



Propuesta Educativa

ISSN: 1995-7785

propuesta@flacso.org.ar

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Argentina

Dallaglio, Lucila M. T.; Mataluna, Mariana
De la escuela secundaria a la universidad. Un estudio comparado de
tres instituciones educativas sudamericanas sobre la elección escolar
Propuesta Educativa, vol. 1, núm. 53, 2020, Junio, pp. 71-85
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403064166007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

De la escuela secundaria a la universidad. Un estudio comparado de tres instituciones educativas sudamericanas sobre la elección escolar

*From High School to University. A Comparative Study
of Three South American Educational Institutions about
School Choice*

LUCILA M. T. DALLAGLIO*

IICSAL – FLACSO – CONICET

MARIANA MATALUNA**

IIFE-UNESCO

Resumen:

Este artículo indaga, mediante un abordaje comparativo, los motivos de elección educativa de estudiantes de nivel secundario y nivel superior en dos países de América Latina: Brasil y Argentina. Por un lado, se realizó un trabajo empírico con estudiantes del Colegio Nacional de Buenos Aires (Argentina) y de la Escola de Aplicação de la Universidad de São Paulo (Brasil). Por otro, se entrevistaron a estudiantes de la Universidad de San Andrés (Argentina). El abordaje metodológico es cualitativo y se han efectuado entrevistas en profundidad a 56 estudiantes entre 2012 y 2015. Los testimonios abordan la interfaz entre educación media y educación superior, trayendo la “voz” de los protagonistas en torno al sistema, la transición a la educación superior y las expectativas en cuanto a sus trayectorias sociales. Dado que este artículo se enmarca en dos investigaciones doctorales diferentes, su desafío es procurar un abordaje comparativo que permita iluminar las motivaciones de los estudiantes en la elección educativa en cada realidad local para conocer con mayor profundidad las diferencias y similitudes entre ambos países.

Palabras clave: Educación media – Educación superior – Argentina – Brasil – Elección educativa

Abstract:

The aim of the present article is to ask, through a comparative approach, how the university admission systems are set in two Latin-American countries: Brazil and Argentina. In the Argentinian case, an empirical research was carried out with students from the Colegio Nacional de Buenos Aires and from San Andrés University. In the Brazilian case, students from the Escola de Aplicação of the University of São Paulo were interviewed. The methodological approach is qualitative. Interviews with 56 students were carried between 2012 and 2015. The testimonies address different views of the interface between school education and higher education, bringing the “voice” of the protagonists around the school system, the transition to Higher education and expectations regarding their social trajectories. Given that this article is framed in two different doctoral investigations, its challenge is to seek a comparative approach that allows illuminating the motivations of students in the educational choice in each local reality to learn more about the differences and similarities between the two countries.

Keywords: Higher education – Middle education – Argentina – Brazil – Educative choice

Recibido el 2 de marzo de 2020 | Aceptado el 28 de mayo de 2020

Cita recomendada: Dallaglio, L. M. T. y Mataluna, M. (2020) “De la escuela secundaria a la universidad. Un estudio comparado de tres instituciones educativas sudamericanas sobre la elección escolar”, *Propuesta Educativa*, 29(53), pp. 71 a 85.

Artículos

71

Introducción

La educación atraviesa una etapa plena de reformas, signada por un contexto dominado por la internacionalización y la globalización. Estos procesos han impulsado la mirada comparativa pues, por un lado, la multiplicidad de cambios permite confrontar resultados y logros vecinos, y, por otro, la mayor capacidad de los sistemas de comunicación actuales acelera la posibilidad de comparación. Para que esta estrategia de análisis sea adecuada, Pedro Krotsch y Claudio Suasnábar (2002) destacan que, al momento de comparar, siempre se debe tener en cuenta el carácter teórico relacional, lo que implica reconocer que los modelos educativos se estructuran sobre una matriz particular de condiciones sociales, culturales, económicas y políticas.

En este artículo analizamos comparativamente la elección escolar de estudiantes de nivel medio y de nivel superior, de Argentina y de Brasil, con el fin de comprender los motivos de su elección y las articulaciones entre educación media y educación superior. A pesar de que las instituciones difieren notablemente, en la “comparación” encontramos algunos rasgos comunes al enmarcar este estudio en el debate inclusión-exclusión.

Este trabajo se basa en dos investigaciones doctorales: una realizada en dos instituciones públicas de nivel medio –el Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA)¹ dependiente de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina y la Escola de Aplicação (EA)² dependiente de la Universidad de São Paulo (USP), Brasil–, y la otra en una institución privada de educación superior, la Universidad de San Andrés (UdeSA)³ del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).

Se seleccionaron dos escuelas secundarias universitarias, contemplando que son formatos escolares protegidos –en función de la autonomía universitaria–, en cierta medida, de las reformas educativas recientes, aunque permeables a las transformaciones sociales y económicas de la sociedad. En el caso de la universidad privada, luego de una investigación exploratoria, se eligió una organización educativa con una propuesta ligada a los *liberal art college* norteamericanos, con jornada extendida y una amplia oferta de actividades y que entre sus modalidades de ingreso directo considera el haber concluido con un buen desempeño académico la escolaridad media en una escuela universitaria dependiente de la UBA. La selección de los tres casos se fundamenta en que, analizadas las actuales matrículas, se observa una composición heterogénea en cuanto al origen social, a la procedencia y a la trayectoria educativa previa de los estudiantes, aunque en cada institución predomina un determinado grupo social. En rigor, instituciones como el CNBA, con estudiantes de orígenes sociales diferentes experimentan una socialización homogénea y controlada a lo largo de su trayectoria educativa (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler, 2016). En el trabajo de Alicia Méndez (2013) se analiza el CNBA en tanto una institución educativa que constituye una excepción a la matriz igualitarista culturalmente imperante en la sociedad argentina. Por su parte, la EA utiliza el sorteo como mecanismo de ingreso conformando un alumnado de gran heterogeneidad.

