

Carrera de Especialización en Docencia Universitaria
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata

**Trabajo final para obtener el título de Especialista en Docencia
Universitaria**

Título. El “espíritu Illia”. Una mirada sobre las representaciones acerca del ingreso sostenidas por los docentes del colegio nacional Arturo Illia de la ciudad de Mar del Plata.

Autora: Prof. Fernanda Orellana

Director: Dr. Enrique Andriotti Romanin

Co director: Néstor Cecchi

*“No tenemos camperitas
No tenemos que pagar
Nosotros somos del Illia
Porque pudimos entrar”*
(Canción en los 90 por estudiantes del Illia en el contexto de una final de handball contra el colegio Albert Einstein¹).

1. Introducción

El jueves 12 de abril de 2018 en la sesión ordinaria del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) se trató la solicitud de un pase de una estudiante de un colegio de la ciudad al colegio de la Universidad Nacional de Mar del Plata, A. Illia (CoNAI).

El pedido de la estudiante venía precedido de una disputa legal: un año antes la madre de la postulante había cuestionado que su hija hubiera quedado afuera tras el sorteo que se realizó en 2017 para ingresar al colegio. Esta nueva presentación, amparada en un vacío legal, derivó en una discusión entre representantes de los docentes acerca de cómo garantizar el derecho para esta estudiante sin posibilitar que otros potenciales estudiantes pudieran ingresar por fuera del mecanismo de ingreso establecido. El debate mostró la existencia de diferentes interpretaciones y marcos de referencia² (Goffman, 2006) en pugna que eran sostenidos por grupos de docentes acerca de cómo concebir el mecanismo de ingreso, pero más ampliamente actualizó una polémica en torno al curso de ingreso del colegio de la universidad por parte de autoridades de la UNMDP.

Los debates y polémicas sobre el ingreso al CoNAI no son nuevos. Desde sus orígenes hasta la fecha se han presentado numerosos proyectos y formas de organizar el ingreso en el colegio de la UNMDP que permiten observar distintos marcos de referencia en torno al mismo, así como la articulación de nociones y creencias que permiten aproximarnos a la existencia de un ethos compartido, denominado por los docentes y las autoridades de la UNMDP como “El espíritu Illia” (ESI).

La existencia de estos marcos ha sido señalada por Fernández como factor constitutivo de las prácticas de los integrantes de una institución ya que cualquier institución refiere a “la existencia de un mundo simbólico en parte consciente, en parte de acción inconsciente, en el que el sujeto humano encuentra orientación para entender y decodificar la realidad social” (1998: 15).

1 Colegio privado de la ciudad de Mar del Plata creado a comienzos de los años noventa que fue uno de los primeros en usar camperas con su logo.

2 Según Goffman los marcos de referencia primarios constituyen un elemento central en la cultura de un grupo pues constituyen el sistema de creencias que “permite situar, percibir, identificar y etiquetar un número aparentemente infinito de sucesos concretos definidos en sus términos” (2006: 22)

En el caso de la escuela, el término *institución* alude a un tipo de establecimiento a través del cual se procura concretar la función social de educar, que será garantizar la transmisión cultural más allá de la vida biológica de los individuos. Por supuesto será también el canal de transmisión de ideología, en donde se divulgarán valores y significaciones propios de una parte de la sociedad y también los gérmenes de sus críticas y transformaciones. En este sentido, consideramos que ser parte de una institución implica convivir con un particular modo de ser de esa institución, con concepciones y representaciones elaboradas a lo largo de su historia y que tienden a organizar y distribuir el poder de cierta manera, a ser, estar y producir a su modo. Este trabajo intenta describir, a partir del análisis de los marcos de referencia primarios presentes en los docentes del CoNAI, algunas características del estilo institucional³ y la relación de este con el modo de ingreso a la institución.

En ese sentido, comprender el estilo institucional del CoNAI desde el marco de los actores supone indagar en las representaciones que fundamentan sus prácticas y conforman una cultura organizacional. El estudio de los aspectos que componen estas representaciones exige prestar una especial atención a cómo se construye las prácticas que definen la vida cotidiana y estructuran una realidad social objetiva (Berger y Luckman, 1986). Por este motivo, y con el objetivo de comprender cómo se gesta una mirada compartida y las creencias en las que se soporta, el análisis de las representaciones en torno al colegio y su relación con el ingreso nos mostrará de un modo manifiesto las características distintivas del estilo institucional, es decir, la existencia de un sistema de creencias denominado ESI que es compartida por los docentes del CoNAI y que se expresa en las prácticas concretas del ingreso.

Desde su creación, en el año 1984, el CoNAI⁴ se fue estructurando en torno a algunas diferencias que marcaron su identidad como colegio “diferente” al resto de los colegios de Mar del Plata. En primer lugar, desde su origen, fue el único colegio dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata y, desde entonces, sus docentes mayoritariamente desempeñan su profesión en las distintas facultades de la universidad. En segundo lugar, en su marco normativo se define como un colegio de innovación educativa, experimental, orientado a desarrollar prácticas novedosas y creativas, que

3 Seguimos a Fernandez (1996) que define como rasgos centrales de un estilo institucional: a) ciertos aspectos más o menos estables en el proceso de producción y en sus resultados (niveles y calidad de los aprendizajes obtenidos por los alumnos), b) algunas maneras más o menos constantes en la percepción, el juicio y la valoración de la realidad, compartidas por todos los miembros de la institución y fundadas en un conjunto de imágenes acerca de los diferentes aspectos que conforman la situación institucional, c) un conjunto más o menos regular de estrategias y modalidades para enfrentar y resolver dificultades y tratar con las tensiones y ansiedades que desencadenan el trabajo y la vida de relación, d) ciertos rasgos característicos en la modalidad de las relaciones interpersonales y grupales, acompañados por ciertos tipos de clima afectivo también característicos, e) ciertas concepciones pedagógicas explícitas e implícitas acerca de los roles, las relaciones, las formas de tratar con contenidos y recursos, las expectativas de rendimiento (1996: 46-47)

4 La fecha formal de su creación es el 6 de abril de 1984, cuando la Ordenanza de Consejo Superior N° 026 aprobó el Proyecto definitivo, estructura, plan de estudios y régimen de calificaciones y promociones del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Su “concepción” o “gestación” fue unos meses antes, en diciembre de 1983, cuando se inauguró el período democrático con presidencia de Raúl Alfonsín. En esa época fue nombrado Rector normalizador de la UNMDP el Contador Víctor Iriarte, y a él se le ocurrió la creación de un colegio universitario. Para concretar dicho proyecto convocó a Néstor Lofrano, en enero de 1984, y dejó en sus manos la concreción del proyecto, que debía presentarse un mes después. Este proyecto tenía que girar en torno a algunos ejes: que el colegio fuera modelo en la ciudad, es decir referente de todas las escuelas secundarias de Mar del Plata, y que “produjera” estudiantes universitarios preparados para afrontar sus estudios superiores sin inconvenientes. Elaboraron el proyecto que fue presentado y aprobado, dando inicio a la institución, que comenzó con sus clases en abril.

servan a otras instituciones y aporte a la investigación pedagógica. En tercer lugar, las horas de la mayoría de las disciplinas de su curricula superan a las horas dedicadas a las mismas en el resto de las instituciones educativas secundarias, sobre todo en el área de artística (teatro, música y plástica), y educación física, a las que suman talleres optativos y obligatorios, viajes de medio ambiente, campamentos curriculares, entre otros. En cuarto lugar, tiene un ingreso que, aunque a lo largo del tiempo ha variado en su implementación, siempre se caracterizó por dejar afuera a gran número de estudiantes que no “lograban” entrar, volviéndolo un colegio sólo para los que sí “podían” hacerlo, es decir, los elegidos.

La combinación de estos factores ha conducido a la conformación de una representación social acerca del colegio que otorga características diferenciales a sus estudiantes por sobre otros pertenecientes a colegios públicos y privados de la ciudad. Esta representación es sostenida por distintos actores sociales y difundida por distintos canales institucionales, refuerza la idea acerca de que el CoNAI “es el mejor colegio de la ciudad y uno de los más destacados del país”⁵. Uno de las maneras en que esta representación circula en el discurso de los docentes refiere a una formulación que sintetiza las características distintivas del colegio mediante la apelación a la existencia del ESI que es adquirido por los estudiantes ni bien comienzan a transitar sus pasillos. Este “espíritu” articula diferentes representaciones acerca del colegio y se sintetiza en la idea “Entran los mejores, se forman en el mejor colegio y de la mejor manera”⁶.

En esta investigación buscaremos aproximarnos a esta construcción denominada ESI y su relación, si es que la hay, entre dicho espíritu y las características del mecanismo de ingreso al CoNAI. En particular intentaremos responder las siguientes preguntas: ¿En qué consistió y/o consiste el ethos institucional del CoNAI caracterizado como “el espíritu Illia”? ¿De qué modo se expresa la concepción acerca del ESI en los debates y decisiones acerca del ingreso al CoNAI?

2. Metodología y plan de actividades

Este trabajo se propone una aproximación al estilo institucional del CoNAI de la ciudad de Mar del Plata, indagando las representaciones que los docentes en las diferentes épocas se forman y se han formado acerca del ESI y de la modalidad de ingreso. En relación con estas marcas, que constituyen la identidad del colegio, se profundizará en la significación que estas tienen para los docentes, dejando para otros trabajos las representaciones de estos aspectos en otros actores de la institución.

De este modo, se recopilará el material escrito sobre los orígenes de la institución, número de estudiantes, docentes, personal del colegio, planes de estudio y toda la documentación que se requiera para cumplimentar los aspectos formales del funcionamiento del colegio.

En conexión con esto, se realizarán entrevistas a docentes que den cuenta de los elementos que permitan la identificación y análisis de los marcos de referencia primarios referidos a una de las prácticas centrales de la vida institucional del mismo: el ingreso.

5 . Como hipótesis de trabajo provisoria sostendremos que esta representación también es compartida por autoridades y estudiantes del CoNAI y de la UNMDP. Sin embargo, los modos en los que circula, se refuerza y sus alcances no serán el objeto central de esta investigación.

6 . Esto fue señalado en entrevistas exploratorias realizadas a docentes del CoNAI en el marco de esta investigación.

Para ello se entrevistará a docentes fundadores del colegio, que darán cuenta de los orígenes de este, permitiendo que se despliegue lo que Lidia Fernández sostiene:

“En general y en referencia al origen encontramos en la cultura institucional, sobre todo en establecimientos antiguos, explicaciones de carácter semejante a los mitos. Las figuras fundacionales (los padres de la institución) persisten con el poder de la leyenda y conforman con sus rasgos una nueva versión del mandato social que tiene que ver con la conservación de un estilo que funciona como marca del apellido paterno” (1998: 35)

El presente trabajo se estructura en dos capítulos que siguen a esta introducción. En el primero se recuperará la voz de los docentes en base a testimonios referidos a los orígenes y creencias sobre el CoNAI con el objetivo de aproximarnos las marcas identitarias y los elementos que definen el denominado ESI. De este modo, intentaremos situar el lugar del ingreso y las creencias en torno al mismo.

En el segundo capítulo se revisarán los distintos proyectos de ingreso y se establecerán los marcos de referencia en pugna y su vinculación con el ESI. El objetivo del mismo es explorar los vínculos entre los marcos de referencia y el ingreso desde los diferentes modos de ingreso.

Finalmente se establecen conclusiones preliminares.

Capítulo 1. Orígenes y creencias sobre el CoNAI en la voz de los docentes.

Pensar los orígenes de una institución supone reconocer la existencia de un conjunto de acuerdos que constituyen el marco común, más o menos explícito, entre sus integrantes. Y el conocimiento de la historia particular de un establecimiento es una pieza clave para el análisis de la institución. Dice Fernández:

“La creación, el origen, la iniciación de cualquier hecho o proceso social constituyen en sí actos de convulsión, desprendimiento, ruptura con lo conocido, pérdida y deslumbramiento, que psicoafectivamente se ligan a las fantasías y emociones propias del nacimiento” (Fernández, 1998:85)

Y sostiene que en general, en referencia al origen, se encuentran en la cultura institucional explicaciones de carácter semejante a los mitos.

“Las figuras fundacionales (los padres de la institución) persisten con el poder de la leyenda y conforman con sus rasgos una nueva versión del mandato social que tiene que ver con la conservación de un estilo que funciona como marca del apellido paterno” (Fernández, 1998: 87)

El caso del CoNAI no parece ser la excepción, pues se atribuye a una sola persona el rol más fuerte y destacado en el momento de la creación: Nestor Lofrano (NL). A éste se le atribuyen características especiales, diferentes, únicas, que de algún modo fueron impresas en la institución por él creada. Se puede rastrear en los testimonios de muchos entrevistados que rememoraron los orígenes del colegio la referencia a Nestor Lofrano como su generador, fundador, mentor. Sin excepción, se refirieron a él muy elogiosamente, atribuyéndole muchas de las mejores características de lo que fue, y para algunos es, el colegio Illia.

Pensar los modos en que se construye el sentido fundacional es también qué es lo que cuentan acerca de él quienes participaron de esa instancia. De este modo, y en palabras del “padre del proyecto Illia”, encontramos una interpretación acerca de los orígenes:

“Los inicios del colegio son en el periodo democrático, con Alfonsín, en diciembre del 83. Se nombran normalizadores en todas las universidades nacionales, que suplen a las autoridades existentes y van a ”normalizar” a las distintas universidades y facultades. En el caso de la Universidad de Mar del Plata es nombrado Víctor Iriarte, y a él se le ocurre, como un gesto político y de mejora, o gesto pedagógico o de impacto educativo, la idea de crear un colegio universitario (porque la universidad no lo tenía), y además subvencionarlo con el ahorro del personal de vigilancia que pagaba la universidad de la época de los militares. Era un gesto porque no iba a alcanzar ese ahorro para pagar el colegio. A los 20 días, el 2 de enero del 84, me dice que necesita que en 45 días haga un proyecto de colegio secundario universitario porque quería ese año empezar las clases. Yo tenía experiencia en gestión, pero no esto. Lo que se me ocurre es convocar en enero a los referentes de las facultades que tuvieran que ver con las materias de los secundarios. Avalos en física, Carbone y Martínez en matemática... convoco a todos los referentes de las distintas materias de un proyecto de

secundaria. Y a una licenciada de ciencias de la educación que luego fue secretaria de educación, como asistente mía en lo pedagógico. En una rueda muy grande de gente les pido que me traigan un proyecto para los seis años de secundaria, que con eso se evitaban el ingreso a la universidad”.

