatal, en cuanto a los casos de deserción, la directora explicó que cuando vuelven a clases se los acepta en el caso de que haya cupo en el turno que pide sin mayores problemas. En cuanto a la repitencia, la directora manifiesta que en la actualidad los alumnos repitentes quedan en el mismo turno y con un acompañamiento mayor; aunque como se mencionó anteriormente, bajo gestiones de directivos anteriores el alumno repitente perdía “el privilegio” del turno mañana y era pasado al turno tarde, lo que muestra una política de premios y castigos ante el alumnado que se aleja del ideario. También agrega que los alumnos repitentes sólo representan un problema cuando su edad se aleja demasiado de la edad teórica del curso:

“(...) cuando ellos repiten el margen de desfasaje es un año en los primeros cursos, ya a partir de 4to por ahí hasta dos años no hay problema. Pero es un problema, porque yo no puedo tener uno de 12 con uno de 15. Las aulas de aceleración yo las veo bien porque permiten reinsertar una franja etaria que es complicada porque no tienen los mismos intereses, y entonces los chicos quedaban ahí que no sabían qué hacer esperaban para entrar a adultos pero en el mientras no estudiaban.” Docente a cargo de la dirección de la

escuela de gestión pública^{2,2}

Conclusiones

Retomando la idea de que la desigualdad es un fenómeno multidimensional, hemos intentado focalizar el análisis de este trabajo en el rol de la educación para disminuir las desigualdades sociales considerando el progresivo aumento de los derechos en materia educativa, como por ejemplo el aumento de los años de escolaridad obligatoria. Entendiendo que la equidad educativa está condicionada por la equidad existente en el entorno socioeconómico en el que se inscribe, resultó necesario investigar además si existen mecanismos ocultos en las instituciones escolares de distinto tipo de gestión que reafirman estas diferencias o desigualdades sociales.

Si bien las escuelas secundarias seleccionadas como análisis de casos tienen un alumnado proveniente de distintos barrios, la escuela de gestión privada tiene una barrera de selección inicial que es la capacidad de pago de la cuota, ya que sólo considera “facilidades de pago” a las familias vinculadas con la confesión religiosa. Pero además la escuela de este tipo de gestión tiene estándares adicionales no explícitos para filtrar el ingreso a la escuela, tales como la revisión del historial académico y de conducta del postulante, su pertenencia o no a la confesión religiosa, etc. En cambio, en la escuela de gestión pública, la directora referencia su apego a la normativa para garantizar el ingreso lo que lleva a una heterogeneidad del alumnado no sólo en cuanto a los barrios de procedencia sino también en cuanto a las “clases sociales”. Sin embargo, la directora refiere a otros tiempos en donde la selección del alumnado era más discrecional y estaba vinculada a una mirada elitista.

Atendiendo además a la idea de que la equidad educativa interna no sólo se refiere al ingreso sino también a la terminalidad de los estudios, se indagó sobre las ideas de trayectorias escolares ideales y los problemas de repitencia y deserción. En primer lugar se evidencia una primera diferencia entre la idea de trayectoria escolar ideal que se sostiene por el directivo de la institución en el ámbito de la gestión privada, y de la trayectoria escolar real que se sostiene por la directiva de la escuela de gestión pública. Cabe aclarar

² Las aulas de aceleración son creadas por la disposición 34/18 de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires y están destinadas a jóvenes entre 15 y 17 años que no hayan comenzado a cursar el secundario o no hayan finalizado el ciclo básico del mismo para mejorar su inserción en el ciclo superior del nivel secundario.

que si bien la directora se aleja de mantener un ideal estereotipado del alumno, se deja entrever en sus palabras que desde el equipo docente sí existe un ideal y un malestar cuando la conducta del alumno se aleja del mismo. Es interesante dejar esta inquietud como un punto de partida para futuras investigaciones, ya que desde la escuela de gestión estatal se manifiesta en varias oportunidades cómo las decisiones y procedimientos no se desprenden de acuerdos del equipo directivo conjuntamente con el equipo docente, pareciera que la institución queda en manos de criterios personales que en algunos casos no se condicen con políticas e ideales de educación equitativa y universal.