En cuanto a los aspectos metodológicos, el trabajo de campo en la EA y en el CNBA se inició en febrero de 2014 y se prolongó hasta diciembre de 2015, combinando un abordaje cuantitativo y cualitativo. Fueron aplicadas encuestas (167 en el CNBA y 109 en la EA) y entrevistas a estudiantes del primer y último año del nivel medio (35 en cada institución), con el propósito de explorar y examinar los motivos de la elección escolar y sus expectativas en relación con el nivel superior. En el caso de UdeSA, el trabajo de campo que aquí se presenta fue realizado a estudiantes de los primeros años durante el período

2012-2015. El abordaje de la investigación fue cualitativo y conjugó entrevistas en profundidad con observación participante. Las 22 (veintidós) entrevistas refieren a los motivos en torno a la elección universitaria: 14 mujeres –5 de primer año y 9 de segundo– y 8 varones –3 de primer año y 6 de segundo año–. De esta forma, se pretendió aportar a la discusión sobre cómo la formación en el nivel medio contribuye o no al acceso a la educación superior, en momentos de democratización en el acceso.

Este artículo está compuesto por tres partes: en la primera se realiza una breve caracterización del nivel medio y del nivel superior en ambos países; en la segunda parte se analiza el material recolectado en el trabajo de campo; y, finalmente, se presentan las consideraciones finales.

Educación media y educación superior en Argentina y en Brasil: obligatoriedad, acceso y democratización

Se puede decir que el desembarco de la Compañía de Jesús y sus propuestas educativas, como también su expulsión, aproximan los orígenes educativos en Argentina y en Brasil. Durante el proceso fundacional del sistema educativo, las funciones del nivel secundario eran claras y explícitas: formación de la elite gobernante, mediante procesos de jerarquización y secuenciación. En ese momento, se crean los colegios nacionales en ambos países. La posterior complejización y modernización de la sociedad, inclusive la incorporación de nuevos sectores sociales, agregaron al nivel medio de la educación otras funciones (como la formación de la fuerza de trabajo calificada), materializado en orientaciones y modalidades diferentes. Durante los siglos XIX y XX puede observarse el paso de la inclusión parcial y, por tanto, la no escolarización y exclusión de una parte de la población, a la presencia simultánea de procesos de inclusión, acompañados con procesos de segmentación o diferenciación dentro de cada nivel.

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

En las últimas tres décadas, acontecieron varias transformaciones en los sistemas educativos de Brasil y de la Argentina. En los noventa, se inició un proceso de reforma que acarrió la adopción de medidas orientadas a adecuar las directrices educativas a las recomendaciones de agencias internacionales, destacándose ahí la acción del Banco Mundial (Vidal y Ascolani, 2001). Dos hechos trascendentes alteraron la estructura del sistema educativo argentino: la transferencia de colegios secundarios del Estado Nacional a las provincias y la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993. En el caso de Brasil, en 1996, se sanciona una nueva “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira” que establece el deber del Estado con la educación pública mediante la garantía de la educación básica obligatoria y gratuita de los 4 años hasta los 16 años, organizada en: educación infantil, enseñanza fundamental (nueve años), enseñanza media (tres años de duración). Cabe destacar la inclusión del nivel medio en el ámbito de la educación básica y su carácter progresivamente obligatorio en la legislación brasileña.

En la primera década del siglo XXI, en ambos países se sancionaron nuevas leyes educativas. En la Argentina, la Ley de Educación Nacional (N° 26.206, 2006) que establece una nueva organización del sistema en cuatro niveles: inicial, primario, medio y superior; asigna a los niveles primario y medio una estructura de doce años de duración, con carácter obligatorio; la ley de financiamiento educativo (2006), que exige un incremento de la inversión en educación hasta alcanzar un 6% del PBI y la ley de educación técnica profesional (2005).

En Brasil, la Constitución Federal/1988 y la LDB/1996 pasaron por significativas alteraciones, inscribiendo nuevos derechos en los marcos legales de la educación, creando condiciones para que se pueda avanzar en políticas públicas en pro de su universalización. Las enmiendas constitucionales refieren a la extensión de la educación básica obligatoria y gratuita de los cuatro a los diecisiete años, siendo responsabilidad de cada estado brasileño. Se incorpora, en la ley, el acceso público y gratuito al nivel fundamental y medio para todos los que no lo concluyeron en la edad apropiada. Además, establece un régimen de colaboración entre estados y municipios para garantizar la universalización de la educación obligatoria. Sin embargo, es preciso alertar que dicha universalización se materializa en un sistema educativo segmentado, desigual y fragmentado, donde la ampliación del acceso no está acompañada con procesos que garanticen la calidad de la enseñanza para todos. Las voces de los estudiantes son contundentes respecto a su insatisfacción con las políticas educativas predominantes. En 2015, Brasil evidenció una de las mayores huelgas de “secundaristas” de los últimos cuarenta años. Millares de alumnos, por medio de la autoorganización, reivindicaron el no cierre de instituciones educativas (propuesto por los gobiernos provinciales) y mejoras en las condiciones de educabilidad, colocando en la agenda del día a la Educación como derecho democrático y popular (Mataluna, 2018: 104).

En el caso del nivel superior, la historia de la universidad en la Argentina tiene su génesis en la época de la colonia española. A diferencia de otros países latinoamericanos, cuenta con una temprana tradición de educación superior pública que se remonta a la creación de la Universidad de Córdoba en 1623 por la orden de los jesuitas (Buchbinder, 2005). La historia de la universidad en Brasil constituye una excepción en América Latina porque mientras los países de la América Española tuvieron sus primeras instituciones universitarias en el período colonial o en los inicios de sus vidas como repúblicas independientes políticamente (Mataluna, 2018: 52), Portugal –salvo los colegios reales de los jesuitas– poseía únicamente universidades en la Metrópolis: Coimbra y Évora (Teixeira, 1999: 29). Ese tardío desarrollo y un cierto elitismo concerniente tanto a la sociedad como a la enseñanza superior explican, en gran medida, la baja tasa de escolarización superior de Brasil, en comparación con la de otros países de América del Sur. Según el Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica (García de Fanelli, 2018), mientras en Argentina la tasa bruta de escolarización superior era mayor al 50 %, en Brasil –pese a estar atravesando la etapa de masificación– era mayor al 15 % pero inferior al 50%.