Como vemos en este pasaje, NL sostiene la misma idea que otros: a él le encargan que vehiculice la creación de un colegio universitario. No menciona ningún lineamiento excepto el “gesto político y de impacto educativo” y reconoce que se le da libertad de acción en la ejecución de esa idea. Primero reconoce que le parece algo que escapa a sus propias fuerzas, por lo que recurre a los que él considera referentes educativos. Y entonces describe algunos ejes:

“Teníamos algunos ejes: que fuera modelo en la ciudad, que fuera referente de todas las escuelas secundarias, que fuera el insumo que necesita la universidad cuando dice que las escuelas entregan alumnos que no saben nada. Básicamente, que prepare al alumno secundario para ingresar a la universidad sin inconvenientes. Si bien tenía fines propios específicos, en este caso este colegio iba a producir estudiantes universitarios. La idea era que los estudiantes siguieran la universidad. Esta libertad era con un modelo en el que el docente debía permanecer en el colegio, además de las horas frente a alumnos, un tercio de permanencia en el colegio para reuniones, para los alumnos. Concentrar las horas en la escuela, dedicarle a la escuela 12 horas alumnos y 8 para la escuela. Y dejar de ser taxi. La escuela tenía un turno solo. Y entonces el docente podía dentro del horario disponer de horas para armar proyectos, resolver consultas, intercambiar con otros docentes especialmente de áreas afines, y cosas para discutir”.

Siempre siguiendo a Fernández en el material institucional sobre el origen, se encuentra acá un rasgo propio de los relatos del origen: el cómo se constituyó el proyecto original diferenciándose de lo que hasta ese momento existía, y la manera en la que marcaron el proyecto con su estilo (Fernández pág. 88)

En su testimonio NL destaca entonces un objetivo específico, que parece ser un interés clave de los actores que dan origen a la idea: un colegio secundario creado *por la Universidad, dependiente de la Universidad*, que prepare estudiantes que *ingresen a la Universidad* sin problemas. El centro desde y hacia el que gravita el colegio es la Universidad. En cuanto a ser modelo y referente de otras escuelas secundarias, si bien se sostiene como uno de los ejes, parece estar en función de esta preparación para la cultura universitaria y ser parte de esta instancia de educación superior.

Volviendo a los inicios del colegio, NL agrega:

“Yo tenía la tranquilidad de que me iban a aprobar la cantidad de horas que iba a proponer. Y todos aceptaron trabajar, y a los 20 o 30 días, con consultas en el medio, me trajeron todo el material, y armé con un gran colaborador, que me ofreció Iriarte, Luis Estefanelli, el proyecto. Todo lo que tenía que ver con lo pedagógico y el armado del proyecto me correspondía a mí; todo lo demás, la inserción de la escuela en la sociedad, en la universidad, a él. Tenía mucha experiencia en eso”.

Aparece entonces un co creador del proyecto, que lo complementa. Hasta este momento, dos hombres, uno dedicado a lo estrictamente pedagógico y el otro en las cuestiones de inserción social y universitaria.

La fuerte impronta del colegio universitario, innovador y de referencia, que está presente en relato de NL, aparece también en el relato de otro de sus fundadores, Nestor Cecchi (NC):

“Yo ingresé al Illia un día de verano, enero, febrero. Me llama por teléfono Néstor Lofrano. Yo lo había conocido hacía unos años y habíamos tenido un vínculo interesante. Habíamos compartido trabajos en alguna escuela pública secundaria. Y me cuenta que lo había llamado el rector interventor Iriarte, para diseñar un colegio secundario pre universitario dependiente de la universidad. Un poco en la línea de otros colegios universitarios dependientes de la universidad de la UBA, Córdoba. Y me dice que de la universidad estaban convocando a un grupo de docentes de la universidad pública para que acompañemos el proceso de diseño de una currícula y el diseño del colegio todo. Y me dice que había surgido mi nombre entre un conjunto de nombres de personas que iban a convocar. Fue muy interesante. Me entusiasmó. Eran épocas que había un reverdecer de lo democrático, por lo que estas iniciativas tenían un plus de entusiasmo. A los pocos días me invita a una reunión con algunos docentes más: Marta Rolé (coordinadora pedagógica), Ricardo Barbano (del área de matemática), Mary Catuognio (de lengua), Angela Fernández (de historia), Molina, (de geografía), Martínez (de matemática), Patricia de Bres (de biología), Ricardo Quieti, (de física), eh bueno, un conjunto de docentes que tenían trayectoria eh la universidad en ese momento”.

En este fragmento se reitera esta idea de centralidad de NL y su rol convocante de personas destacadas, para generar un proyecto diferente. Aunque no se explicita con qué criterios se seleccionan docentes, pues la cuestión de la trayectoria en la universidad era algo compartido por otros docentes de la universidad no incluidos en el proyecto, el carácter de integrantes de la universidad pública funciona como un elemento que otorga valor al proyecto. NC aporta también una mirada sobre la idea de una formación integral presente en el proyecto inicial:

“Cada uno por su lado empezamos a trabajar algunas cuestiones que tenían que ver con la currícula y reuniones de articulación para ponerlo en marcha. Primero, un programa que tuviera sentido, articulado, con algunas experiencias concretas, y también con una impronta que saliera de lo tradicional. Iba a tener una carga de materias no convencionales. La educación física con Raúl Verne, también en esa reunión, con una carga distinta y actividades en la naturaleza. Había que pensar en una formación integral, que tuviera una mirada que atravesara lo estético. Entonces se organizan actividades que tenían que ver con la dramatización y el teatro, con la actividad plástica en términos visuales y con las experiencias en artesanías. El colegio estaba pensado con una currícula bien integral, en principio a cargo de docentes que teníamos algún tránsito por la universidad en ese momento y que pretendía ser un colegio innovador. De hecho, también la convivencia tenía un área que se encargaba de generar vínculos que eran diferentes a los tradicionales”.

En este relato se rastrean los elementos innovadores y diferenciales de lo que sería el colegio, sobre todo ese mandato de ser innovador, salir de lo tradicional. Las notas sobresalientes de currícula integral y mirada estética, como así también generar un marco de “buena” convivencia dentro del colegio. Dice:

“ Se pone en marcha el profesor consejero u orientador después, que tenía algún antecedente experimental en las escuelas piloto de la provincia de Buenos Aires. Era un profesor con una carga horaria para tener algún vínculo un poco más personalizado con los

estudiantes, con estar de alguna manera disponible con los emergentes que aparecían en las situaciones personales o académicas de los estudiantes. También tenía que ver un poco la orientación vocacional o profesional. O sea que esa era una figura interesante, nueva, con pocos antecedentes, que nutría el marco de convivencia singular que pretendía tener el Illia en ese momento”.

Sostiene NC:

“Comenzamos así con una mirada muy romántica del colegio, donde tiene que ver un poco esta cuestión singular de los tiempos históricos, esta iniciativa de la universidad que fue tomada con mucho entusiasmo por muchos y rápidamente el colegio adquirió un prestigio en el imaginario social muy fuerte.”

El acto de creación personalista, centrado en la figura de NL, como hemos visto también involucra esa mirada “romántica”, de personas más sentimentales que racionales, que se “enamoran” de una idea y van por su concreción sin miramientos, cálculos o especulaciones. Según Fernández se encuentra también en el origen histórico de la institución:

“Algún modo de atribuir sentido a la contradicción entre las exigencias utópicas y los mandatos sociales que caen sobre la escuela, derivados directos de la historia social general (valoración heroica de las dificultades enfrentadas y los esfuerzos realizados por los fundadores)” (Fernández, 1998: 88)

En este caso, el contexto histórico, comienzos del período democrático, el “florecimiento” de la democracia luego de la oscuridad de la dictadura, da el contexto para el despliegue de esta mirada romántica, utópica, heroica, que muchos años después aun sostienen acerca de la historia del Colegio. Con relación al perfil del colegio y del egresado NC señaló:

“Yo creo que el perfil del egresado no estaba definido hasta que comenzamos a andar. La puesta en marcha fue muy rápida. Las primeras reuniones fueron en enero y arrancamos en marzo o abril. El perfil del colegio tenía que ver con dos o tres cosas interesantes: frente a una educación que estaba siendo cuestionada (la educación pública que estaba siendo cuestionada), el colegio iba a poner en marcha algunas prácticas en términos experimentales, con la posibilidad de que fueran transferidos a otros ámbitos de la educación pública. Esta idea de la transferencia de la experiencia del Illia era muy fuerte. La segunda cuestión era un perfil de escuela pre universitaria donde pretendía enriquecer el acceso de los estudiantes a nuestra universidad. Estaban pensando esta escuela de modo tal que los ingresantes al grado fuera estudiantes que tuvieran una formación distinta, más integral, más amplia, con menos dificultades. Son dos cuestiones centrales en ese perfil. Pero ese perfil se fue consolidando con el tiempo. Inicialmente el perfil tuvo que ver con la primera idea que se implementó con muy poco tiempo de trabajo”.

Se repiten acá los dos elementos ya mencionados en los lineamientos de la escuela: que será innovadora y formará estudiantes universitarios. Y aparecen también otros elementos con relación a lo mismo: es necesaria esta innovación, esta mejora, porque la educación estaba siendo cuestionada. No la educación en general, sino en el ámbito de las escuelas públicas. Esto va a repetirse en otras entrevistas y marca una nueva línea divisoria: el CoNAI será diferente de otros colegios públicos de

la ciudad. Sin embargo, los motivos serán objeto de discusión: ¿por sus características innovadoras?, ¿por su plan de estudios con materias diferentes a las dictadas en otros establecimientos?, ¿por sus docentes que trabajan en la universidad?. Y también será diferente, pero en otros sentidos, de los privados: ¿por ser público?, ¿por ser gratuito?, ¿por la libertad que se practica en él?, ¿por sus docentes? ¿por su ingreso?.

Otro de los fundadores del colegio, ya jubilado, el profesor de educación física Raúl Verne (RV), expresa este ideal romántico y mítico de la institución cuando, en una entrevista, recuerda:

“Era 15 de diciembre, y cuando me encontraba estudiantes y les preguntaba: ¿ustedes no aprobaron todo? me contestaban, “Si Raúl pero queremos estar acá”. Ese amor por la escuela no lo vi en toda mi vida. Perdoná que me emocione. Eso no lo vi en ninguna otra escuela en 45 años de docencia. Los chicos la querían a la escuela. No se querían ir, (...) Porque el colegio les permitió a los chicos hablar, expresarse, hacer sus proyectos, intervenir e inclusive con el tiempo participar en un consejo superior universitario; opinar, se estimuló la creación del centro de estudiantes. Y se sentían a gusto y hacían mucho más que ir a estudiar. La razón fundamental era que estudiaban bien, porque encontraban posibilidad de estudio, profesores disponibles. Los profesores estaban de 2 a 4 en biblioteca. Les decían a los chicos que fueran a hablar. E iban. Los docentes tenían horas dedicadas. Y el que no las tenía las brindaba, porque regalaban horas en un proyecto que valía la pena”.

Ese ideal romántico, ese amor a la institución, incluye tiempo extra que se le dedica al colegio, tanto de parte de los estudiantes como de los mismos docentes. También se advierten las características diferenciales del colegio. Con relación a NL y las primeras épocas del colegio, recordó:

” Yo le atribuyo gran mérito a Lofrano. Un genio de la educación. ¡Yo trabajé tan bien con él! Las fiestas para recaudar gaita para ir al campamento...y hacíamos de todo. Había una motivación generalizada. Yo dije siempre que había un ángel de la guarda que volaba visiblemente por encima del colegio. Todo salía muy bien. El colegio mantuvo esa energía por muchos años, hasta que fue la transformación de colegio dependiente de la universidad con planes propios para adecuarse al sistema de provincia porque era muy difícil el traslado de los chicos a otra escuela... Pero bueno, cuando queda vinculada con el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, queda atrapada en ese sistema educativo. Se reducen las horas extra o plus para estas cosas. Entonces va cambiando la situación económica del país. Y empieza un poco una descalificación. A mí me quedó un recuerdo fantástico. De lo mejor que me pasó en la vida”.

Como hemos visto, en las representaciones sostenidas por los docentes acerca del origen del CoNAI se conjugan un conjunto de elementos: hay un “genio” de la educación, mucha energía motivacional (y que se mantuvo por mucho años) y la visualización (algo claro y evidente) de un “ángel de la guarda” que protege y guía al colegio. La idea de lo diferente articula todas estas nociones. Es claro que el marco de referencia acerca de lo diferente se presenta bajo una mirada mítica. Todos estos elementos abonan la idea de una magia, un espíritu, algo extra ordinario, sagrado, que da sentido a “de lo mejor que me pasó en la vida”.

En esta misma sintonía, Cecilia Moreteau (CM), también hoy jubilada, estuvo en los orígenes del colegio y recuerda:

“El colegio empezó en abril. En febrero o marzo comenzamos a diseñar lo que se iba a hacer en arte. Nuestro departamento se llamaba Departamento de expresión artesanal dramática y plástica. El nombre se lo puso Nestor Cecchi. El plan fue muy lindo. Los chicos tenían en primero dibujo y grabado, carpintería, cestería en segundo, pintura. Cerámica y escultura en tercero. Fotografía...eran materias. Era el proyecto de los profesores fundadores. Lofrano y otros. Lofrano, Cecci, Naveira, Catuogno. ...a mí me interesaba mucho el proyecto y concentré las horas ahí. Me hizo muy feliz. Muy lindo era crear el proyecto. El primero año hubo dos divisiones, y se tomó una prueba para saber el nivel de los chicos. Nada más. No había otro tipo de selección. (...) trabajar con Nestor Lofrano era un placer. El venía con el tema de la escuela abierta. Decía: No tiene que haber techo. La clase puede ser en cualquier lado. Recorran la ciudad. Saquen a los chicos. Yo llevaba a los chicos a dibujar a la banquina y después hacíamos grabados...hacíamos proyectos hermosísimos”.

Otra vez aparecen elementos ya mencionados: el reconocimiento al “fundador”, el alma mater del colegio; la felicidad de trabajar en el Illia; el entusiasmo; los bellos proyectos; en definitiva, un conjunto de sentimientos asociados a la institución, pero donde también aparece el ingreso como un elemento a considerar:

“Yo creo que lo que hace a esta institución diferente es el desarrollo del área artística. También la exigencia del conocimiento del área científica, con profesores de la universidad con buena formación, y chicos con muy buen nivel de ingreso. Esto último posibilita que los profesores vayan sobre rieles trabajando”.

Como observamos, en cada uno de los relatos aparecen las marcas míticas fundacionales del colegio: la diferencia con respecto a otros colegios de la ciudad, sobre todo los públicos, por haberse ideado como un colegio experimental, abierto, artístico, basado en la libertad y la responsabilidad y que prepara académicamente para universidad. El colegio iba a ser un “faro” para otros colegios de la ciudad. En ese sentido, es un colegio público, pero que surge precisamente en contraposición a las deficiencias de lo público. No aparece en los relatos una crítica de esa índole hacia los privados. De este modo, podemos pensar que la diferencia con lo “público” es también una marca distintiva. Por otro lado, encontramos elementos que abonan el sentido más mítico: ese ángel de la guarda que lo rondaba y protegía, el amor de los estudiantes hacia la institución, evidenciado por el tiempo de permanencia en el colegio más allá de lo reglamentario; el rol “paternal” y romántico de sus docentes, que también dedicaban más tiempo, energía y aún recursos económicos más allá de lo meramente laboral. Otra de las características para tener en cuenta es el momento de su surgimiento: gobierno radical tras la vuelta a la democracia luego de la dictadura militar. Cada uno de los relatos marcó este tiempo. Y esto se refleja en su nombre, que remite a un presidente perteneciente a la Unión Cívica Radical, y muchos de sus docentes fundadores, que eran simpatizantes o militantes de dicho partido. Son muy explícitas las declaraciones de los idearios de democracia y libertad. Lo que se dejaba atrás era el tiempo de la dictadura. Hay que pensar si se puede dejar atrás todo el pasado, o si algunas de sus expresiones se cuelan en el presente bajo formas disfrazadas y, por tal motivo, más eficaces.