Respecto a las causas de repitencia y abandono ambos directivos focalizaron en cuestiones extraescolares como el acompañamiento familiar. Sin embargo, mientras que el directivo de la escuela de gestión privada no vinculó ningún factor institucional con estos fenómenos, la directora del establecimiento de gestión pública indicó que la motivación del docente y el grupo de alumnos influye en estos procesos, evitando de esta forma que el alumno quede impregnado de rótulos vinculados a dificultades psicológicas o psicopedagógicas.

Por último, respecto a la posibilidad que brindan las instituciones para lograr que aquellos alumnos que tienen dificultades respecto al abandono y repitencia puedan lograr trayectorias exitosas y valorizadas, la escuela de gestión privada se notó más excluyente, ya que no sólo -prácticamente- no permite una repitencia por más de un año continuo sino que además responsabiliza a la familia por dicha repitencia y la compromete por medio de un acuerdo a modificar dicha situación, y sino se la ayuda a buscar otra institución para continuar sus estudios. En cambio, la escuela de gestión pública parece contener de mejor manera a los alumnos repitentes a través del equipo de orientación escolar (E.O.E) tratando de respetar su turno de cursado y sus vínculos. Sólo representa una dificultad, en especial en los primeros años cuando la edad del alumno se aleja demasiado de la edad escolar teórica. Respecto a la deserción es un fenómeno que en la voz de los directivos afectaría más a la gestión pública, al mismo tiempo que se aceptan en tanto exista cupo a los alumnos cuando deciden retomar los estudios; en tanto que en la privada sólo se referencian a los casos de los alumnos que se van de la escuela por algún tiempo a otra institución, y luego deciden retomar en el colegio que son aceptados en tanto cumplan con los requisitos del alumno ideal.

Si bien estos representan sólo dos casos del universo de la escuela secundaria de nuestra ciudad, podemos comenzar a visualizar cómo las trayectorias escolares que en parte están determinadas por el contexto socioeconómico del alumnado terminan reforzadas por algunas prácticas institucionales. La escuela de gestión privada se mostró más exigente en los requisitos de ingreso, y menos tolerante a las trayectorias escolares signadas por el mal rendimiento académico, o por problemas de conducta. Tampoco se evidenció en el discurso de su director ningún indicio de que las problemáticas de abandono o repitencia puedan estar influidas por cuestiones institucionales -abriendo así una puerta a mejorar esas trayectorias “desviadas”- y responsabilizando de esta manera a la familia de los alumnos. La escuela de gestión pública considerada, en cambio, tiene criterios de ingreso y trayectoria más amplios, buscando alejar a los docentes de los “alumnos ideales” y proponiéndoles trabajar con alumnos “reales”, y puede vislumbrarse una posibilidad de trabajo de estas problemáticas dentro de la escuela.

Suponiendo que este tipo de prácticas y de discursos se pueden repetir en otras instituciones, nos encontraríamos frente a un sistema que, si bien en cuanto a la normativa general sostiene un ideal homogéneo de educación pública acorde a la noción de universalización, difiere en la práctica en los distintos circuitos educativos. En primer lugar, porque en ningún caso los mecanismos de ingreso están normados, los pasos a seguir parecen estar altamente influenciados por criterios personales, siendo que el ingreso y permanencia de los alumnos no debería quedar supeditado a la suerte del directivo que “le toque”, sino que debería haber normas y procedimientos claros para cada caso. Respecto a las trayectorias y los resultados negativos, constructores de fracasos para el alumno, son abordados de manera muy distinta en cada escuela considerada, ya que la de gestión privada refuerza las trayectorias desvalorizadas manteniendo una política de expulsión del alumno con reiteradas dificultades de aprobación del curso.

Estos dos casos representan sólo una aproximación a cómo los mecanismos de ingreso sostenidos por las instituciones del nivel medio y los ideales sobre las trayectorias escolares que allí se sostienen impactan en la equidad educativa de nuestro sistema escolar, y contribuyen (o no) a reforzar las desigualdades de origen de los estudiantes, en especial en la diferenciación entre la esfera pública-privada. En el futuro de nuestra investigación se continuará con la realización de entrevistas para analizar si los aspectos encontrados en

estos dos primeros casos se repiten o si emergen nuevas categorías para analizar estos comportamientos institucionales.