Otra cuestión relevante consiste en la estructura del sistema y la distribución de la matrícula universitaria. En la Argentina, según Unzué (2013), el 80% de la matrícula se concentra en instituciones públicas. En cambio, en Brasil las estadísticas del Censo de Educación Superior (INEP/MEC, 2019) muestran que, para el 2018, casi el 75,4% de la matrícula fue atendida por el sector privado: de los casi 8,4 millones de estudiantes, 6,3 millones asistían a universidades privadas. Estos datos están en sintonía con lo observado por Chiro-leu (2009: 4), para quien “...el rasgo dominante es la privatización, tendencia que, si bien

se manifiesta tempranamente, se exagera en los años 90". La comparación histórica de la universidad en ambos países muestra una presencia más dominante de instituciones de gestión privada en Brasil que en la Argentina.

Asimismo, otra diferencia significativa entre el sistema de educación superior argentino y brasilero reside en las políticas y modalidades de acceso. En la Argentina, el ingreso es mayoritariamente libre y gratuito, aunque la Ley de Educación Superior faculta a las universidades y facultades a establecer las condicionalidades de ingreso. Desde el retorno a la democracia, 1983, los gobiernos implementaron políticas de apertura a las universidades, anulando exámenes de ingreso, cupos y aranceles. En el caso de la UBA, como otras universidades nacionales, rige el ingreso irrestricto y directo, existiendo el ciclo básico común como instancia niveladora u otra modalidad de ingreso; en el caso de la UdeSA, como en otras universidades privadas, poseen examen de ingreso eliminatorio o nivelatorio (Carli, 2012; Duarte, 2005; Fuentes, 2015; García de Fanelli, 2015). En cambio, en Brasil, el acceso a la universidad pública se da por medio del *vestibular*, examen de ingreso establecido a partir de 1911, basado en los conocimientos adquiridos en la escuela secundaria, que resulta eliminatorio, dado que los cupos son limitados. Se reconoce que este instrumento actúa como forma de selección social, ya que el nivel de exigencia requerido por las universidades públicas puede ser alcanzado apenas por aquellos que posean una buena formación académica o aquellos que asistieron durante el último año del secundario o una vez finalizado, a cursos de preparación de carácter privado. Sigal (2003: 5) observa que las universidades públicas de Brasil seleccionan más que las privadas debido a la escasez de vacantes que proviene de la limitación de fondos públicos. Es decir, existe una muy baja proporción de cupo disponible sobre la cantidad de aspirantes en las universidades públicas prestigiosas. A partir de 2009, el *vestibular* coexiste, en varias universidades federales y estaduais, con otras modalidades de admisión como, por ejemplo, el Examen Nacional de Educación Media (ENEM) que facilitó el ingreso a la educación superior. Actualmente, el ingreso a la USP se da por el *vestibular* y por el sistema de selección unificada (SiSU) dependiente del Ministerio de Educación.

Es interesante destacar que las dos instituciones públicas de nivel medio presentan mecanismos de selección opuestos: mérito (CNBA) *versus* sorteo (EA de la Universidad de São Paulo). En el primer caso, el mérito está asociado a una condición familiar y socioeconómica inicial privilegiada. En el segundo, el sorteo democratiza el acceso a sectores de la población menos acomodados, no obstante, como se identifica en las entrevistas genera una situación de gran heterogeneidad en cuanto a los niveles de exigencia y excelencia académica que la escuela puede ofrecer a los estudiantes (Di Piero, 2018; Mataluna, 2018 y 2019). La UdeSA posee dos formas diferentes de admisión: mediada (con exámenes) o directa (sin rendir exámenes). El ingreso mediado implica que los postulantes deberán aprobar dos exámenes (Escritura y Análisis de Casos) y estos son eliminatorios. En cambio, el ingreso directo, que exige de rendir los exámenes, puede asumir cuatro modalidades: a) presentación de un certificado o Diploma de Exámenes Internacionales que refrenden que han obtenido una alta calificación; b) vinculación de la universidad con colegios secundarios y el reconocimiento del desempeño académico del postulante; c) presentación de los certificados correspondientes de materias aprobadas en otras universidades (dos o más) o el CBC completo de UBA y d) ingreso directo destinada a aquellos futuros ingresantes que hayan estudiado en el CNBA, en el ILSE o en el Carlos Pellegrini, y hayan obtenido en los dos últimos años un promedio igual o superior a 8. En los casos en los que se exige a los estudiantes de rendir los exámenes de ingreso, la meritocracia y la distinción adquieren un rol preponderante (Dallaglio, 2018).

La voz de los estudiantes

En este apartado, se presentan los testimonios de los estudiantes evidenciando sus preocupaciones en torno a la elección educativa, la transición a la educación superior y las expectativas en cuanto a sus trayectorias educativas y sociales. Como se mencionó, los entrevistados pertenecen a instituciones que se caracterizan por tener matrículas constituidas por diferentes grupos sociales, procedentes de diversos barrios y desiguales niveles de escolarización de los padres. A diferencia de la EA, donde un alto porcentaje de estudiantes proviene de escuelas primarias públicas⁴, en el caso del CNBA⁵ un alto porcentaje de los estudiantes proviene de escuelas primarias privadas, de doble jornada y bilingües (Mataluna, 2018: 126). En la UdeSA, un alto porcentaje procede de escuelas secundarias privadas, confesionales o no, de doble jornada y bilingües (Dallaglio, 2018). Sin embargo, por medio del sistema de becas acceden estudiantes provenientes de escuelas públicas y privadas de todo el país.