3. Marcas identitarias del CoNAI: “el espíritu Illia”

Una mirada a las ideas que expresaron los docentes del CoNAI en torno a la identidad de este nos permitirá avanzar un poco más a intentar aproximarnos al ESI. En cierta forma los docentes que enuncian estas palabras expresan una construcción típico ideal (Weber, 2001) que condensan la construcción de un conjunto de significados articulados acerca del carácter distintivo del CoNAI.

Sostiene NC:

“Yo creo que hay varias cuestiones en la diferencia con otros colegios. Me parece que en general el estudiante de los primeros años tenía una formación mucho más amplia, con mucha más carga horaria, con algún seguimiento más particularizado. Esto se veía como un estudiante con menos baches en su formación. También notaba que se estaba gestando como un espíritu particular, esta cuestión del orgullo y del espíritu Illia, que yo lo veía en esta cuestión de que a veces tenían estas connotaciones, pero que los estudiantes del Illia empiezan a destacarse claramente. De hecho, las primeras cohortes que ingresan a la universidad tenían una formación distinta, más amplia, más sólida, con menos dificultades que los que venían de la pública. Eso es real. Creo que aún hoy está claramente presente en algún sentido. Creo que ese espíritu era importante, ese espíritu que movilizaba a mucha gente, en muchos eventos, en arte joven, en las Illiadas que impulsaba el departamento de educación física. En esa época generaban muchos eventos con mucha presencia especialmente de los chicos y los padres del colegio. Los padres de los estudiantes y los estudiantes tenían mucha presencia en el colegio, casi te diría más que la de los docentes”.

En estas palabras se marca una separación con respecto a otros colegios, pero llamativamente la diferencia se marca con respecto a otros colegios públicos: los estudiantes son presentados como más preparados, más formados, más sólidos. También aparecen datos ya mencionados con respecto al tiempo fuera de lo estipulado que las personas dedicaban al colegio y sus actividades tales como eventos, arte joven, Illiadas, etc. que parecen fundarse en el “amor” hacia el colegio, sobre todo de estudiantes y padres.

En el testimonio de CM también aparece esta idea del amor al colegio y sus actividades diferentes como rasgo distintivo de sus docentes y estudiantes:

“Sí, Arte Joven , campamentos, los viajes de Gasques, (...) todos éramos unos enamorados de lo que hacíamos. Freire, escuela abierta...Yo creo que el Illia sigue siendo el mejor colegio; en lo otro está peor. En el Illia hay mucho sentido de compañerismo, salen chicos muy viajeros, bien formados, con conocimiento de muchas disciplinas...lo que tiene el Illia es la educación integral, el desarrollo de los dos lados cerebrales...acá se desarrolla lo lógico matemático y la parte sensible, artística. (...) esa educación integral sigue manteniéndose bastante. (...)”

Y amplió esta visión de las diferencias con nuevas marcas:

“Hay muchos docentes con mucha calidad en su disciplina y humana. El colegio tenía muchos profesores universitarios y la mayoría daban clase en unidades académicas. Gente con mucha experiencia. Eso marcaba alguna diferencia. Sobre todo, estaba muy presente el diseño curricular como escuela innovadora. Estaba muy presente en Néstor (Lofrano). Pero luego se va a la escuela privada. En los 90. La escuela mantiene por unos años más ese enfoque que se le había dado de movida: de experimentar, de poner al pibe como centro de atención en sus

múltiples necesidades, fundamentalmente humanas, funcionaba el gabinete de psicología de manera muy diferentes; las múltiples actividades que tenía, multiplicidad de ofertas en cuanto a talleres y materias...el cuerpo de profesores estaba articulado por una dirección. Eso se conservó en algún punto”

Este testimonio nos indica que el CoNAI está compuesto por docentes con mucha experiencia, que dan clases en la universidad (lo que pareciera ser de algún modo mejor que aquellos que sólo dan clases en los secundarios), la mención del referente que propiciaba la educación experimental y las múltiples actividades son los elementos que describen al colegio. También mencionó diferencias con respecto a los estudiantes: *“Es un chico con cierta visión política el del Illia, que en otras instituciones no se ve”*.

Al respecto, Horacio Gibbs (HG), profesor que sigue trabajando como docente en el colegio y que en un momento fue director de este, sostuvo:

“No hay un cambio tan grande entre el colegio de antes y ahora. Cambió como cambió la sociedad. Entre este colegio y otros sí hay una diferencia abismal. Pero no por la capacidad de los chicos, porque hay capaces en todos lados, sino por la forma de pensar, de proyectarse, la forma de expresarse, de relacionarse, es muy distinta. Y eso se lo damos nosotros”.

En este testimonio el énfasis estuvo puesto en lo que los docentes de la institución marcan como “lo diferente”:

“ Lo que buscamos es jerarquizar la educación. Tratar de que cada uno de los chicos tenga las herramientas mínimas básica no sólo para enfrentar una carrera universitaria sino para leer desde un aviso hasta la parte política. Eso se los da el colegio y la base está en ese pequeño período de tiempo que nosotros les damos”.

En una línea, similar Benjamín Rodríguez (BR), quien tiene como condición no sólo ser docente de la institución sino haber sido egresado del colegio, sostuvo:

“Una de las cosas que diferencia a esta escuela es el marco de libertad del estudiante para decir lo que piensa, quejarse, trabajar. Eso está. En lo fundacional y en el modelo fundacional de esta institución, ese ideal de libertad sigue estando. Como docente podés decidir sobre cosas, sin presiones. No por nada esta escuela sigue siendo vanguardia en muchos temas. Tiene que ver con este ideal de libertad. De la transición de la dictadura a la democracia. Creería que buena parte de los egresados de esta institución entienden la libertad desde ese valor fundamente de la sociedad. Es un valor del liberalismo claramente. Pero es este valor de reconocer la potestad de pensar, actuar en el marco del respeto, del disenso; puedo hacer, puedo construir, puedo realizar. Los egresados de esta institución lo reconocen muy claramente. “

Mencionado dentro del marco del liberalismo, la cuestión de la libertad, tanto de los docentes para realizar su trabajo como de los estudiantes para manejarse en el colegio, aparece asociado al ESI que es mencionado por muchos entrevistados. Este tema, o lema, apareció en la carta fundacional del colegio y se repitió muchas veces: libertad con responsabilidad. Si pensamos en que lo que se enuncia es la libertad y lo que se calla es la equidad, la igualdad, la fraternidad, esto nos permitió aproximarnos a otros idearios del colegio, el ESI y su relación con el ingreso.

Sin embargo, no todos los docentes compartieron esta idea de un ESI y fueron críticos al respecto. En ese sentido, la docente actual del colegio, Ariadna Valenti (AV) sostuvo:

“Yo no creo que haya un espíritu Illia y es muy nocivo ese tema del espíritu que anda por ahí rondando. Porque los chicos mantienen eso y realmente a veces hasta tienen dificultades para relacionarse con otros chicos cuando van a la facultad. Muchos profesores de los primeros años te dicen que los del Illia se mantienen compactos entre ellos sin relacionarse con otros chicos”.

Al respecto señaló que tampoco cree que la participación política sea una cuestión privativa del colegio: *“El polivalente de arte, la piloto, colegios con historia, con participación estudiantil, política. Ahí yo sumo al Illia”.* Ni estuvo de acuerdo con respecto a la “superioridad” académica de los estudiantes: *“Yo no creo que a nivel académico los chicos sean superiores a otros colegios. Tienen otro acompañamiento”.*

En este aspecto introdujo un elemento que es una distinción al interior de las disciplinas del colegio:

“La gente quiere mandar a los chicos al Illia porque encuentran un nivel académico, un nivel de matemática, un nivel de química...sobre todo se ve con las duras. Los de humanas entendemos de otra manera al sujeto. Los profesores de las “duras” se mantienen en un estatus de conocimiento. Entonces algunos padres ven que en determinadas disciplinas el colegio les da lo mismo que el Einstein o un colegio muy caro, y es gratuito. Me lo dijeron una vez de un modo muy descarnado: un padre, cuando yo era coordinadora, me preguntó si con tal puntaje su hijo entraba. Yo le decía que no le podía decir si entraba o no. Le pregunté de qué colegio venía, y me dijo del Einstein. Le comenté que ese era muy buen colegio. Y él me dice entonces que había hecho el cálculo de que lo que se ahorra: un departamento que le podía comprar a su hijo para que se fuera a estudiar o fuera a una universidad privada. También hay familias que hacen ese cálculo de lo que se ahorran”.

Este testimonio, aunque no comparte la idea del ESI, destacó un elemento constitutivo de este al indicar que en el mismo subyace una comparación respecto a otros colegios de la misma forma: se sostiene que el CNAI es mejor que los públicos en lo académico y mejor que los privados porque es equiparable en lo académico y tiene una ventaja: es gratis.

Esta idea también la manifestó otro profesor del colegio y ex director, Osvaldo Piccardo (OP), quien mencionó una distinción interesante entre “espíritu” y “filosofía” del Illia, que da lugar a una oposición y conflicto:

“Ahí hubo un debate entre el espíritu del Illia y la filosofía del Illia. El espíritu del Illia era algo indefinible, que venía de la idea mítica, mitológica, de la leyenda que se había construido y que sí había existido, y era el colegio original. La confraternidad de los alumnos que ingresaban...que hacía que fuera bastante endogámico. Así como había cosas muy buenas en ese espíritu, también había cosas corporativas, endogámicas...lo opuesto a la pedagogía de la libertad y la responsabilidad. La filosofía, en cambio, es una filosofía educativa. En mi gestión como director traté de definirla, con las banderas que eran históricas, y de diferenciarla del espíritu, sin negar el espíritu, que existe como camaradería, confraternidad en el Illia. Pero ese espíritu del Illia había que encuadrarlo dentro de una filosofía. Por eso, dentro del equipo que formamos, tratamos de hacerlo como si fuéramos una unidad académica (consejo académico,

secretario académico, de extensión, comisión pedagógica y de relaciones humanas). Intentamos encuadrar ese espíritu dentro de una filosofía. Esa filosofía tenía mucho que ver con el situacionismo educativo de Freire, con diferenciar lo que es una escuela bancaria en donde se depositan y liberan saberes, dónde hay un profesor que sabe todo y alumnos sentados en su silla etc....Había que viajar hacia algo que permitiera la producción de saberes en conjunto con situaciones problemáticas educativas. Lo trans, inter y multidisciplinario iban en camino a ser una reforma académica (reforma académica administrativa). Intentamos sentar las bases y esa reforma se hizo y se continuó en la gestión que continuó a la mía, conservó las secretarías y después se empezó a desvirtuar... el colegio fue intervenido. ... Cuando hablas de filosofía y de espíritu lo que estás generando es el clima. Las instituciones facilitan o posibilitan el clima. El clima lo generan las personas. Había una política de absorción del profesor. El profesor que tiene las horas en muchos lugares y viaja todo el tiempo no puede comprometerse con el colegio. Sí con la educación. Pero no con la institución. Lo que quiso hacerse en el 95 mal o bien fue ingresar al docente a la carrera docente para que tenga un compromiso institucional y profesional diferente al que genera el de provincia o el municipal”.

Por un lado, se refirió al ESI y sus componentes de unión, unidad, confraternidad, que existieron, según este profesor, más fuertemente en los orígenes, y que tenían tanto elementos positivos como negativos. De este modo, situó al ESI con una necesidad de las personas de vinculación, de sentirse parte de una unidad mayor, identificadas con un colectivo. Para el caso de las instituciones francesas de educación Bourdieu llamó “islotos de integración” a este espacio y a su uso regulado y ritmado en el tiempo que provee a un grupo su marco de integración: hay un cuerpo de tradiciones orales y escritas, ritos de iniciación y de pasaje, códigos de relaciones con los demás, una jerga que sirve para nombrar lo que hay de más específico en la experiencia y finalmente un **espíritu** que hace reconocer y reconocerse, todo a lo largo de la vida, con los antiguos alumnos. En su testimonio OP sostuvo que a este ESI había que encauzarlo a partir de una filosofía, que en este caso, sería el situacionismo educativo de Freire.

CM también mencionó la escuela de Freire. Y es desde ese marco, esa filosofía, desde dónde se habrían generado prácticas políticas concretas, que fueron constituyendo el colegio y la situación laboral de los profesores (más carga horaria dentro de la institución), para que pudieran dedicarse de lleno a ella, dejar de ser profesores “taxi”, y de este modo comprometerse más. Sobre la diferencia espíritu - filosofía volveremos más tarde.

En virtud de lo observado en los testimonios podemos establecer que el ESI se compone de ciertas características referidas a una idea meritocrática del CoNAI. De esta manera, el colegio se piensa como un sistema basado en el mérito individual en torno al cual se articulan un conjunto de prácticas y sentimientos. En el CoNAI encontrábamos la excelencia académica, los mejores docentes, los mejores estudiantes, la innovación pedagógica, la libertad con responsabilidad, y la formación de estudiantes con habilidades y competencias que permitían un muy buen desempeño universitario y en otros ámbitos intelectuales. Se habla frecuentemente del amor al colegio, tanto de los docentes como de los estudiantes, de las diferentes actividades, que marcaron y marcan agenda, del compromiso político, la sólida formación, el prestigio de las ciencias “duras”, los viajes, los campamentos, las semanas de arte joven y muchas otras características. Esto parece ser el ESI: un modo de sentir sostenido por jóvenes y docentes instruidos, cultos, con mucha libertad, exigencias,

multitareas, intelectualmente superiores al resto de los colegios secundarios de la ciudad y que han logrado su lugar por merito propio.

En todos los casos los docentes que brindaron testimonio acerca del ESI no mencionaron en un lugar central el ingreso. Todos hicieron hincapié en lo que sucede dentro del colegio, como si lo importante fuera más bien cómo se egresa de allí, lo que allí sucede, y no en una selección en el modo de acceso al mismo. Tomando libremente algunas ideas de Foucault, en Vigilar y castigar, pareciera primar esta idea de que el colegio lleva adelante este “disciplinar”, a través de las técnicas escolares en este caso, para lograr individuos que, entre otras cosas, “adquieran las capacidades para desenvolverse bien en el ámbito universitario”. Pero esto no es lo que sucede. No se toma indistintamente a un individuo para “formarlo” de tal o cual manera, sino que, de hecho, a lo largo de los años, (si bien se ha modificado como veremos), ha habido una selección previa de determinados individuos con determinadas características cuya selección se produjo a través de diferentes exámenes (aunque se les sume luego un sorteo). Una especie de elección de los elegidos, de sujetos que traen “habilidades” que luego simplemente desplegarán por el lapso que dure su escolarización media y potencialmente, aunque no siempre, universitaria.