Referencias bibliográficas

- Aghion P. y Howitt, P. (1998). Endogenous Growth Theory. Cambridge: MIT Press.
- Arrow, K., J. (1973). Higher education as filter, Journal of Public Economics, vol.2, n° 3, pp. 193 -216.
- Becker, G. (1983). El capital humano. Madrid: Alianza
- Bourdieu, P (1988) La distinción. Criterio y bases sociales del buen gusto. Madrid: Taurus
- Botinelli, L (2018) “Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina” en Revista Sociedad N° 37. UBA
- Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en Argentina. Bs. As.: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano
- Campos Rios, G. (2003): “Implicancias económicas del concepto de empleabilidad”, Revista de la Facultad de Economía-BUAP, Año VIII, n° 23, pp.101-112.
- Dubet, F. (2003), “A escola e a exclusao”, Cadernos de Pesquisa, n. 119, pp. 29- 45, julho
- Dussel, I (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En publicación: Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Inés Dussel FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina
- Elgarte y otros (2015): “La tarea docente: obstáculos y posibilidades para trabajar con alumnos heterogéneos” en “Prácticas de investigación en marcos institucionales alternativos Bahía Blanca” Ed. Hemisferio Derecho
- Escudero Muñoz, J y otros (2009) “El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión políticas y prácticas” en Revista Iberoamericana

de Educación N°50 pp. 41-64

- 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 (UNS).
- Garino, D (2015): “Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria. Reflexiones a partir de la propuesta educativa de la ciudad de Neuquén” 12° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo (ASET).
- Krüger, N y Formichella, M. M (2018) “Oportunidades educativas reducidas en asentamientos informales de Bahía Blanca, Argentina” Conferencia 2018 de la Human Development & Capability Association, 30 de agosto al 1 de septiembre de 2018, UCA, Buenos Aires.
- Krüger, N. (2012). La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. Páginas de Educación, 5 (1), pp.137-156.
- Krüger, N. (2016). Equidad educativa interna y externa: principales tendencias en Argentina durante las últimas décadas. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 46 (2), pp. 3978
- Krüger, N.; Formichella, M. M. e Ibáñez Martín, M. M. (2016). Elección escolar e inequidad educativa en el aglomerado Bahía Blanca-Cerri. En S. London y S. M. Pérez (Comp.): Los Pilares del Desarrollo Económico: Salud, Educación y Empleo. EdiUNS: Serie Extensión
- Lucas, R. (2002). Lectures on Economic Growth. Cambridge: Harvard University Press
- Mora Ruiz, J. (1987) “Motivaciones económicas de la demanda educativa”. Economías N° 12.pp 41-61.
- Morduchowicz A. (2003). Discusiones de economía de la educación. Ed. Losada.
- Perrenoud (2010) “La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas”. Buenos Aires. Ed. Colihue.

- Rivas, A. Y otros (2010). Radiografía de la educación argentina. 1a ed. Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble. Bs. As.
- Schultz, T. (1961). Inversión en capital humano. En Blaug, M. (comp.). (1968): Economía de la Educación: Textos escogidos. Madrid: Tecno
- Sen, A. (1997). Bienestar, justicia y mercados. España. Ed. Paídos Ibérica
- Sen, A. (1999a). Desarrollo y Libertad. Bs. As.: Planeta.
- Terigi, F (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares” III Foro Latinoamericano de Educación
- Tiramonti (2005) “La educación Argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90” En *Revista Pro-Posisoes*, vol 16, N°3
- Tiramonti (2011) “Educación secundaria argentina: dinámicas de selección y difereciación” en Cuadernos de Pesquisa. Vol 31. N°44
- Wolfe, B. y Zuvekas, S. (1995). Nonmarket outcomes of schooling. Discussion paper N° 1065-95, Institute for research on poverty. EE.UU.