Según Méndez (2013), hacia los noventa el cuadro de opciones polarizadas que integraba a alumnos de escuelas públicas con los de instituciones privadas muy segregativas, *“fue recortándose los extremos y ensanchándose el centro”* (2013: 256). En el caso de la EA, Pinheiro Bispo sostiene que si bien la elite económica no está representada, la elite escolarizada está presente, siendo que el 45% de madres y el 33% de padres concluyeron el nivel medio, el 27% de madres y el 21% de padres concluyeron el nivel superior, la cantidad de padres y madres que finalizaron una posgraduación es semejante (aproximadamente 4%), y son relativamente próximos, también, el número de padres y madres que no terminaron el nivel primario (11% padres, 9% madres) (Pinheiro Bispo, 2005: 60). Aunque exista un número considerable de alumnos residentes en el Barrio de Butantã –donde está localizada la USP– (Pinheiro Bispo, 2005: 8), los estudiantes proceden de diferentes barrios de la ciudad y de la periferia.

Cabe aclarar que UdeSA posee una política de becas⁶ que posibilita a un 38% de los estudiantes a recibir un porcentaje de beca o beca completa; el resto paga una cuota mensual que es, en relación con otras universidades privadas de la Argentina, de las más caras. En efecto, el 55 % de los entrevistados recibe algún tipo de beca o ayuda financiera, lo que pone de manifiesto que sin esa ayuda probablemente hubieran elegido otra universidad (Dallaglio, 2018).

¿Por qué los estudiantes eligen estas escuelas secundarias universitarias?

De acuerdo con Resende *et al.* (2011), la elección de la escuela donde estudiarán los hijos varía de un medio social a otro; sin embargo, señalan que este aspecto de la trayectoria escolar evidencia el carácter social y socialmente inteligible del acto de elección de la institución escolar. Los testimonios de los estudiantes del CNBA y de la EA refieren como motivos de la elección escolar, básicamente, al prestigio y a la excelencia académica de la institución, o al diferencial de esta institución dentro de la red pública de educación.

“Cuando entrás acá sabés que va a ser exigente y eso ayuda en la vida, pero tiene muchos aspectos bastante mediocres, como la contención o la personalización de la educación: el profesor da a un nivel, a un ritmo, y si uno no lo sigue, se va a llevar la materia” (Varón, comunicación personal, 5to año, CNBA, 10 de junio de 2014)⁷.

Otros refieren a mandatos familiares:

"Cuando estaba en sexto grado, aún no estaba muy definido a qué colegio iba a ir y mis papás me hablaron sobre este, me dijeron que era un buen colegio y me gustó cuando me lo presentaron. Me gustó venir acá, y me gustó venir al curso y creo que mis papás me dieron la posibilidad de venir acá, porque dentro de todo es uno de los mejores colegios públicos que hay en el país" (Mujer, comunicación personal, 5to año, CNBA, 4 de agosto de 2014).

"En realidad, yo entré al colegio, principalmente, porque mis papás creyeron que era un colegio adecuado para mí: yo era chiquita, me gustaba leer, me gustaba estudiar, como que disfruto estar en la escuela y aprender cosas. No conocía mucho el colegio, me dijeron que la escuela estaba buena. Disfruté el curso de ingreso, más allá que sufría levantarme temprano todos los sábados, la pasaba bien estudiando y entré por ese motivo" (Mujer, comunicación personal, 5to año, CNBA, 10 de junio de 2014).

"Mi mamá me inscribió aquí. Yo ni quería venir. Ahí después, llegué, y ahora, no quiero salir más. La enseñanza es exigente, algunas veces me quedaba todo el día, cuando tenía dificultades, me quedaba para clases de apoyo, para recuperación. Ahí, me empezó a gustar y me quedé por acá, y voy a terminar acá" (Mujer, comunicación personal, 3er año, EA, 11 de mayo de 2015).

La elección de estas instituciones también se vincula con generar las condiciones adecuadas para trayectorias educativas, laborales o sociales deseables en el futuro. Por ejemplo, en el caso de la EA, los alumnos manifiestan que la escuela los ayuda a desarrollar el pensamiento lógico y el razonamiento, además de prepararse para el vestibular. Otros indican que están siendo preparados para sobrevivir en la facultad y progresar.

"Sí, es muy diferente, yo estudié en cinco escuelas diferentes, dos públicas, dos particulares y la Aplicación es mi quinta escuela. Es muy exigente, es otro universo, ni particular, ni pública, es diferente. Es una escuela que da mucha oportunidad para que el alumno aprenda, si el alumno queda con nota roja y reprueba, es porque quiere. Porque la disponibilidad de los profesores es prácticamente el día entero para vos, aunque no haya espacio de consulta, ellos generan los momentos, vienen a la escuela de tarde y resuelven tus dudas" (Varón, comunicación personal, 3er año, EA, 18 de marzo de 2015).

"La mayor función del nivel secundario es la preparación para la facultad. Para mí el mayor objetivo del nivel secundario es preparar a los alumnos para el ingreso en la facultad, aunque muchos profesores digan que no" (Varón, comunicación personal, 3er año, EA, 18 de marzo de 2015).

"Aparte, por otro lado, mis papás me dijeron que, para conseguir trabajos en esos ámbitos, un título de este colegio tiene un peso mayor al de otra escuela pública. Desde chiquito dije "quiero ir" (Varón, comunicación personal, 5to año, CNBA, 22 de octubre de 2014).

En relación con su futuro inmediato, la mayoría de los alumnos afirma que luego de estudiar en el CNBA se ven "obligados" a seguir estudios superiores:

"Como que no existe no ir a la universidad después del Nacional y tampoco existe ir a la UADE [Universidad Argentina de la Empresa], es muy raro encontrarse con una persona que no siguió en la UBA o que dude" (Mujer, comunicación personal, 5to año, CNBA, 10 de junio de 2014).