Y entonces surgen nuevas preguntas: ¿es diferente el CoNAI por aquello que brinda a los que ingresan sin importar cómo lo hagan o es diferente porque parte de sujetos previamente seleccionados por sus diferencias? En suma, ¿son los mecanismos de elección de los elegidos, como diría Bourdieu, los que permiten y posibilitan que el CoNAI y su “espíritu” sean diferentes?

4. Origen del colegio y su ingreso en los “papeles”.

Un breve recorrido por las distintas reglamentaciones que pusieron en marcha el proyecto del colegio dependiente de la Universidad nos permitió aproximarnos desde otro lugar al ESI, observar qué lugar ocupa y cómo fue (y es) entendido por las autoridades de la UNMDP.

4.1 La primera Resolución de Rectorado y las Ordenanzas de Consejo Superior de 1984

La primera normativa asociada al CoNAI fue la Resolución de Rectorado, RR 057/84 donde se estableció la creación de una Comisión para la Elaboración de un Anteproyecto y Proyecto definitivo del Colegio Universitario de Nivel Medio de la UNMDP. El Consejo Superior Provisorio, en sesión de fecha 1 de febrero de 1984, aprobó por unanimidad la creación del colegio. En esa misma RR, en el artículo 4, se pidió la elevación del anteproyecto, que fue aprobado en las sesiones del 9 y 16 de febrero.

Posteriormente la Ordenanza de Consejo Superior OCS 005/84 ordenó la creación del COLEGIO NACIONAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA, dependiente de Rectorado, aprobando el anteproyecto. Allí aparecieron los fundamentos de la creación del colegio universitario:

“...las razones que motivan la creación de un Colegio Universitario de enseñanza media, tienden a solucionar la carencia en el área de influencia de esta casa de altos estudios, de un establecimiento de enseñanza media, que tenga las características de un Bachillerato con

orientación humanística, preparatorio para los estudios pre universitarios y con una gran participación en el medio”.

La carencia educativa en la zona de un colegio que prepare para la universidad fue la principal razón de creación del colegio y su marca distintiva (además de que sea un colegio innovador y que aporte a la enseñanza secundaria en general). Y en sus consideraciones se explicitó:

“Luego de una exacta evaluación de las deficiencias de la enseñanza media en Mar del Plata y su zona, el colegio deberá:

Alcanzar excelencia educativa en su nivel
Ser punto de referencia del resto de los establecimientos educativos de enseñanza media
Permitir nuevas experiencias pedagógicas
Articular los niveles de enseñanza media-universitaria “

Asimismo se estableció que “la matrícula inicial para primer año será de sesenta (60) educandos”, y agregó como uno de los requisitos de ingreso:

“Aprobar las pruebas de evaluación que en su oportunidad se dispongan y que tendrán carácter eliminatorio. Si los aspirantes que obtuvieren el puntaje mínimo establecido para la prueba de evaluación superaran la matrícula inicial, se seleccionará a los ingresantes según el puntaje alcanzado”

De este modo, apareció tempranamente el modo de ingreso a la institución: un examen eliminatorio y con orden de mérito. Visualizamos entonces la presencia de en la normativa de una idea de colegio cuyas marcas identitarias y de origen no son sólo suplir la falta de una escuela semejante en la zona, que prepare para los estudios universitarios y sea referente de otros colegios e innovadora en sus proyectos pedagógicos, sino que provea de esta educación superior a aquellos que, luego de un examen de ingreso, obtengan las mejores notas, es decir, orientado para quienes demuestren ser los mejores. He aquí una visión meritocrática, que no había aparecido taxativamente en los testimonios sobre el ESI, pero que comparte con este la visión acerca de lo público que no es igual a todo lo público. El ingreso es entonces una apuesta inicial por la diferencia en base al diagnóstico de lo público (nivel medio) como deficitario y, por ende, constituye un aspecto clave del ESI.

Por su lado, la **OCS 026/84** aprobó el proyecto definitivo, estructura, plan de estudios y régimen de calificaciones y promociones del colegio. En su Introducción argumentó sobre la importancia de dicha creación:

“Transcurridos veintidós años de intensa acción universitaria, esta casa tiene ante sí el vital desafío de tratar la enseñanza del nivel medio, en esta región del país.... Precisados estos hechos, deficiencia en la formación integral, falta de articulación de niveles de enseñanza docentes sin adecuada capacitación y dedicación, etc, por la naturaleza que revisten, no deben prolongarse indefinidamente, sin que quienes tienen soluciones no las ensayen y las concreten. Luego de una objetiva evaluación de estas razones, Mar del Plata y su zona enfrenta el déficit del nivel medio de enseñanza, en cuanto a la inexistencia de bancos disponibles pero más aún en la falta de armonía en la formación humanística de los jóvenes egresados. La Universidad Nacional de Mar del Plata no ha dejado pasar inadvertido este problema, lo trata decididamente

y desea integrar a su comunidad, un establecimiento que contenga los máximos niveles de conocimiento de la enseñanza media“

Así, quienes tienen soluciones, la Universidad Nacional de Mar del Plata, frente a la evaluación de la situación, provee a la ciudad de Mar del Plata el establecimiento que esta necesita, el CoNAI. La normativa sostiene explícitamente esta idea en la fundamentación:

“Las razones que motivan la creación de un colegio de enseñanza media, tienden a solucionar la carencia en el área de influencia de esta casa de altos estudios, de un establecimiento que tengan las características de un Bachillerato de orientación humanística, preparatorio para los estudios preuniversitarios y con participación en el medio”

Y agrega:

“Básicamente, se pretende un desarrollo humanístico, sobre la base de los estudios filosóficos, lingüísticos, históricos, geográficos, físico químicos, biológicos y matemáticos, y su correlación con lo artístico y lo deportivo recreativo: este será el fundamento del colegio secundario propuesto. El egresado es el eje de la problemática educativa el que tendrá personalidad autónoma y una formación integral.“

Es llamativo que este ideal humanista se haya debilitado a lo largo de los años. Quienes parecen haber tomado el corazón del colegio son las disciplinas “duras” como química, física, biología, o exactas. Pero, más allá de este hecho (que algunos docentes mencionan como un desvirtuarse del espíritu original del colegio en menoscabo de lo humanístico y otros en el prestigio precisamente del colegio, punto que no abordaremos aquí), lo interesante a remarcar es este lugar de la enunciación desde dónde se decide la creación del colegio y que lo vuelve, en este sentido, único. No hay otro colegio en la ciudad que dependa de la universidad. No hay otro colegio en la ciudad creado para resolver las carencias educativas de la ciudad y la zona. No hay otro colegio en la ciudad que esté tan íntimamente relacionado con la universidad, tanto en cuanto a su dependencia administrativa y económica como en cuanto a su personal. Y también se menciona el modo de ingresar en él.

En la práctica, y tratando de rastrearlo en las entrevistas, este ingreso comienza (sin que nadie recuerde bien quién y por qué tomó esa decisión) como un “pequeño” examen nivelatorio que era mayormente aprobado. Esto se problematiza cuando el colegio, ya en el segundo y tercer año de funcionamiento, comienza a volverse muy requerido y se multiplica “exponencialmente” la demanda por ingresar al mismo. Allí se plantea entonces otra cuestión: quiénes ingresarán y cómo se seleccionarán. Ya hemos visto que quiénes lo harán serán aquellos que saquen las mejores notas en unos exámenes, figurando en los primeros lugares en un orden de mérito. Esto es, los mejores promedios.

4.2 El ingreso al CoNAI en la voz de los docentes fundadores

Volvamos a las palabras de NL, profesor “fundador” del CoNAI:

“Cuando me entregan todo el material a fines de enero, hicimos los ajustes con cada uno de las propuestas. Durante 15 días estuve con Marta Rolé ajustando. Armamos el proyecto y lo presentamos en el superior a mediados de febrero, con un sistema de ingreso por examen. Una

vez que se aprobó se decidió hacer una inscripción durante 3 días, convocando a los medios, diciendo que la universidad abría una escuela secundaria. Los días de inscripción de 3 días, con examen de ingreso posterior y clases en el mes de abril.”

Desde el origen mismo se incluye un ingreso por examen. Ya nos adelantaron que era un examen muy simple que luego se ajustó. Sin embargo entendemos que este tipo de selección, sea sencilla o compleja, implicó por parte de los ingresantes unos ciertos saberes previos para ingresar. Si no fuera el caso, ¿por qué o para qué un examen?

Al respecto agrega:

*“El **examen de ingreso** era tal cual como existía en ese momento en todas las escuelas públicas. Era de selección. Vamos a ser sinceros. Pero había también una posibilidad, estaba escrito, de incorporar desde el año siguiente cursos para todos los maestros de sexto grado de escuela pública para prepararlos a ellos y ellos a sus alumnos, para mejorar el nivel de la escuela primaria al menos del último año. Y eso se hizo durante mi gestión”.*

En las secundarias públicas nacionales hubo examen de ingreso hasta el año 1983 (se tomó examen por última vez para el ingreso de la cohorte 1984), pero luego de ese año el ingreso comenzó a realizarse por sorteo. Sin embargo, en el CoNAI se continuó con el examen.

Comprendemos que en los demás colegios públicos se entendió al sorteo como una instancia de democratización de una escuela secundaria que había sido altamente selectiva, discriminadora y meritocrática durante los años de la dictadura. Sin embargo, esta opción parece no haber sido pensado por los impulsores del proyecto del colegio. Esto lo reconoce abiertamente Lofrano: el examen era de selección. Lo llamativo es que el CoNAI tomó esa práctica de ese momento y la extendió, con sus modificaciones, hasta el día de hoy. De este modo, si bien se comprende el motivo por el que se instauró esta práctica de ingreso (aunque podría objetarse que por tratarse de una escuela experimental bien podría haberse pensado otro modo) no queda claro cómo o por qué se sostuvo y sostiene la misma hasta hoy en día. Por otro lado, aparece la universidad, a través de un mecanismo del colegio, como formadora de “otros” docentes de nivel primario para que puedan preparar a sus estudiantes para acceder al colegio.

Sostuvo también sobre el objetivo del ingreso:

“El objetivo era la selección de los mejores exámenes, no de los mejores alumnos. Durante mis seis años mantuve una estadística, y durante esos años siempre se dio la proporción de mitad y mitad de escuelas públicas y privadas”.

Aunque no se entiende muy bien por qué los mejores exámenes serían algo diferente de los “mejores alumnos”, pues los exámenes no son los que ingresan, sino los estudiantes que realizaron esos mejores exámenes, parece poco probable que esta derivación ontológica subsane la cuestión de la meritocracia ejercida en torno a la selección de los ingresantes. A su vez, y a modo de una nueva justificación, la estadística mencionada de la igual proporción de ingreso entre públicas y privadas pretende legitimar de alguna forma el carácter “inclusivo” del colegio aún con ese mecanismo de ingreso. Pero sabemos que hay privados y privados, públicos y públicos. No sigue siendo clara la cuestión de la inclusión, repitiéndose en esta selección la elección de los elegidos, esto es, la de aquellos que cuentan, provengan tanto de colegios públicos como privados, de herramientas

intelectuales o culturales proporcionadas seguramente por su crianza, su contexto o el apoyo escolar requerido para realizar el examen favorablemente.

Y agregó:

“Del 90 para acá la cosa cambió bastante y me enteré de lo que pasaba. Antes entraban 120 chicos. Lo estiré luego a 132, sobre 450, que era la media de aspirantes. En primer año, por la convocatoria de los medios, entraban 60 alumnos, dos cursos, y se presentaron 250 alumnos. Entraban los que pasaban los 7 puntos en matemática, lengua, sociales y naturales. Al principio era sólo el examen, pero luego, como modo de ayudar (porque surgieron las academias cobrando un montón para preparar a los chicos) hice la propuesta de un curso para preparar a los chicos. Pero la universidad no la aprobó porque significaba costo, y con el club de padres logramos que se le pagara a los profesores. Pusimos entonces un curso de agosto a noviembre para todos los que quisieran hacerlo. Me parece que era en el segundo año. En la escuela 6. Luego en la 31 y luego en nuestra propia escuela. Ahí hacíamos la congregación de los aspirantes con docentes nuestros. El colegio aseguraba la preparación con sus propios docentes”.

De repente, el colegio de la universidad se convierte en un bien preciado, y da lugar a oportunidades de negocios. Se articula en torno a él un entramado comercial que produce dinero: las academias que “ayudan” a preparar para el ingreso. Si lo seguimos viendo desde la lógica del mercado y la meritocracia, es obvio que a mayor demanda de un bien finito mayor el precio. El colegio, se transforma en un lugar diferente con condiciones físicas⁷ y simbólicas reconocidas en el que se garantiza una gran oportunidad de alcanzar el éxito social y a los diplomas que otorga y que garantizan un futuro trabajo profesional. Por otro lado, es gratuito, por lo cual las “familias” se ahorran ese dinero que separa a sus hijos del futuro diploma. La inversión en las academias se justifica si logran el ingreso al colegio. Y es por ello que son tan requeridas. La desigualdad social se muestra en todo su esplendor: sólo aquellos con el dinero suficiente como para mandar a sus hijos a las academias lograrán pasar con éxito el examen, quedando entre los primeros puestos y entrando al colegio. Frente a esto, la opción “igualadora” parece ser un curso dado por los mismos docentes del colegio. Pero la lógica no cambia: los estudiantes que no pueden pagar las academias y que probablemente provengan de hogares con menores recursos económicos y culturales, deben competir con los estudiantes que asisten tanto a los cursos del colegio como a las academias que los

⁷ Un punto a destacar dentro de las marcas del colegio es el lugar en el que se encuentra hoy ubicado. El derrotero de los lugares donde funcionó permite observar el carácter distintivo que fue adquiriendo y su mayor reconocimiento. Si bien comenzó funcionando entonces en un pequeño espacio del complejo Universitario conocido como la “casita”, luego fue mudado, (otra de las “luchas”, esta vez con la ayuda de los padres), a otro edificio de la Universidad, preexistente y adecuado para que funcionara como colegio. Estaba en la Av. Juan B. Justo entre Córdoba y Santiago del Estero. Si bien no es una zona periférica de la ciudad ni de las más humildes, no puede compararse con la ubicación actual: calle Quintana y San Juan, un barrio “acomodado” de la ciudad de Mar del Plata, relativamente cercano a la universidad (tanto a sus locaciones en Funes y Peña como a la de Juan B. Justo). Cuenta con un edificio propio, de dos pisos, construido para su funcionamiento, con aulas que albergan en dos turnos a 12 comisiones de 36 estudiantes por comisión, contando también con espacio para teatro, aulas de música, bufett, biblioteca, preceptorías, etc. Su arquitectura está ubicada en un aún más bello parque, con una frondosa arboleda y canchitas de fútbol y voley. Si lo comparamos con otros colegios públicos de la ciudad podemos ver que la diferencia es mucha, en cuanto a su edificio, parque, dependencias y ubicación privilegiada.

apoyan, amén de tener “de cuna” las herramientas intelectuales que son evaluadas en ese mismo ingreso. Siguiendo a Bourdieu:

“La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades –particularmente en materia de éxito educativo– como desigualdades naturales, desigualdades de talentos. Similar actitud se halla en la lógica de un sistema que, basándose en el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos como condición de su funcionamiento, no puede reconocer otras desigualdades que aquellas que se deben a los talentos individuales. Se trate de la enseñanza propiamente dicha o de la selección, el profesor no conoce más que alumnos iguales en derechos y deberes” (2013: 103)

Y también, sustituyendo concurso por examen de ingreso:

“Hay acuerdo en que este sistema encuentra su culminación en el concurso, que asegura a la perfección la igualdad formal de los candidatos pero que excluye a través del anonimato la posibilidad de tomar en consideración las desigualdades reales ante la cultura....esto es olvidar que la igualdad formal que asegura el concurso no hace más que transformar el privilegio en mérito, pues permite que se siga ejerciendo la acción del origen social, pero a través de caminos más secretos” (Bourdieu 2013: 104)

Sigamos explorando la cuestión del ingreso al CoNAI. En palabras de NC

“Hubo como dos momentos: en el primer momento se trató de incluir en el primer año estudiantes diversos. Esto se plasmó con una fuerte convocatoria, por distintos medios, a estudiantes que estaban ingresando a otras escuelas. Recuerdo haber acompañado a Lofrano para tener alguna presencia en los medios para convocar a estudiantes para que se interesen en lo que estábamos llevando adelante. No me acuerdo si hubo un mecanismo de selección, pero si lo hubo fue muy sencillo. Y entiendo que no quedaron fuera de esa primera cohorte muchos chicos. Creo que entre el segundo y tercer año se da una transformación muy importante, en dos aspectos: se anotan una cantidad inusitada de aspirantes, el crecimiento fue exponencial, y aparece como un modo de selección una cuestión claramente meritocrática. Eso empieza a generar una contradicción entre esta cuestión del espíritu inicial del Illia, de una escuela que genere un tipo de experiencia transferible a la educación pública (y esto incluía necesariamente un concepto de inclusión de diversidad), y esta cuestión tan meritocrática, que fue una salida, la que se eligió (para esta cuestión del cupo). Yo no recuerdo formar parte de esta decisión, pero esta tensión entre la cantidad de aspirantes y la resolución de esto, pasó por lo meritocrático. Y se fue incrementando año a año. En los siguientes años, hasta tanto se hizo la primera modificación trascendental en el ingreso del colegio, se fue dando una cuestión claramente meritocrática, hasta el punto que se instalaron lugares en dónde se ofrecían ingresos para el Illia y que demandaban un esfuerzo económico muy importante para muchos padres. Esos cursos o apoyo escolar en general estaban coordinados por profesores de mucho prestigio, que habían sido profesores del Illia, y esas academias se nutrían de los aspirantes al Illia. El concepto de lo meritocrático me parece que en esos años llega a su máxima expresión”.

En este aspecto, RV manifiesta explícita y claramente su posición sobre un ingreso meritocrático y en contra de cualquier tipo de sorteo. Sus razones son contundentes, y lo relaciona específicamente con las competencias deportivas, en dónde gana el mejor:

“Siempre estuve de acuerdo. Porque era un colegio con un nivel de exigencia superior, y entonces que ingresara cualquiera, y no digo cualquiera despectivamente, que ingresara cualquiera por sorteo, por ejemplo, implicaba que iba a haber chicos que no estaban capacitados para absorber o recibir la intensidad que iban a recibir en esa escuela. En cambio, hacer el examen de ingreso, que es gratuito, por suerte, los prepara. A todos les dije, “hagan el ingreso, háganlo ingresen o no ingresen. Si no ingresan no es un oprobio, y al colegio que ingresen vas a entrar mucho mejor”. Es una preparación que no la están recibiendo en un nivel primario y los acomoda en un estilo de vida diferente. Y otra cosa, los chicos estudiaban mucho para entrar, pero una vez que entraban en el colegio iban fantástico, porque eran chicos con capacidad diferente. Eran chicos muy rápidos, cada genio hemos tenido allá adentro... andá a saber por dónde andarán. Unos lugares bárbaros. ..

Además del entusiasmo con el que habla, se nota la creencia arraigada en la superioridad innata, natural, de esos chicos. Algo de lo que también nos alerta Bourdieu:

“..las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la gracia o el talento) una legitimación de sus privilegios culturales que son así trasmutados de herencia social en talento individual o mérito personal” (2013:106)

Continúa RV:

“Vuelvo al ingreso. Los chicos que hacían el ingreso se esforzaban mucho. Era competitivo. Eso es cierto. Hasta se creó un colegio con los chicos que quedaban en la puerta. Si digo resaca del Illia es un término desagradable, pero se formó con esos chicos que quedaban en la puerta del colegio. Ese afán competitivo puede ser muy criticable. Yo, que estoy en el deporte, a la competencia no la entiendo como una mala palabra, la entiendo como una buena palabra, que hay que aceptar y entenderla como lo que es: si yo entro a una cancha de tenis yo sé que voy a ganar o perder, pero no me puedo enojar porque pierdo. Si no, no entro a competir. Si te toca entrar, entrás. Si no te toca, no entrás. Lo importante para mí era que los que ingresasen tuvieran la capacidad suficiente”.

De este modo, sin cuestionar desde qué lugar se parte, y con una analogía deportiva que no parece ser pertinente en este caso (pues no estamos hablando de competencia deportiva sino de educación), RV expresa una posición compartida por otros docentes que relaciona el ingreso con el mérito, el esfuerzo personal y la competencia sin realizar mayores cuestionamientos a sus fundamentos. Esta interpretación no se interroga acerca de si las condiciones de los “genios” que transitaban los pasillos de la escuela eran propias de una naturaleza prodigiosa o simplemente producto de un medio cultural que la predisponía; tampoco se cuestiona la justicia en el hecho de los que deben vencer mayores obstáculos para “entrar” que aquellos a quienes, “de taquito”, les va bien en el ingreso o aquellos otros a los que, debido a sus condiciones sociales, ni siquiera con el mayor de los esfuerzos exigibles a un humano podrían haber entrado.

“Los estudiantes más favorecidos no deben sólo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan

también saberes y un saber hacer, gustos y un “buen gusto” cuya rentabilidad académica , aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente” (Bourdieu, 2013: 32)

Veamos ahora los diferentes modelos de ingreso, para descubrir si en esos cambios este marco de referencia meritocrático se modificó o por el contrario, aun predomina.

Capítulo 2. Sorteo o meritocracia. Igualdad o jerarquía

En este capítulo veremos someramente las modificaciones que fue sufriendo el ingreso original y algunas expresiones de los docentes en torno a los mismos.

La primera modificación: curso de 3 meses y examen (de 1990 a 2003)

En una de las entrevistas, BR, cuenta su experiencia del ingreso desde adentro:

“Yo hice el ingreso. Lo viví bien pero era muy exigente. Terminé muy agotado. Mi familia me cargaba: dejaste todo. En el ingreso rendíamos exámenes de tres disciplinas: sociales, matemática y lengua. Cinco exámenes. Y tenías que tener una nota mínima...había curso de dos meses, muy breve, y el comentario general era que no alcanzaba con esa preparación. Esto es en el año 1999. Hice un curso de acompañamiento en el IPE, todos lo hacían, de Gloria Prieto, que quedaba en Dorrego y Alberti. De mi escuela entramos nada más que dos chicos de mi turno. Yo iba al Schweitzer. Muchos compañeros de turno tarde o del CEPAG vivieron el proceso negativamente. Estaba la exigencia no sólo escolar sino también de las familias. En mi caso mi familia no influyó porque la idea fue mía. Recuerdo que eso del ranking, del puntaje, era chocante. Me acuerdo de comentarios negativos hacia mí porque yo había entrado y ellos no. Decían que yo era re competitivo. Y sí, la competencia del ranking está. Era una competencia”.

Ya están definidos los institutos que preparan para el ingreso, por lo que el “sólo entran los que se rompen o dejan todo” incluye a los provenientes de hogares que no sólo apoyan o fomentan el deseo de los estudiantes de ingresar, sino también los que pueden pagar este apoyo escolar extra. De este modo, la idea de ingreso por merito pervive opacando los elementos que permiten consagrar la diferencia aunque se observa cierta discusión acerca del carácter igualitario del mismo. Al respecto, AV recuerda:

“El curso de ingreso que se implementó en los 90 tenía las 5 evaluaciones: dos de matemática, dos de lengua y una de ciencias sociales. El curso duraba 3 meses y tenía que cubrir todos esos contenidos y no llegaban a cubrirse. Iban al curso 3 veces por semana, y los profesores no llegaban a desarrollar los temas. Entonces veíamos que los chicos se preparaban por otro lado, academia o profesor particular y entonces tenían ventaja los que tenían un sostén económico o familiar, y podían ir viendo los temas. Pero los chicos que venían a “poncho”, sólo al colegio, no les iba tan bien. Incluso había docentes que lo tomaban al curso como extra. Había como un acostumbramiento de algunos docentes de sentarse esperando que los nenes se acercaran con consultas. Y no era ese el objetivo. Yo era coordinadora y nos dábamos cuenta de que algunos chicos de escuela primaria son muy tímidos para acercarse para hacer alguna consulta. Así que notábamos eso. El curso era de repaso. Tenían un módulo, que había sido preparado por los profesores “fundadores”. Era el mismo módulo. Crearon unos módulos de aprendizaje y se siguieron usando. Era un material muy bueno. De hecho, como el ingreso en la universidad, marcaron agenda. Eran tomados por maestros para sacar información, ejercitaciones. Había en las bibliotecas de las escuelas módulos del colegio y de ingreso a la universidad, ya que eran módulos de consulta de muchos docentes de otras escuelas”.

En ese sentido, podemos apreciar la diferencia que existía entre los que podían pagar un apoyo escolar extra y los que no. También cabe remarcar que los docentes del colegio habían hecho módulos que se usaban en otras escuelas y que “marcaban agenda”, una de las cuestiones fundacionales del colegio. AV continúa diciendo:

“Los exámenes del ingreso eran preparados por los coordinadores. Los llevábamos a imprimir a la imprenta de la universidad. Era una cosa muy secreta. Cuando quedaba alguna hoja o exámenes mal impresos nos lo devolvían. Se cuidaba mucho que no quedara ningún examen dando vuelta. Y los teníamos los coordinadores. Los exámenes se corregían en el colegio. No se los sacaba del colegio. Nos juntábamos a corregir. El coordinador daba algunas claves de corrección. (...) que se iba modificando en la medida en la que corregíamos la respuesta. Las notas eran altísimas. No había una conciencia de lo que pasaba por afuera. Tranquilizaba, porque era un curso gratuito. Nosotros lo estamos ofreciendo. Pero sabíamos que sólo con el curso no alcanzaba porque era de repaso. Eso en el 95, que fui coordinadora. “

En este caso el testimonio da cuenta de que, si bien era tranquilizante que el curso fuera gratuito, no daba una respuesta real a la cuestión de la inclusión o democratización.

Al respecto, la documentación de este cambio en el ingreso sostiene:

OCS 1055/91 (reglamento de funciones del colegio)

“Artículo 5. Los aspirantes inscriptos serán sometidos a un sistema de selección cuya modalidad será propuesta anualmente por la Dirección del Colegio al Rectorado de la Universidad y aprobado por el Consejo Superior”

Segunda modificación: curso anual y examen (de 2003 a 2008)

Este segundo ingreso resultó insuficiente, por lo que leeremos a continuación, y fue reemplazado por otro, esta vez anual. Explica las razones de esta insuficiencia AV, una de las profesoras que estuvo a cargo del mismo,

“Yo participé muy activamente de un debate que se hizo en el 2002 y el cambio se dio en el año 2003: lo que se implementó fue el ingreso anual. El primer año del ingreso hicimos un desastre: generamos un cambio en los módulos y las academias no habían llegado a darse cuenta del cambio. El primer año fue de mucho impacto en la retención de chicos de escuela pública. La idea era equipara la matrícula entre público y privado, que estaba desbalanceada. Se llegó a tener como 70 por ciento de privados. La discusión fue muy ardua y eso generó muchas antipatías, muchos enojos. En el 2002, estaba Reynoso como secretario académico (era la gestión de Daleo, desde rectorado tomaron la decisión de, con los fondos de la reconversión docente, hacer el edificio nuevo del Iliá. Y también observaron esta cuestión de la proliferación de institutos privados. Era muy difícil luchar contra ellos, porque vos generabas un material, y ellos te hacían 25.000 ejercitaciones sobre ese material. Yo le di una vuelta ideológica al modelo de examen y al modelo de lo que se tomaba. Ese primer año, en el 2003, los padres se quejaban porque iban a la academia y no les había ido bien. Yo no les tomaba ortografía, por ejemplo, porque eso se puede adquirir. Y entonces, al bajar el puntaje a la ortografía y ponerlo en la comprensión, se cambió el eje y los que ingresaron. Y se generó impacto. Porque nuestros competidores de las academias no se habían “aggiornado”. Pero luego lo hicieron. Igual eran discusiones interminables: algunos decían que el colegio no era para pobres. Los

pobres no llegan al colegio. Ellos no admitían esto. Sólo decían que los chicos no podían sostenerlo. Que los chicos que están en el Illia tienen que estar con profesores particulares. Son chicos de 14 años que saben cosas de chicos de ingreso a la universidad. Es un colegio de un nivel muy alto que se necesita un acompañamiento, académico y familiar. Eso no cambió en el colegio. Ellos decían que esos chicos no iban a poder sostener luego el colegio, por más que entraran por el curso anual. La universidad puso todos los recursos. Tuvimos interinos en el ingreso. Becas para los chicos. Todo eso en el 2002. Costó mucho. Puteadas, amenazas. Fue muy costoso sostenerlo. La parte más conservadora del colegio no quería saber nada. Se implementó el curso anual. Los chicos venían 3 veces por semana. (...)

En este testimonio se nota el debate planteado: por un lado cierto intento de democratizar el ingreso dando una “vuelta ideológica” al examen, dejando a las academias, sólo en esta oportunidad, fuera de juego, y por el otro, la resistencia de una parte del colegio, que veía amenazados sus intereses, particulares o de clase. Este cambio en la implementación del curso de ingreso y en el tipo de exámenes que se tomaba intentó no dejar afuera a algunos estudiantes que no tenían determinadas categorías de clase (la ortografía por ejemplo) por otras que parecían ser más democráticas o amplias (la comprensión). Pero se sigue pensando en examen y mérito; en, al menos, “algún mérito”.