"Este colegio, además de los contenidos, te da la estructura de trabajo, como organizarme para estudiar y formas de ver el mundo, suena medio... pero sí, no sé cómo que te enseñan desde el punto de vista político, te dan para leer Marx, y [...] sí, en otros colegios no te dan tantos contenidos; me di cuenta que muchos profesores apoyan a Marx, y entonces yo llego a mi casa y me encuentro diciendo cosas como "todo fue por el capitalismo", o que [...] al capitalista al comprar tal cosa, es medio fuerte, me pareció raro que saliera de mí eso, pero es como que lo van a enseñando, no quiero decir "inculcando", pero te lo acercan demasiado para que vos lo agarres. Ahí pensás en seguir estudiando, no podés quedarte solo con eso" (Mujer, comunicación personal, 5to año, CNBA, 11 de agosto de 2014).

"Me estoy preparando para la universidad. Acá nos adaptamos al ámbito universitario. Tengo cincuenta profesores distintos, cambiarme de aula no me parece tan raro, porque lo hago acá. Pero tal vez una amiga que va a un colegio privado, que siempre va a la misma aula... Acá como que tenés que cambiar de lugar y estudiar en diferentes lugares, la exigencia que nos dan acá también nos va a ayudar" (Mujer, comunicación personal, 5to año, CNBA, 9 de junio de 2014).

En cambio, en el caso de la EA, varios alumnos reclaman que el nivel de exigencia es bajo, lo cual dificulta su preparación para los estudios universitarios.

"Yo creo que la escuela no cumplió mucho con el objetivo. La exigencia que la gente va a tener en la facultad y la cantidad de contenido es mucho mayor, yo siento que voy a entrar poco preparada en la facultad y voy a tener que correr atrás de eso" (Mujer, comunicación personal, 3er año, EA, 8 de septiembre de 2015).

"Los profesores resaltan la idea que lo que importa es el aprendizaje, que la gente no es "satisfactorio" o "no satisfactorio"; es el aprendizaje el que importa. Creo que no es exigente como una escuela particular, creo que los alumnos están acomodados. En cierta forma, yo creo que, si ellos pidieran más trabajos, no se harían" (Mujer, comunicación personal, 3er año, EA, 8 de septiembre de 2015).

Como muestran los testimonios, los motivos para elegir escuelas secundarias universitarias son diversos y heterogéneos, aunque se destaca el diferencial de estas instituciones públicas como referencia de calidad y prestigio académico.

Fue posible identificar, también, diferencias en cuanto a la percepción que tienen respecto al ingreso al nivel superior. Los alumnos de la EA admiten que la conclusión de los estudios medios no les garantiza una vacante en la USP; inclusive piensan que no están lo suficientemente preparados para aprobar su examen de ingreso (el *vestibular*). Al consultarlos sobre el nivel de exigencia, el 70% de los estudiantes lo considera como medio, el 19% como bajo y el 11% como alto, los propios alumnos justifican la baja/media exigencia por la heterogeneidad del público atendido. No obstante, esto puede ser engañoso, si se considera que casi el 75% de los estudiantes cursó los estudios primarios en dicha institución, es decir, transcurrieron nueve años de escolarización antes de iniciar el nivel medio, y –es una realidad– se implementan diferentes estrategias de apoyo a los estudiantes. En ese sentido, un empleo más eficaz de tales estrategias de inclusión podría generar las condiciones para que los estudiantes sean más exigidos y estén mejor preparados para los procesos de admisión a las universidades.

Como contrapartida, en el caso del CNBA, el 90% de los encuestados considera el nivel de exigencia alto, el 9% medio y el 1% no responde. Y en cuanto a la continuidad de los

estudios universitarios, la mayoría de los entrevistados afirma que seguirá los estudios en la UBA, algunos cursando sexto año en el Colegio, otros a través del CBC; una minoría declaró haber iniciado los estudios de UBA XXI –Programa dirigido a personas interesadas en cursar materias del CBC a través de la modalidad a distancia–, con el objetivo de adelantar los procedimientos de ingreso en aquella universidad.

¿Por qué los estudiantes eligen esta universidad privada?

Los imaginarios sociales que se construyen en torno a elegir una determinada universidad influyen en los actores sociales al momento de decidir qué carreras estudiar y a dónde estudiarlas. En estas elecciones influyen los condicionantes sociales, los mandatos familiares, los grupos de amigos, el abanico de posibilidades que se presenta ante cada uno en función de la experiencia y el contexto familiar y social. En este caso particular, intentamos comprender los motivos que influyen en la decisión de estudiar en UdeSA.

Muchos aluden al prestigio y al nivel académico, a las oportunidades laborales o a la posibilidad de obtener una beca completa. Otros mencionan la cercanía de la universidad, y otros se refieren a los vínculos y contactos.

"La elegí porque vine a competir una vez en un juego de básquet que organizó la facultad y me gustó, por el prestigio que tiene y por la salida laboral que te da" (Varón, comunicación personal, 1er año de Contador Público, Ciudad Autónoma de Buenos Aires –CABA–, becado, 7 de mayo de 2012).

Entre los becados, la mayoría señala que el principal motivo de la elección fue la posibilidad de contar con una beca. Las formas de conocer la propuesta educativa de esta universidad y la posibilidad de participar de la beca son diversas.

"No soy de acá, soy de Mar del Plata; buscando en Internet sobre la carrera (yo estudio Ciencia Política ahora), llegué a la página de la universidad y me enteré de los programas de beca. Yo quise participar en un concurso de ensayos en ese momento para Ciencia Política, pero no pude porque era chico [...] y, bueno, seguí en contacto hasta que en tercero me anoté en el Programa Abanderados y gané la beca en un examen en julio" (Varón, comunicación personal, 2do año de Ciencia Política, becado, Mar del Plata, 14 de junio de 2012).

"Me dijeron que era la mejor universidad para mi carrera, vine acá y me enamoré del campus, vine a una charla informativa muy interesante y también... yo estoy becada, la opción de la beca me impulsó a entrar acá" (Mujer, comunicación personal, 2do año de Relaciones Internacionales, becada, CABA, 19 de marzo de 2012).