En relación a la postura, “los pobres no llegan al colegio”, es una cuestión que es planteada como el dato de un hecho. La falacia naturalista sostiene que “de lo que es, puede concluirse lo que debe ser”. Desde la denuncia de Moore sabemos que no es un argumento válido: del hecho de que los pobres no accedan al colegio no puede inferirse que no deban acceder. Y lo mismo con relación a la otra frase: “los pobres no pueden mantenerse en la escuela”. Aparece una discusión acerca de cuál es la obligación del Estado sobre el acceso de los pobres al colegio y de que puedan sostenerse en la escuela. Sobre esto volveremos. Continúa AV:

“Nosotros pensamos que el ingreso era un aporte. Una de las peleas en el 2003 era para qué servía un curso tan largo. Y nosotros planteábamos que era un aporte, casi una obligación que nosotros teníamos si realmente éramos tan buenos como decíamos, sumar otros chicos, de otros colegios y comunidades, que aún no entrando al colegio, se llevaran un repaso. Y había un clima de mucho compañerismo. Antes de publicar las últimas notas, hacíamos una fiesta en el colegio. No sabían si entraban a no. Con todos los chicos, juegos, pizzas. Era muy lindo”

En la documentación se ve el carácter propuesto y el intento de ampliar la idea de merito a una noción, aunque restringida, de igualdad:

OCS 2288/08. Aprobación del Reglamento General de Funcionamiento –parte alumnos- del colegio nacional Dr. Arturo U. Illia. Capítulo II. De los aspirantes al ingreso:

Artículo 3. Los aspirantes inscriptos serán sometidos a un sistema de admisión ingresando los que ocupen los primeros ciento veinte lugares del orden obtenido. Los aspirantes inscriptos serán sometidos a un sistema de admisión cuya modalidad será propuesta anualmente por la dirección del colegio al rectorado de la universidad y aprobada por el consejo superior.

Tercera modificación: curso anual, examen y mejores promedios de escuelas públicas (de 2011 a 2014)

Es acá en dónde se produce un quiebre importante en la matriz ideológica del ingreso: si bien se mantiene la cultura “meritocrática” (pues ingresan los mejores promedios de escuelas públicas) ya no se les exige a “estos mejores promedios” de escuelas públicas el examen de ingreso al colegio que sí se les exige a los demás. Esto se lleva a cabo en la gestión de CM, cuyo testimonio señala esta nueva orientación:

“Cuando yo asumí había un 87 a 92 % de ingreso de escuela privada. No fue así al principio, que era re parejo, 50 y 50. En la dirección anterior, el ingreso de Martínez y López, se discutía esto. Querían ir a un 50 y 50. Y yo terminé con esa idea de los 30 mejores promedios de escuelas públicas. Estaba (Néstor) Cecchi como secretario académico. Y tuve una idea: llegaban tantas invitaciones de universidades privadas como Di Tella, El Salvador, San Andrés, en las que se les ofrecía a los mejores promedios becas para estudiar, que me pareció una buena idea que los mejores promedios de escuelas públicas entraran al Iliá directo. Cuando les comenté esto a (Néstor) Cecchi y Ariadna (Valenti), ellos acuerdan que es una buena propuesta, porque queríamos que entraran los que de alguna manera tuviera méritos. Y ese es el proyecto que escribimos entre Nestor (Cecchi), (Silvina) Santoiani, Mario Rusos, (Ricardo) Moggia. Y cuando se lo transmitimos a los profesores se armó un lío bárbaro, una contra terrible: van a venir mal preparados, no vamos a poder dar lo que damos; no es lo mismo uno de la escuela 6 que el de un barrio carenciado. Y nosotros decíamos claro, no es lo mismo, ya lo sabemos, que el contexto tiene mucho que ver”.

En este nuevo ingreso, hay un atisbo de democratización (ingreso directo de escuelas públicas), pero aun pervive el enfoque meritocrático: son “los mejores promedios” de escuelas públicas. Pareciera que esta idea de la escuela de elite no es algo que pueda cuestionarse completamente. De hecho, a CM se le ocurre la idea en base a las becas ofrecidas por universidades privadas que dicen: “queremos a los mejores”. Y eso se aplica en este nuevo ingreso: sí, de pública, sin examen, pero los mejores. El “lío bárbaro” se debe a que este nuevo sistema de selección es cuestionado desde varios frentes que comparte una idea en común: la diferencia y distinción del CoNAI como un valor a preservar. El nuevo criterio rompe la exclusividad de la selección: ya no es el propio CoNAI quien selecciona a los mejores de los mejores, sino que cada escuela selecciona a sus “mejores” y ellos son los que ingresan sin pasar por el “filtro” examen. El conflicto se origina en que se duda de la calidad educativa de las diferentes escuelas públicas y, por ende, de la selección que de ellas surja. La “injusticia” de que entren sin examen diferenciándose de otros niños y los problemas educativos que surgirían por las deficiencias educativas que traerían de sus escuelas originarias eran cuestiones que planteaban quienes batallaban contra esta modificación. CM resume un aspecto central de este conflicto:

“ Ya sabemos que XX y unos cuantos más no querían que se llene la escuela de negros, no querían porque iban a tener que trabajar mucho más, porque iban a ser chicos que iban a ser lentos, decían. Un día XX me dijo: “vos con esa carita y este trato amable estás haciendo mierda la escuela” con esto del ingreso de los 30 chicos...bueno, mucha oposición. Eran bastantes. Más el Club de Padres”.

Hay algo muy fuerte que se juega en ese momento y es la confrontación de lo que parecen ser dos marcos de referencia diferentes: uno de ellos el que hasta ese momento constituía el ESI y otro que parece diferente (al menos desde la visión de ese ethos instalado, que se siente en peligro). La

cuestión de clase es más que evidente (“se va a llenar de negros”) y el peligro de la pérdida de la identidad también (“estás haciendo mierda la escuela”). Evidentemente, el debate por el ingreso es a la identidad de la escuela, al menos desde esta visión, algo fundamental. Por eso, cambiar el ingreso es cambiar lo que la escuela es, implica cuestionar el ESI y por eso produce tanta confrontación. CM agrega algo, a modo de consuelo, frente a tantos sinsabores:

“El día que se iba a tratar en el Superior, llevaron a todo el alumnado lloviendo al rectorado...Fue tremendo. Pero bueno, realmente creo que fue muy buena propuesta esa en ese momento. Después he tenido la satisfacción aún el día en que me iba que una nena viene y me trae una tortita que había comprado en el buffet, chiquitita y me dice: yo estoy en la escuela gracias a vos. “

Aunque el intento de ampliar, de alguna manera, ese acceso de unos pocos elegidos por un número mayor de estudiantes de escuelas públicas y de modo directo, no podemos dejar de preguntarnos cuántos desheredados, sin ninguna otra oportunidad, quedaron y quedarán sin pronunciar frases similares de agradecimiento.

En relación a este nuevo ingreso, sostiene AV

“En el 2008, al interior del colegio, empezamos a trabajar con un dato que nos dio Alejandro (Puente): la aguja se había vuelto a correr para el lado de los colegios privados. Los directores de ese momento eran Moreteau y Rusos. Pensábamos entonces hacer un curso y que entraran mitad y mitad, de pública y privada. Seguíamos con la idea de meritocracia, pero mitad y mitad. Y el otro proyecto era articular sólo de escuelas públicas: los mejores del ingreso pero sólo de escuela pública. Y que no entraran chicos de escuela privada. Eran cosas que barajábamos, que charlábamos. En el año 2009 el centro de estudiantes de CAUSES propone para el colegio algo similar a lo que habían logrado para la universidad: que entraran de modo directo los mejores promedios (ordenanza de mejores promedios). Nosotros habíamos pensado mitad y mitad pero no nos corríamos de lo meritocrático. Estos chicos proponen hacer algo similar para el colegio. Y finalmente se aceptó. Generó mucha polémica al interior del colegio”.

En este punto no sabemos muy bien si, como la teoría de la evolución de Darwin y Wallace, la idea surgió paralelamente en la mente de Cecilia Moreteau y del centro de estudiantes CAUCES, o hay algún olvido o confusión en los relatos. Lo cierto es que lograron llevarlo a cabo, pese a todas las resistencias. Recuerda NC

“No sé por qué fue tan resistido el cambio del ingreso. Me da la impresión de que es por algunos sectores que todavía están pensando en este colegio experimental donde las experiencias hay que hacerlas con aquellos que tienen una base o trayectoria escolar previa muy sólida. Algunos de nosotros creemos que si partimos de trabajar sólo con estos estudiantes con una trayectoria escolar muy sólida, le restamos oportunidades para aquellos que han tenido una trayectoria escolar distinta, diversa, no tan sólida en algún sentido. Esto tiene que ver con algún concepto del derecho, de derecho a la educación como un bien público. Con esa idea hay que contemplar las cuestiones que incluyen la diversidad. Si vuelvo a lo estrictamente pedagógico, me parece que trabajar con estudiantes que tengan una trayectoria más sólida facilita algún trabajo; uno trabaja con una población más homogénea en algún sentido. Y me

parece que esa idea subyace y forma parte de la resistencia de algunos grupos para hacer una transformación. Me parece que hay que buscar la mejor forma del ingreso, sabiendo que no existe un ideal, y hay que tener en cuenta las ideas de la diversidad, el derecho de todos para acceder a este tipo de experiencia”.

Y agrega:

“Lo del ingreso directo de los 30 estudiantes de escuela pública rompía una línea muy meritocrática, que le quitaba la oportunidad, que le quitaba el derecho a muchos chicos, especialmente lo más desprotegidos, de acceder al Illia”.

En este sentido sí, parece romper con una cierta lógica. Pero hay otra, sobre todo la de los más desprotegidos, que queda enmascarada: los mejores promedios de las escuelas públicas no son los más desprotegidos del sistema. Como señala Bourdieu:

“Crear que se da a todos iguales posibilidades de acceder a la enseñanza más alta y a la cultura más elevada cuando se aseguran los mismos medios económicos a todos aquellos que tienen los dones indispensables es quedarse a medio camino en el análisis de los obstáculos e ignorar que las aptitudes medidas con el criterio educativo se deben, más que a los dones naturales (que siguen siendo hipotéticos en tanto que se puedan adjudicar a otras causas las desigualdades educativas) a la mayor o menor afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza o los criterios que definen el éxito en él “(2013: 38)

Cuarta modificación: curso anual, ingreso directo, exámenes aprobados y sorteo (2015 hasta la actualidad)

En el año 2015 aparece un nuevo concepto que tiende a reemplazar el concepto de “ingreso”: el Curso de ARTICULACIÓN entre niveles (CAN). *Nomina nuda tenemus*, lo cierto es que sacar la palabra ingreso no le quita ni le agrega nada en la práctica: sigue habiendo exámenes y siguen entrando los que los aprueban y los mejores promedios de escuelas públicas. El cambio se da en la modalidad de examen, sólo dos notas: aprobado y desaprobado; y en que se realiza un sorteo entre los aprobados. Es decir, esta nueva “democratización” sigue apoyada en los pilares de la aprobación de determinadas asignaturas. En palabras de AV

“ Algo muy interesante de este ingreso es que no hay más nota. Y eso es muy bueno. Porque quizá no se dan cuenta cuánto impactaba para mal. Siempre competían y se tenían en cuenta para valorarse o desvalorizarse: “yo ingresé tanto, yo tanto otro, vos otro”. Igual sigue lo meritocrático: ingresan los mejores de pública y los mejores del ingreso”

Sin embargo:

“A partir del ingreso tenemos comunidades diferentes. Los que venían de un ingreso anual, eran chicos que durante un año completo venían al colegio con un entrenamiento que ahora no tienen. El curso se redujo porque tienen que sumar dos materias completas en un cuatrimestre. El entrenamiento es menor. Y me encuentro con chicos que no tienen la motricidad de la escritura. No es por el sorteo. Creo que es por el curso de ingreso, que se redujo. Antes el chico tenía un año completo”.

Y agrega, en relación al sorteo:

“Ahora están observando que el tema del sorteo tiene sus cosas. Antes, con el tema del puntaje, sabían más o menos que no, que habían sacado menos puntaje. Había algo. Ahora, estando todos iguales, sin saber las notas, algunos entran y otros no por un azar. Y entonces habrá que pensar qué pasa con ese chico que se encariña, y de repente queda afuera por el sorteo”.

Este cambio, que tendía a resolver algunos problemas, genera otros. El puntaje era competitivo, desgastante, exigente, pero claro. Ahora están aprobados y es el sorteo el que define. Y entonces, el que aprobó y no quedó porque no salió en el sorteo, considera que es injusto. Este *mix* de mérito y azar parece no ser una solución que satisfaga a todos. Sin embargo, es interesante notar que la impronta de un examen eliminatorio con orden de mérito está definitivamente fuera de la consideración de la mayoría de las nuevas generaciones de directivos y docentes del colegio.

En relación a este ingreso, y a las cuestiones que venimos discutiendo hasta acá, sostiene un actual docente del colegio y ex preceptor del mismo, Ricardo Moggia (RM):

“Lo que era el ingreso refleja un poco dos situaciones del país: el ingreso por mérito en los 80 o hasta entrado los 90, tiene un significado porque todavía el derrumbe económico de esta nación no se estaba produciendo. Pero ya entrado el siglo xxi este derrumbe provoca que un pibe de escuela pública no pueda competir con el de privada para hacer el ingreso. Por el deterioro de la escuela pública, por los innumerables problemas que enfrenta la escuela pública que la privada zafa en algunos casos, no en todos. Es un universo de diferencia con respecto al esquema de examen anterior el de una escuela pública y privada. En cambio esta forma de ingreso democratiza más el ingreso. Después hay otros bemoles. Una vez que el pibe ingresa, no permanece muchas veces. En algunos casos tiene que ver con metodologías de algunos profesores que los hacen pelota. En un esquema de país en dónde la desigualdad es la nota dominante de 40 años a esta parte, la brecha es cada vez mayor entre los que pueden y no pueden. El examen anterior era irrisorio de una escuela de la democracia, creada en la democracia. Tenía un examen que no era democrático. Está muy bien que un pibe se esmere. Pero dale las herramientas a todos. Porque todos no la tienen. Y el hijo de un carpintero, de un laburante X, no está en las mismas condiciones que un pibe de clase media. Puedo darte ejemplos concretos: los hijos de tacheros, de carpinteros, tenían otro nivel escolar. Y no es una opinión. Es medible. Este es un país que se empobrece y agranda brechas. (...) El Illia es público. Si tiene examen de ingreso es porque no hay lugar. No por seleccionar. Porque seleccionando vos seleccionas al mejor preparado y el mejor preparado es el que tiene más posibilidades muchas veces y no debería ser así. Hoy por hoy es más nivelatorio, más democrático. No es la panacea ni mucho menos y no va a existir mientras el modelo de país no sea inclusivo, de desarrollo sustentable, de un plan educativo nacional en serio para ser un país en serio. Adónde estamos yendo, ya hasta el examen de ingreso va a ser desigual, porque lo sigue siendo, porque de hecho el de la escuela pública no entra al Illia. Yo veo a chicos dónde vamos a dar apoyo y esos chicos no pueden entrar de ninguna manera al colegio, porque su nivel de escuela pública es paupérrimo y no está preparado ni para el curso de nivelación”.

RM plantea el problema del colegio en el contexto del problema del país. Es interesante notar que menciona al ingreso, como un ingreso que no debería estar en un colegio democrático creado en democracia. Y también menciona chicos que están por fuera de acceder siquiera a “ingresar al ingreso”. Lo que mencionábamos antes como los más “desprotegidos” del sistema, que no tienen ni siquiera las herramientas como para “esmerarse”. También menciona otro de los puntos ya vistos: el que ingresa pero no lo puede sostener. Y entonces muestra cómo el modelo meritocrático es un engaño, pues consagra desigualdades existentes con anterioridad. Vemos entonces como se definen los dos marcos que pugnan más abiertamente: la mirada meritocrática y la igualitaria, la del Illia para “los mejores” versus la del Illia “para todos”. El modelo meritocrático, que es un engaño pues consagra desigualdades existentes con anterioridad, se acopla con la representación que de sí mismo postula el sector privado. Quizá por ello el modelo Illia propuesto por Lofrano haya dado origen a distintos colegios como el CADS o el Einstein dirigidos por ex integrantes del colegio de los años 80.

Y agrega:

“Hay una cosa que tiene que ver con una vieja tradición del Illia. Así como el colegio tiene buenas tradiciones tiene malas tradiciones. Algunos profesores quieren un nivel de pibes de excelencia para no laburar. O para laburar como ellos quieren laburar. Y esto no es así. Al modelo anterior no lo comparto. Este me parece mejor. Pero hasta que no haya un plan revolucionario, revolucionar la educación, esto no va a mejorar. Tenemos que plantearnos para donde vamos y qué país queremos ser. En argentina no está y no va a estar. Nos vamos a seguir latinoamericanizando. (...) ningún gobierno ha tomado una política en serio de cambio educativo de proyecto nacional. (...). El ingreso no es lo discutible sino el modelo de país. Esto se ve claramente en el Illia. (...) la dictadura ha dejado instalada el individualismo y germinó”.

Para este docente el CoNAI no aparece como hijo dilecto de la democracia, pues las semillas de la dictadura se dejan ver en el individualismo, la meritocracia y la competencia propias del colegio. El origen mítico, heroico y romántico cuyas raíces parecían surgir del advenimiento de la democracia tiene en su sombra a la terrible dictadura, mostrando continuidades con esta. Cuando le pregunto qué tipo de ingreso le parece más justo, responde:

“Yo el ingreso que haría sería este, pero el curso tendría que ser más largo, más recursos, y lo más articulador posible. Más largo en el sentido de que primero y segundo también tienen que ser de nivelación. Y en ese contexto habría que laburar desde el punto de vista metodológico. Lo que haría es que el sorteo fuera antes de hacer el curso de nivelación. No después. Con un extra o remanente que si hay lugares van a entrar. Y si no queda afuera. Vas al sorteo para hacer el curso de nivelación para entrar. Lo otro, que hagan el curso y queden afuera, me parece terrible.

Le menciono lo que otros docentes dicen sobre el plus que daría el curso de nivelación:

“El que no sale en el sorteo no hace el curso de ingreso. No se lleva ese plus. Esta no es una sociedad de beneficencia. Es una escuela. Yo no puedo hacer lo que no hace el estado. Esto me parece mucho menos traumático para un chico de 12 años que hizo el curso y quedó afuera. “

La cuestión de la sociedad de beneficencia da en cierto blanco: una escuela no puede hacer lo que el Estado no hace. Ya muchos docentes planteaban la necesidad de hacer otro colegio (y también un primario). Pero lo cierto es que hay uno solo. Y si se realiza el sorteo antes, ya no hace falta aprobar

o no aprobar un examen para entrar: la meritocracia queda afuera (y también los negocios parasitarios del ingreso). Habría entonces que pensar entre quiénes se realizaría este sorteo, si entre todos los que se anotaran o sólo entre los de escuela pública. Tendríamos ahí otra discusión que marcaría también otras diferencias.

Quien también opina sobre el curso actual es OP:

“Con respecto al ingreso, lo más importante es el cupo. Yo debería estudiarlo mejor. Ha habido muchos modelos de ingreso. No estaba de acuerdo con el ingreso restringido porque me parecía muy cruel. Quedaba mucha gente afuera que se había preparado durante un año, generaba un trauma, resistencias, odios, encontrados contra el colegio. Más allá de que no era sano para la sociedad, no era educativo: el cupo de 120 cuando no tenés más que 4 aulas es lógico. Por eso el sorteo tal vez es el menos injusto de todos los sistemas injustos. Un curso de nivelación me parece bueno. Si se puede integrar con las escuelas, bárbaro. Y habría que tener una escuela primaria piloto propia, de la universidad, para poder experimentar distintas metodologías...”

OP plantea el sorteo como el menos injusto de los ingresos. No menciona si sorteo como está actualmente (de los aprobados) o de escuelas privadas y públicas o sólo de públicas. En un sentido opuesto, BR defiende este nuevo curso de articulación entre niveles:

“Me parece central el cambio de palabra, aunque siga pensando el mecanismo de selección en el acceso. El hecho de hablar de articulación me parece que es un cambio. Una discusión desde otro lugar, que plantea el escenario de qué hace la escuela para relacionarse con otras instituciones, qué hace para conocer o dimensionar qué está sucediendo en otras realidades de las escuelas primarias, cómo hace el tránsito o pasaje de la primaria hacia la universidad. Y me parece que el objetivo fundacional de la escuela cambió y los docentes tenemos que sentarnos a discutir y entenderlo. Eso está muy claro. La sociedad cambió, la escuela cambió y hay un rol distinto: hacer un tránsito de sectores menos favorecidos, pero entender que la dificultad mayor es cultural. En este sentido lo que la universidad puede beneficiar con este ingreso, es que chicos de escuela primaria, con capital cultural menores, puedan llegar a la universidad y ver beneficiado también la situación de la familia. Porque para esa familia también es un salto para adelante alcanzar la universidad. Ese es el objetivo de la escuela hoy en día. Hacer un puente muy claro entre la primaria y la universidad. La universidad no tiene escuela primaria. Otras universidades lo tienen. Y por eso se habla de articulación, de extensión, de articulación entre niveles. Y el curso actual, con sus fallas, lo está tratando de plantear. Las prácticas de los docentes son más lentas de modificar, como los imaginarios de las familias y los chicos. A muchos docentes nos falta entender el cambio, para tener claro que estamos trabajando en ese camino y los esfuerzos tienen que ser mancomunados para que esos chicos logren su acceso a la universidad”.

Y agrega:

“Este ingreso es más inclusivo que el de 2009 que solo incorporaba a los 30 de ingreso directo. No sólo porque creció de 30 a 44 ingresantes, sino porque el sorteo hace que haya más inclusión, con características más heterogéneas. Esto del ingreso de 44 estudiantes no salió del proyecto discutido sino que lo cambiaron desde el Superior, y modificó la situación

áulica: cursos muchos más numerosos que dificultan el proceso de trabajo del docente y los estudiantes del curso. Pero es más inclusivo porque no sólo ingresan los de un mérito que puede ser discutible (qué es el mejor promedio en la primaria: el que se portó bien, el mejor compañero, los que tienen mejores competencias con respecto a las disciplinas) sino los del sorteo”.

Si bien aparece claramente el intento de la universidad de acercar los estudios superiores a un mayor número de personas y a las “clases” más alejadas de ella, no se ve muy bien por qué esta mayor inclusión se traduciría sólo en el aumento del número de “sillas” y en el sorteo de los aprobados. Se menciona que el acercamiento del ingreso a las escuelas primarias debería favorecer este contacto de la universidad con los sectores de menor capital cultural, pero no se ve claro cómo un ingreso a un secundario con cupo limitado e ingreso a través de aprobación de exámenes o mejores promedios pueda resolver esta cuestión. No se indagó en cuáles serían las acciones concretas de esos profesores para acercar el curso de articulación que conectara con el ingreso en los sectores más desfavorecidos, sobre todos a aquellos a los que se refiere RM cuando dice que no están ni siquiera en condiciones de ingresar al ingreso. Como BR reconoce, más allá de lo que el nuevo nombre modifique la situación original de ingreso al CoNAI, hay de todos modos un mecanismo de selección en el acceso. Con respecto a aquellos estudiantes que no ingresan, sostiene:

“Lo interesante del ingreso es el aporte a los estudiantes que no entran, pero hay que ver cómo el aporte del ingreso los favorece en otras instituciones. Y frente a la frustración, podría pensarse en descentralizar el ingreso para que no se genere sufrimiento extra por el cariño al colegio y luego quedar afuera. Vienen un sábado, se encariñan con la institución. Quizá haya que combinar tramos descentralizados. ...no sé, habría que pensarlo”.

Si este CAN es o no un aporte a la comunidad sería tema de otro trabajo. Lo cierto es que se plantea para una población que quizá mayoritariamente no lo necesite, pues puede adquirirlo por otros medios. Y sigue habilitando aprobación de exámenes (mérito).

Por último, se refiere al modelo igualdad y meritocracia:

“A mí me parece que la igualdad de posiciones debe ser garantizada realmente y concretamente. Y me parece que el sorteo no garantiza eso. A mí me parece que el sorteo podría ser igualdad de oportunidades en torno al azar, que elija. Hoy tenemos un sorteo al final de un proceso de selección en donde el mérito sigue estando en el aprobado, sigue estando en los que entran directo de las escuelas primarias por promedio, pero está atenuado frente al ingreso del ranking y la línea de cortes por puntajes. Esta combinación es: por un lado evaluaciones y por el otro el sorteo, y en algún punto esta combinación es buena. Y también tenemos que entender el impacto del curso fuera de la institución: cómo esos chicos que hacen el curso y no entran, pueden ser multiplicadores de lo que hayan aprendido. Me parece que uno cambia una reglamentación y las prácticas cambian mucho más lento”.

Es decir, la atenuación del mérito es lo que lo vuelve, según él, el mejor ingreso. Volveremos sobre esto.

HG, siguiendo la línea de BR, sostiene:

“Yo creo que en este momento estamos en el ingreso más justo. Lo que se busca es tratar de nivelar al aspirante y ser lo más amplio posible. El tema que tenemos es un problema de espacio. Sería interesante trabajar con chicos de toda la ciudad, pero lamentablemente todos ellos no van a poder acceder. Igual, con el curso, aunque no entren se van a llevar un valor agregado que creo que es lo más importante. El capital que se llevan a través de la extensión que hace la universidad a través de este ingreso es invaluable. Sabemos que los chicos que pasan por el ingreso se llevan un medio facilitador en otras instituciones. No sólo es positivo para nosotros sino como algo positivo para el resto de la ciudadanía, de chicos que están en esta escuela y en las escuelas públicas. No podemos dejar el ingreso de lado porque hay un achatamiento en los sistemas de operación básica de los chicos, de lógica básica. Que de alguna manera se las empezamos a dar desde el ingreso y sobre todo porque se van familiarizando con el colegio. Hay gente que no tiene la menor idea de cómo funciona el colegio y lo mandan igual. Y hemos observado que en este ingreso hay chicos que han venido y han tenido la primera prueba de los últimos años”.

Plantea ideas en torno a la necesidad de un ingreso, la nivelación del aspirante y el aporte que el ingreso realiza en general. Por otro lado, el ingreso da una muestra a los futuros estudiantes de lo que se encontrarán dentro del colegio. De este modo, habría una selección no ya por las evaluaciones, sino por lo que tal evaluación produce en el o la estudiante. Es allí en dónde, si no lo sabían, entienden cómo funciona el colegio. Y allí se produciría una nueva selección antes de la selección.

“Yo creo que el sorteo hay que hacerlo por un tema de espacio. Que mejor que todos aquellos que quieran ingresar y que tienen las herramientas básicas que nosotros comprobamos que tienen accedan. Sería bárbaro. Pero tendríamos que tener otro colegio. De ahí que pedimos que haya otro colegio. Fijate que la cantidad de chicos que se inscriben serán 500. Y llegarán después de los exámenes a 250 o 300. Y si tenemos dos colegios sería maravilloso. Pero no los tenemos. Hay que ser realistas”.

En el imaginario del ideal se sigue planteando que accedan todos los que tengan las herramientas que los docentes del colegio consideran básicas. Es decir, unos pocos. No voy a reiterar las consideraciones escritas sobre el marco meritocrático de estas ideas, tan claramente planteadas en las palabras de HG. Con respecto a un ingreso que sí podría considerarse más democratizador que todos los anteriores, es decir, un sorteo entre estudiantes de escuelas públicas, arguye:

“Y si bien es doloroso, peor sería primero sortear y después hacer el curso, porque te quedaría el colegio vacío. Hay un gran riesgo de dejar vacío al colegio después de los 6 meses u 8 meses. Llorar van a llorar igual antes o después. Sortear creo que es la única opción, y este sistema es el más práctico desde el punto de vista del funcionamiento, porque si vos sorteás primero y luego te quedás sin chicos, con las aulas vacías, ¿qué hacés?, ¿un segundo sorteo?, sería patético. O llamar a chicos en un orden de sorteo posterior sería chocante, que a los dos meses les digan que ahora pueden ingresar. Y ya hemos visto que los chicos que no hicieron el curso tuvieron problemas. (...) y cuando había el ingreso directo sin hacer el curso (cuenta cuando entraron dos chicos abanderados del mismo colegio) no estaba tan bien, sino como ahora, hacen igual el ingreso y van viendo si les va bien o mal en los exámenes. Y ya dentro del colegio habría que darles las herramientas para que estén al mismo nivel de los

demás. Hay que detectarlos desde el principio para darles el apoyo. Sé que es difícil. Que no hay medios. Pero si queremos mantener la jerarquía académica del colegio, tenemos que tratar de que cualquier egresado tenga las herramientas básicas mínimas para desempeñarse en lo que quiera, trabando o estudiando o lo que quiera”

En este argumento contra el sorteo antes del curso de ingreso, (“nos quedaríamos sin chicos en las aulas”), no aparece ninguna mención sobre el trabajo docente que evitaría que esto sucediese. Si los estudiantes ya tienen las herramientas para estar en el colegio, ¿qué es lo que realmente se les brinda ahí? ¿Por qué no podría un ingreso brindar las herramientas para que los estudiantes no abandonen las aulas? Desde este punto de vista, para adquirir habilidades hay ya que poseerlas. De hecho, en el caso de los que no las poseen (porque entraron de modo directo), plantea un seguimiento y apoyo difícil, (“porque no hay medios”), para no perder la “jerarquía académica” del colegio.

Como vemos en estas últimas entrevistas, los dos marcos interpretativos, igualdad y jerarquía, sorteo o meritocracia, se muestran a veces clara y distintamente, mientras que en otros casos sólo se vislumbra un enmascaramiento hasta para el mismo enunciador, en una mezcla difícil e intrincada. A veces no podemos pensar lo que no podemos pensar.