"Soy de Tucumán y llegó justo una invitación a mi colegio sobre los programas de UdeSA. Y como justo yo era escolta de la bandera, entonces me pude inscribir en el Programa Abanderados Argentinos. Rendí el curso de ingreso en noviembre; después no me fue bien y rendí otro aquí en febrero y finalmente me incorporaron" (Mujer, comunicación personal, 1er año de Abogacía, becada, Tucumán, 14 de junio de 2012).

Otros se enteraron por los carteles que promocionaban la universidad en sus colegios, por algún amigo o conocido que ya había participado del programa o estaba estudiando allí o por recomendación.

"Tenía un amigo que ya había venido, que está en el Programa de becas; me contó del programa de becas así un poco y me motivó" (Varón, comunicación personal, 1er año de Economía, La Pampa, becado, 14 de junio de 2012).

"Un poco porque me la recomendaron del centro donde me hice el test y otro porque llegó a la escuela el folleto. Estuve mirando, estuve buscando y vi que era muy buena y, bueno, entonces, estaba entre esta y Di Tella. Y bueno y vine a esta" (Mujer, comunicación personal, 1er año de Economía, becada, Provincia de Buenos Aires, 3 de mayo de 2014).

Los estudiantes que pagan la cuota completa indican como uno de los principales motivos la cercanía de la universidad a sus hogares, la comodidad, la forma de enseñanza y el prestigio de los profesores que son reconocidos académicamente.

"La elegí sobre todo por comodidad, porque vivo por acá cerca, y después porque me gustaba la manera de enseñar las materias y algunos profesores que conocía y me habían dicho que estaba bueno" (Varón, comunicación personal, 2do año de Administración de Empresas, paga la cuota, 7 de mayo de 2012).

"Yo en primaria fui a San Andrés al colegio y después me cambié a otro bilingüe que está acá al lado y después, bueno, de estar muy en contacto conocí a esta universidad" (Mujer, comunicación personal, 2do año de Educación, San Isidro, paga la cuota, 18 de abril de 2013).

Por otra parte, los estudiantes que pagan la cuota señalan que si estudiaron en un determinado colegio secundario es muy probable que luego asistan a esta universidad, ya que "siempre" han escuchado "hablar de ella", y otros indican que es un destino casi manifiesto. Quienes eligieron UdeSA destacan también las exigencias académicas y la disciplina de estudio.

"Yo iba al Colegio San Andrés, entonces ya de por sí la Universidad está muy presente, digamos, pero investigué un montón. Una vez que elegí más o menos qué carrera haría, busqué en distintos lugares cómo hacerlo, o sea, cómo serían los cursos y eso. Y, la verdad, primero el curso de acá de San Andrés es buenísimo: todo el sistema ese de que no podés trabajar, que estás de 9 a 5 y media; que te mantienen estudiando" (Mujer, comunicación personal, 1er año de Economía, San Isidro, paga la cuota, 7 de mayo de 2012).

"Bueno, me gustaba que tuviera aire libre y además porque académicamente era buena, y por ahí [...] fui al Northland, era como una de las opciones obvias de alguna manera" (Mujer, comunicación personal, 4to año de Relaciones Internacionales, paga la cuota, 24 de mayo de 2012).

La trayectoria de estos jóvenes también se caracteriza por la internacionalización. Muchos buscan opciones similares a las que podrían encontrar en el extranjero.

"Mi hermana ya estudiaba en esta universidad, y yo quería ir a estudiar a Estados Unidos o Inglaterra porque el único idioma que manejo bien, además del español es el inglés; entonces, alguno de esos dos países. Hice toda la investigación que tenía que hacer. Hablé con un montón de personas, [...] por una serie de cosas que fueron pasando decidí que me quería quedar acá y en cierta forma lo más análogo que encontré a estudiar en el exterior en Argentina fue un poco San Andrés" (Mujer, comunicación personal, 1er año de Comunicación Social, becada, CABA, 18 de abril de 2013).

En cuanto a las opciones de elección de universidad, siempre recurren como referencia o comparación a la UBA, sobre todo, si se deciden por la carrera de Economía.

"Para cuando había decidido la carrera, las opciones que yo tenía eran la UdeSA o la Di Tella o la UBA, porque como siempre dicen que son las mejores para Economía, y ahí fui evaluando un poco. La Di Tella me parecía más o menos lo mismo, pero en otro lugar y yo vivo acá cerca. Entonces, si era entre Di Tella y UdeSA, iba a UdeSA. Después consideré bastante la UBA, pero tengo a mi papá, salió de la UBA. Es contador de la UBA, y por un par de puntos: el tema de los intercambios, que se pueden hacer en la UBA, pero es mucho más complicado, yo pensaba estudiar en Estados Unidos y la UdeSA te da la posibilidad de estudiar dos años acá y después irte, que en UBA no se puede" (Varón, comunicación personal, 1er año de Economía, paga la cuota, Olivos, 19 de marzo de 2012).

Los jóvenes que fueron a colegios primarios y secundarios privados suelen elegir la educación superior privada. Aunque el mandato familiar no siempre se explicita en los relatos, tiene una fuerte injerencia en la elección de esta universidad. Este mandato, tan internalizado por los actores que a veces tiende a ocultarse, es central en la reproducción social. Como manifiestan los propios estudiantes, sus motivos al elegir UdeSA son heterogéneos y no siempre explícitos.

Reflexiones finales

El breve recorrido histórico evidencia algunas cuestiones compartidas en las experiencias educativas de Brasil y de Argentina. El desembarque de la Compañía de Jesús y sus propuestas educativas, en el periodo de la "primera gran ola de globalización" (Sloterdijk, 2017), como también su expulsión, aproxima los orígenes de la educación formal en ambos países. Aunque en relación a la universidad, Brasil tuvo un desarrollo tardío y cierto elitismo en comparación con los países de América del Sur que explican, en gran medida, la baja tasa de escolarización superior de este país. La complejización y modernización de la sociedad, durante el siglo XX, provocó la ampliación/"masificación" del secundario, sin embargo esta tendencia no fue acompañada por el aumento de su calidad, principalmente en lo que refiere a la escuela pública. Como muestra de dicha fragmentación y heterogeneidad del sistema escolar, se eligieron dos colegios secundarios dependientes de universidades públicas que atraen una demanda superior a la oferta de vacantes y que funcionan como un nexo de calidad con la educación superior, por la construcción de un capital intelectual amplio en los estudiantes y por el estímulo a la participación y deliberación estudiantil. Destacando que, actualmente, existe una tendencia más clara de creación de escuelas de nivel medio dependientes de Universidades Públicas en Argentina y un deterioro de las condiciones de trabajo docente y funcionamiento de las instituciones universitarias en Brasil. Ambas instituciones son casos representativos de las modalidades de ingreso predominantes en los colegios universitarios, el curso y examen de ingreso en Argentina y el sorteo en Brasil. Por otro lado, los procesos selectivos del CNBA y de la EA "marcan un quiebre" con las modalidades de ingreso más frecuentes en cada sistema educativo o en el acceso a cargos en determinadas instituciones públicas de cada país.

En cuanto a los motivos de elección de los colegios universitarios como de la universidad, los testimonios de los entrevistados se asemejan en que destacan el valor diferencial de las instituciones elegidas, valorando la excelencia académica y los saberes aprendidos, la formación del cuerpo docente altamente titulado y estable, las opciones curriculares y

extracurriculares disponibles como la infraestructura existente, y la búsqueda de alternativas “exitosas” para el futuro. En el caso de la UdeSA, los estudiantes señalan, también, la cercanía de la universidad a su hogar y el contacto con el verde. A su vez, la referencia a la UBA en las comparaciones es constante como mecanismo de diferenciación y legitimación. En cuanto a los agentes que influenciaron en la elección de las tres instituciones los estudiantes refieren, en primer lugar, a la familia y, en segundo lugar, señalan los grupos de pares.

No obstante, las voces de los estudiantes evidencian contrastes en relación con la formación recibida y sus expectativas futuras. A diferencia del CNBA, donde la mayoría de los estudiantes afirma que seguirá los estudios en la UBA, los estudiantes de la EA –aunque reconocen la distinción de esta institución en comparación con otras escuelas públicas– manifiestan que la escolarización recibida no les garantiza la aprobación de los exámenes necesarios para el ingreso a la USP. La excelencia académica del CNBA, si bien se inserta en el sistema público, se encuentra atravesada por una serie de restricciones que tensionan la inclusión de una institución pública: entre ellas, el examen eliminatorio y la exigencia en la cursada. En el caso de UdeSA, si bien es una universidad privada, presenta la particularidad de ofrecer un alto porcentaje de becas, lo que permite que accedan estudiantes de diferentes lugares del país y procedencias sociales que no podrían hacerlo de otra manera por su elevado arancel.

En este sentido, en la Argentina conviven dos modelos educativos: el público, con su historia de democratización, y el privado, con sus signos más elitistas; en las trayectorias de los entrevistados de UdeSA el primero de los modelos es una referencia ineludible por su prestigio. En el caso de Brasil, aunque se vivió un proceso de democratización en el acceso a las universidades federales, tanto por la incorporación del ENEM como estrategia de admisión como por la creación de nuevas universidades federales y estatales, esto no significa la incorporación masiva de estudiantes de nivel medio en el nivel superior público. La diferencia comparativa con Brasil radica en que en la Argentina se da la primacía del sector público por sobre el privado, que amplía las oportunidades de ingreso a los estudiantes, tanto por su gratuidad como por su acceso irrestricto. En cambio, en Brasil se encuentran muy marcados tanto el examen de ingreso como la primacía del mercado por sobre lo público.

Bibliografía

- Alencar, M. V. de (2011) *O ensino de filosofia: uma prática na escola de Aplicação da FEUSP*. Tesis de Maestría. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Braslavsky, C. (1995) "La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 9, pp. 91-123.
- Buchbinder, P. (2005) *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chiroleu, A. (2009) "La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), pp. 1-15.
- Colegio Nacional de Buenos Aires (2014) *Perfil de los/as ingresantes al Colegio Nacional de Buenos Aires. Una caracterización multidimensional de los/las ingresantes al CNBA*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Colegio Nacional de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Humanidades Dr. Gerardo H. Pagés.
- Constitución de Brasil (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (último acceso 25 de julio de 2020).
- Dallaglio, L. (2018) *Distinción social y elitización: prácticas sociales, sociabilidad y estilos de vida de estudiantes de la Universidad de San Andrés*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional General Sarmiento - IDES.
- Di Piero, E. (2018) "Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva", *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, pp. 257-278.
- Duarte, B. (2005) "El acceso a la Educación Superior: Sistemas de admisión a las Universidades Nacionales de Argentina", en *Primer Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación*.
- Fuentes, S. (2015) *Educación y Sociabilidad juvenil en las elites de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado en Antropología Social. Universidad Nacional de San Martín.
- Gallart, M. A. (1984) "La evolución de la educación secundaria 1916-1970: El crecimiento cuantitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza de trabajo", *Revista Centro de Investigación y Acción Social*, 3(331), pp. 4-20.
- García de Fanelli, A. (2015) "Graduación con equidad en las universidades argentinas", en Mainero, N. y Mazzola, C. *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y Latinoamericanas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 251-262.
- García de Fanelli, A. (2018) *Panorama de la educación superior en Iberoamérica*. Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior.
- INEP - MEC (2019) *Censo de educação superior 2018*. Ministério da Educação do Brasil: Notas Estadísticas, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Krotsch, P. y Suasnábar, C. (2002) "Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo", *Revista Pensamiento Universitario*, núm. 10, pp. 1-19.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N° 9.394 (1996). Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm (último acceso 25 de julio de 2020).
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206 (2006). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf> (último acceso 25 de julio de 2020).
- Ley de Financiamiento Educativo, N° Ley 26075 (2005). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=112976> (último acceso 25 de julio de 2020).
- Ley de Educación Técnico profesional, N° 26.058 (2005). Disponible en: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf> (último acceso 25 de julio de 2020).
- Mataluna, M. (2018) *Los sentidos de la educación secundaria en Escuelas dependientes de Universidades de*