El ingreso y ESI

Al comienzo del trabajo se mencionó una cita que orientaba el sentido de esta investigación. En palabras de NC

“Recuerdo claramente que entre algunos chicos del Illia y chicos de otras escuelas, especialmente privadas, había una cuestión en dónde “nosotros sí pudimos entrar”. Recuerdo haber acompañado una final de campeonatos deportivos donde el canto de las hinchadas del Illia hacía alusión a esto: No tenemos camperita, no tenemos que pagar. Nosotros somos del Illia porque pudimos entrar”.

Se eligió este cántico porque resume muy bien algunas cuestiones. Por un lado, el tema del mérito individual, más allá de la clase social media o alta (pues por todo lo que hemos escrito más arriba, sabemos que las clases más bajas no accedían al CoNAI) a la que pertenecían quienes se encontraban de uno u otro lado. Y también la cuestión de la gratuidad como signo distintivo de lo público frente a lo privado, pero lo público (como dijimos al principio), que funciona como si fuera privado (o mejor, por tener acceso directo a la universidad pública). La competencia se da con la escuela privada, pues con la escuela pública el CoNAI ya ganó. Y frente al “mérito dinero” se antepone el “mérito intelecto” (como si el dinero no hubiera contribuido también a facilitar ese intelecto y ese ingreso). Por otro lado, el Einstein, colegio que según recuerda NC era el oponente en esa competencia, se constituyó como colegio teniendo como modelo al CoNAI y tomando como usuarios a los que no entraban al CoNAI. De todos modos esa cuestión también merecería un estudio aparte. Lo importante es que ese “pudimos entrar” marca al ingreso como parte de ese ideario de colegio de elite, meritocrático, exclusivo, intelectualmente superior, que estuvimos analizando previamente. Sigue NC:

“De alguna manera entrar al Illia en esos tiempo tenía que ver con un prestigio que sentían estos estudiantes que habían hecho un esfuerzo importante que les había permitido

ingresar. Y también he visto en algunos casos un prestigio familiar por tener un hijo que estuvo en condiciones de acceder al Illia. Esas dos cuestiones creo que estaban presentes como una cuestión controversial.”.

El tema del esfuerzo, ese ritual de iniciación que no todos atraviesan, involucra un prestigio también para las familias: tener un hijo en condiciones de entrar. De pertenecer. Es un colegio de “cerebritos” porque sólo los “cerebritos” entran. El ingreso era entonces la puerta que legitimaba el acceso de los elegidos y dejaba afuera lo que no estaba a la altura. Esto era así en sus orígenes. Hoy parecen convivir otras concepciones del colegio, según NC:

“Creo que si bien ha habido transformaciones, conviven en el colegio dos concepciones antagónicas muy fuertes, con fundamentos: el meritocrático, que piensa en el colegio para pocos, de mejor historia escolar, y atrás de eso hay concepciones políticas e ideológicas muy claras, y otros que creemos que el colegio debe ser un ámbito abierto a la diversidad”.

Esta apertura a la “diversidad” pareciera estar en la línea igualdad, aunque no expresada claramente. Sin embargo, como hemos estado analizando, esta diversidad no es una diversidad completamente “diversa”.

Con respecto a este ESI, sostiene OP:

“El espíritu es algo indefinible que lo asociás a lo religioso, lo mítico, lo legendario, lo inmaterial, y tiene que ver con los sentimientos y no con lo intelectual. Es importante el espíritu en la institución. Pero el tema es que si al espíritu lo dejás vagar libremente por todos lados, va recogiendo lo que hay en todos lados, y a veces hay espíritus malignos, o benignos. Y hay otros que son los que alimentan una filosofía. La filosofía del Illia es democrática, tiene que ver con el nombre del Illia, con inicio de la democracia, con preámbulo de la constitución; tiene que ver con diferenciar la institución educativa con la institución de lo bancario del conocimiento. Eso todavía está. Hay que encauzarlo. Bajar esa filosofía a prácticas. Se intentó hacer en el 95. No se desarrolló. Se cortó en los 2000. Y ahora se intenta volver”.

Si asociamos ese ESI con el ingreso, podemos pensar que ese espíritu es un sentimiento de clase. En ese sentido está marcado por un ingreso meritocrático que parece anterior al retorno democrático de 1983, mientras que, como dice OP, su filosofía es una filosofía democrática. En ese sentido, espíritu y filosofía estarían chocando entre sí. Que la contradicción sea o no manifiesta es otra cuestión. Muchos docentes han expresado sus acuerdos y desacuerdos con este tema. De algún modo lo resume NC cuando habla de las dos concepciones de colegio. Pero si el ESI tiene que ver directamente o fundamentalmente con su ingreso, esto explica también por qué resultó y resulta tan difícil su modificación. Si el espíritu es un sentimiento de clase, de elite, democratizar el ingreso a partir de un sorteo de estudiantes de escuelas públicas sería destruir ese mismo espíritu. El cántico cuando dice “nosotros pudimos entrar” no tendría tanto sentido, pues la suerte no es considerada mérito (al menos, la suerte de un ingreso; la suerte de nacer en una u otra cuna pareciera que sí puede constituir mérito). Y sigue OP:

“Yo creo que el espíritu del Illia se ha ido democratizando y la filosofía del Illia se ha ido perdiendo. Ahora hay otras clases sociales dentro del Illia. En el 95 hubo chicos becados por el club de padres. Ahora el sistema los ha incorporado. La universidad se ha hecho cargo. Hay una mejora”.

Si vinculamos al ESI con ese ingreso meritocrático, es claro que se ha ido democratizando (aunque no haya logrado hacerlo más ampliamente). El hecho de que haya otras clases sociales dentro del CoNAI pareciera ser una prueba de esto. No queda claro por qué se ha ido perdiendo la filosofía democratizadora del CoNAI. El sostén de parte de la universidad, ya no del Club de Padres, de los chicos también es visto como una mejora que suple la cuestión de sostener a los estudiantes que no tienen los medios económicos (pero sí los culturales) de clase.

También RM habla del espíritu del Illia:

“El colegio se diferenciaba de otras escuelas públicas como escuela pública buena como otras, pero las escuelas públicas no se habían aniquilados. Estaba más equiparado lo de las escuelas públicas. En aquellos años comenzó a darse ese perfil porque el deterioro de la escuela pública estaba en marcha y avanzado. Cuando el Illia arranca en el 84 adquiere rápidamente un perfil de escuela escindida de la escuela pública simplemente por su examen de ingreso. La escuela comenzó con un sesgo distinto por su examen de ingreso teniendo en cuenta que en el marco de la no articulación de una primaria y una secundaria eso iba a marcar una diferencia”.

Según estas palabras, examen de ingreso y colegio diferente están íntimamente relacionadas. Y el cambio en el ingreso produce también un cambio en el ESI

“Los cambios en el ingreso afectan para bien. No estaba de acuerdo con el ingreso que estaba antes. Creo que este curso de nivelación apunta más a nivelar para incorporar. Y luego no sirve de nada si no hay un cambio de paradigma de los docentes para sostener a los pibes”.

BR aporta una mirada doble sobre el ingreso y el espíritu Illia:

“Me acuerdo en 2009 yo estaba convencido con el ingreso porque seguía pensando en la escuela del mérito y me costó muchos años romper esa visión. El trabajo como docente me hizo cambiar, ver esto desde otro lugar. Cuando egresé de acá seguía pensando en un esquema muy meritocrático, de la competencia. La escuela de aquel momento te formaba para eso. Nos formaba para competir con el otro y la mayoría de los docentes estaba en ese momento con ese ideal. Era una escuela donde se debatía todo esto. Yo creo que la labor docente me hizo cambiar la forma de entender esto”.

BR fue parte de la escuela meritocrática y reconoce que fue formado como un ser competitivo, individualista. Tanto docentes como estudiantes compartían esta visión. No se le preguntó cómo la labor docente hizo cambiar esas ideas, pero lo cierto es que las cambió. Afirma:

“Todavía las familias que traen sus chicos a la escuela tienen el imaginario de la escuela previo: la escuela de la excelencia académica, de la elite: es un imaginario que circula socialmente, circula en la ciudad, y a muchos egresados que cargaban con peso eso. Me parece que hoy no tenemos esa escuela. No tenemos una escuela de elite. No veo que se sientan representados por esa categoría. Pero en los imaginarios se sigue viendo a la escuela desde esa visión: es fácil trabajar en el Illia porque son todos cerebritos. Yo lo escucho de otros docentes. Y me animaría a discutirlo porque las condiciones cambiaron. Porque la sociedad cambió. Y la escuela es su reflejo”.

Según sus apreciaciones, ese antiguo espíritu de elite del colegio ya no está dentro del colegio, aunque siga en el imaginario de la ciudad y en la cabeza de algunos de sus docentes.

“Hay escuelas distintas: una sigue siendo la fundacional, la escuela de la excelencia académica, la calidad, el mérito, el esfuerzo, que se compatibilizaba con el ingreso que yo hice, y esa escuela tiene sus agentes dentro y fuera de la institución y sus actores, que quieren volver a esa institución. Eso de la calidad y la excelencia es un discurso muy presente. A veces aflora más o menos, también dependiendo del espacio. Por ejemplo se presenta en el criterio de evaluación de los docentes: cómo evalúan unos y los otros. Eso da cuenta de esto. La otra tiene que ver más con la inclusión. Esto no quiere decir que estos docentes no piensen en la importancia de la calidad, sí la piensan, pero la piensan desde otro lugar. Están pensando en garantizar derechos. ¿Cómo sabemos si el estudiante aprendió? Por el avance, no sólo por el contenido curricular. Esta segunda escuela se asociaría para mí con lo que actualmente está, que es positiva en líneas generales, porque la combinación de elementos de selección es muy buena. Es la que pretende igualdad de oportunidades y posiciones iguales. Desde dónde se arranca. El curso actual va en esa línea”.

En estas palabras vuelve a remarcar igualdad de oportunidades y “posiciones iguales”. Para él eso implica la defensa del curso de ingreso. La escuela de la excelencia académica está directamente asociada o compatibilizada con el ingreso meritocrático. En eso él ve las dos escuelas diferentes: la meritocrática con el examen de ingreso que remite a lo fundacional, de elite; la inclusiva, en la que el examen de ingreso nivela y da posiciones iguales para igualdad de oportunidades.

3. Conclusiones preliminares y provisionarias

Hemos visto a lo largo de este trabajo los orígenes del Colegio Nacional Arturo Illia, las representaciones de sus fundadores y de sus primeros docentes, como así también las representaciones de otros docentes, pasados y actuales, sobre la institución. Hemos constatado que el *ethos* o “espíritu Illia” se compone de ciertas características, a las que hemos denominado meritocráticas. Allí encontramos la excelencia académica, los mejores docentes, los mejores estudiantes, la innovación pedagógica, la libertad con responsabilidad, y la formación de estudiantes con habilidades y competencias que permitían y permiten un muy buen desempeño universitario y en otros ámbitos intelectuales. Se habla frecuentemente del amor al colegio, tanto de los docentes como de los estudiantes, de las diferentes actividades que marcaron y marcan agenda; del compromiso político, la sólida formación, el prestigio de las ciencias “duras”, los viajes, los campamentos, las semanas de arte joven, entre muchas otras características. Esto parece ser el “espíritu Illia”: jóvenes y docentes comprometidos con la institución, instruidos, cultos, con mucha libertad, exigencias, multitareas, intelectualmente superiores al resto de los colegios secundarios de la ciudad.

Analizamos también la normativa. En ella es manifiesto que el colegio se erige como un colegio de elite frente a las carencias educativas de la zona, que prepara para los estudios universitarios y es un colegio de innovación educativa. Y allí también aparece el ingreso al colegio a través de un examen con orden de mérito.

Paralelamente a este examen pudimos apreciar el surgimiento de las academias y los preparadores de estos exámenes que ampliaron la brecha entre los que tenían los medios económicos y culturales (de clase) para ingresar al colegio y los que no los tenían. Entendimos también que muchas familias que hacían el esfuerzo económico y de tiempo de recurrir a estos apoyos lo hacían no sólo para que sus hijos entraran al colegio por sus características distintivas, sino por el dinero que se ahorrarían en una formación secundaria de calidad si tuvieran que pagar un colegio privado.

Más tarde, y también en relación con lo anterior, analizamos los cambios en el ingreso, tratando de reconocer si se modificó el marco de referencia primario que habíamos identificado como meritocrático. En ese contexto de este espíritu de elite encontramos que la selección que se realizaba mediante los diferentes ingresos tomaba en cuenta habilidades y destrezas propias de una clase, valoradas por las personas pertenecientes a esa clase, y luego desarrolladas dentro del contexto escolar para formar parte del *ethos* o “espíritu Illia”. Vimos cómo se enfrentaron algunos marcos de referencia primarios para lograr algunos cambios en los ingresos que marcaron alguna línea más democratizadora, y cómo esto se traducía como un ataque al mismo espíritu del colegio. Pero también descubrimos que, aún en estos cambios, lo meritocrático no desapareció. Pareciera como si el “espíritu Illia” pudiera perder algunas características, pero no ésta.

Las siguientes preguntas que nos hicimos rondaban esta cuestión y fueron respondidas categóricamente: ese espíritu meritocrático no ha podido ser modificado y las resistencias a los más mínimos cambios han sido y siguen siendo muy grandes. Analizamos los cambios en el ingreso, siendo el implementado en la gestión Moreteau el más conflictivo. En relación a él se han leído frases del estilo: “se vaciará la escuela”; “los pobres no pueden ingresar”, “los pobres o los que no

tienen capacidades superiores no la pueden sostener”, y la más dura: “el colegio se va llenar de negros. Frente a estas ideas se encuentran docentes que tienen un marco de referencia más moderado o definitivamente igualitario, pero estos últimos parecen ser los menos y enfrentarse con mucha oposición cuando expresan estas ideas.

Por último, tomamos nota de que, si bien hubo una democratización del ingreso y un cambio en el “tipo” del estudiantado ingresante al colegio, este no puede definirse como igualitarista.

Por lo expuesto, podríamos concluir que en este “espíritu Illia” podemos observar un espíritu de clase, y la relación de este *ethos* con el tipo de ingreso parece ser fundamental para mantenerla (al menos para los integrantes que adhieren a dicho espíritu). Por lo tanto, si el “espíritu Illia” es un sentimiento de clase, de élite, democratizar el ingreso a partir de un sorteo de estudiantes de escuelas públicas rompería ese *ethos*, esto es, destruiría ese mismo espíritu.

La discusión seguramente continuará.

Bibliografía

Bourdieu P. Passeron JC. (2013). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores.

Butelman, Ida (comp.) (1996). Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación. Buenos Aires: Paidós.

Berguer , Peter y Luckman, Thomas (1986). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

De Ípola Emilio (1997). Las cosas del creer. Creencia, lazo social y comunidad política. Buenos Aires: Ariel.

Durkheim, Emile (2012). Las formas elementales de la vida religiosa. México: Fondo de Cultura Económica [1912]

Goffman, Erving (2006). Frame Analysis. Los marcos de la experiencia. Madrid: Siglo XXI de España Editores [1979]

Fernández, Lidia (1998). El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Buenos Aires: Paidós