Argentina y Brasil. Las percepciones de estudiantes, docentes y autoridades sobre colegios universitarios dependientes de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de São Paulo. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

- Mataluna, M. (2019) *Longe da crise do ensino médio: uma experiência exitosa na escola pública: relatos de alunos e professores da escola de aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.* Curitiba: Appris Ltda.
- Méndez, A. (2013) *El Colegio. La formación de una Elite Meritocrática en el Nacional de Buenos Aires.* Buenos Aires: Sudamericana.
- Pinheiro Bispo, V. (2005) *Aspectos da heterogeneidade e as expectativas das famílias na EAFEUSP.* Tesis de Maestría no publicada. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Resende, T. F., Nogueira, C. M. y Nogueira, M. A. (2011) "Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares", *Educação e Sociedade*, 32(117), pp. 953-970.
- Sigal, V. (2003) "La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina", *Documento de Trabajo N° 113.* Universidad de Belgrano. Disponible en: http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1624/113_sigal.pdf?sequence=1&isAllowed=y (último acceso 24 de julio de 2020).
- Sloterdijk, P. (2017) *Esferas II.* España: Siruela.
- Teixeira, A. (1999) *Educação no Brasil.* 3ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (coords.) (2008) *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades.* Buenos Aires: Paidós.
- Unzué, M. (2013) "Autonomía, evaluación y políticas públicas. Tendencias y límites en los sistemas universitarios de Argentina y Brasil", en Unzué, M., Emiliozzi, S. (comp.) *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada.* Buenos Aires: Ed. Imago Mundi, pp. 9-48.
- Vidal, D. y Ascolani, A. (coord.) (2001) *Reformas educativas en Brasil y Argentina. Ensayos de Educación Comparada (1820-2000).* Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Ziegler, S. (2016) "Desregulación y personalización en escuelas de elite: El trabajo de los profesores para la consagración escolar de los sectores privilegiados", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(68). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.1978> (último acceso 24 de julio de 2020).

Notas

- ¹ Fundado en 1863 y ubicado en la histórica "Manzana de las Luces". A partir de 1913, el CNBA pasó a depender de la UBA. El objeto de la fundación fue fomentar la educación preparatoria a los estudios científicos y universitarios y crear, a la vez, una casa de enseñanza que pudiera servir de norma a los demás colegios.
- ² Creada en 1956, tuvo sus orígenes en el "Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo" (CRPE-SP), a través de un convenio entre el entonces Ministerio de Educación y Cultura brasileño y la Rectoría de la Universidad de São Paulo.
- ³ Fue fundada en 1988 y reconocida provisoriamente por el Ministerio de Educación y Justicia por la Resolución 1543 (23/08/1990), dictada en el marco del decreto 8472/69. En el 2007, mediante el decreto 978, se le dio la autorización definitiva dentro del régimen de la Ley de Educación Superior 24.521. El campus está ubicado en la ciudad de Victoria, en el Partido de San Fernando, provincia de Buenos Aires.
- ⁴ En el caso de la EA, de acuerdo al relevamiento realizado en el nivel medio en el año 2016, 153 estudiantes (de los 180 matriculados) recibieron alguna beca de asistencia escolar, para garantizar la plena participación en las actividades del nivel medio. En el trabajo de Alencar (2011) se indica que, durante el año 2011, de los 180 estudiantes matriculados, había 47 estudiantes becados por la Coordinación de Asistencia Social de la Universidad de São Paulo. Es decir, en cinco años se pasó del 26 % de estudiantes becados al 85%.

Estos datos abonan la idea de heterogeneidad de las familias atendidas por la *escola* y la posesión (o no) de determinado capital cultural.

- ⁵ En cuanto a la población encuestada en el CNBA, se observa que, de los ochenta y un alumnos de tercer año, un 52% completó su nivel primario en escuelas privadas, 44% estudió en escuela pública y un 4% no respondió. En el Perfil de los Ingresantes (CNBA, 2014) se observa que 6 de cada 10 ingresantes asistieron a una escuela primaria privada y optaron por una escuela pública como el CNBA para llevar adelante su escolaridad secundaria, la mitad de los ingresantes manifestó haber asistido a una escuela primaria bilingüe, entendiendo por tal aquella en la cual se desarrollan algunas asignaturas en otro idioma. Esto confirma aún más la desigualdad de acceso a la institución, ya que los ingresantes provienen en una gran proporción de escuelas privadas o de las mejores públicas (CNBA, 2014: 18).
- ⁶ Los dos programas de becas principales son el Programa Abanderados Argentinos para abanderados o escoltas de colegios de todo el país y el Programa Juan Bautista Alberdi para aquellos que vivan a más de 100 km del campus de la universidad. Luego otorgan becas al mérito o por tener convenio con colegios o crédito educativo.
- ⁷ En las entrevistas se respeta el anonimato de los nombres de los estudiantes tanto de las escuelas de nivel medio como de la universidad.



* Lucila María Teresa Dallaglio es Doctora en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento – Instituto de Desarrollo Económico y Social; Becaria postdoctoral, Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Profesora adjunta de la Universidad Argentina de la Empresa, Argentina. E-mail: lucidall@hotmail.com

** Mariana Mataluna es Posdoctoranda en la Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil; Doctora en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina; Investigadora en el Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis) de la Universidade de Brasília, Brasil; Tutora académica del Programa Virtual de Formação em Políticas de Avaliação em Educação, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Universidad de Brasilia, Brasil. E-mail: mmataluna@hotmail.com