

**Tipo de documento:** Tesis de maestría



*Escuela de Gobierno. Maestría en Políticas Educativas*

## **¿Herederos del saber o excelencia pedagógica? Selección, oferta y resultados académicos en escuelas preuniversitarias UBA**

**Autoría:** Frutos, María Sara

**Año:** 2023

### **¿Cómo citar este trabajo?**

Frutos, M. (2023) *¿Herederos del saber o excelencia pedagógica?  
Selección, oferta y resultados académicos en escuelas preuniversitarias  
UBA*. [Tesis de maestría. Universidad Torcuato Di Tella]. Repositorio Digital  
Universidad Torcuato Di Tella  
<https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/13342>

El presente documento se encuentra alojado en el **Repositorio Digital de la Universidad Torcuato Di Tella** bajo una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional CC BY-NC-SA 4.0  
Dirección: <https://repositorio.utdt.edu>



**Escuela de Gobierno  
Área de Educación**

**¿Herederos del saber o excelencia pedagógica?  
Selección, oferta y resultados académicos en escuelas preuniversitarias  
UBA**

**Tesis para optar por el grado de Maestría en Políticas Educativas de la  
Universidad Torcuato Di Tella**

**Candidata: Lic. María Sara Frutos**

**Director: Prof. Dr. Mariano Narodowski**

**Codirectora: Dra. Karina Galperín**

**Diciembre 2023**

## **Agradecimientos**

La presente tesis es el resultado de un esfuerzo colaborativo entre colegas y docentes de la Universidad Torcuato di Tella, a la que agradezco, en primer lugar, por la excepcional posibilidad de formarme en su Escuela de Gobierno - pandemia mediante-, en un ámbito académico que conjuga excelencia con hospitalidad de manera muy armoniosa.

Quisiera reconocer también en este agradecimiento el apoyo brindado por la Universidad de Buenos Aires, a través de la Secretaría de Escuelas Medias, en los nombres de Mg. Oscar García y Dr. Mariano Echenique. Así como destacar toda la inestimable ayuda y los aportes brindados por el Observatorio Argentinos por la Educación, en la figura del Lic. Martín Nistal, quien con enorme disposición me ayudó en todo.

Muy especialmente, quisiera agradecer a la Dra. Karina Galperín, que me dedicó su tiempo además de una mirada atenta y perspicaz para llevar adelante la tarea, y al Dr. Mariano Narodowski, quien fue un sostén y un estímulo imprescindible en todo momento, gracias a su generosidad intelectual y su confianza hacia mi persona.

Y a mi familia, que alienta todos mis proyectos.

## ÍNDICE

|   |      |
|---|------|
| <b>Resumen</b>  | p.4  |
| <b>Introducción</b>   | p.5  |
| <b>Capítulo 1: Encuadre del tema investigado</b>  |      |
| Los aportes de previos de la investigación  | p.8  |
| Un resumen histórico de las escuelas preuniversitarias de la UBA                        | p.12 |
| Marco conceptual de este estudio  | p.17 |
| Financiación, regulación, provisión y forma de gobierno                                 | p.18 |
| Concepto de autonomía: sustantiva y de procedimiento                                    | p.19 |
| Concepto de calidad educativa   | p.21 |
| Concepto de élite y segregación   | p.23 |
| <b>Capítulo 2: El planteo metodológico de la investigación</b>                          |      |
| Objetivos generales y específicos   | p.27 |
| Técnicas e instrumentos   | p.27 |
| <b>Capítulo 3: Los elementos organizacionales de las escuelas de la UBA</b>             |      |
| Financiamiento  | p.29 |
| La regulación de las escuelas   | p.31 |
| La forma de gobierno y provisión  | p.33 |
| ¿Cómo ingresan los estudiantes a las escuelas preuniversitarias UBA?                    | p.36 |
| <b>Capítulo 4: Análisis de los resultados de las pruebas TESBA 2021 y Aprender 2019</b> |      |
| Los resultados TESBA 2021   | p.38 |
| Pruebas Aprender 2019   | p.43 |
| La comparación con otras Escuelas Nacionales Preuniversitarias                          | p.51 |
| <b>Capítulo 5: Conclusiones</b>   |      |
| Discusión y hallazgos   | p.54 |
| Conclusiones y perspectivas   | p.56 |
| <b>Bibliografía</b>   | p.60 |

## **Resumen**

Las escuelas preuniversitarias de la UBA han sido poco estudiadas en términos de su organización y su performance académica. Les precede la fama de “buenas escuelas”, sin que haya una descripción de cómo funcionan ni una constatación de si verdaderamente son exitosas, más allá de la selección previa de estudiantes en algunas de ellas.

Este trabajo describe cómo la autonomía de las que participan las escuelas preuniversitarias junto con otras unidades académicas de la UBA les permite configurarse como una oferta educativa diferente dentro del sistema educativo argentino en cuanto a su financiamiento, regulación y forma de gobierno, e intenta analizar las implicancias sobre los aspectos académicos, medidos a partir de los resultados de las pruebas estandarizadas TESBA 2021 y Aprender 2019.

*Suffit-il de constater et de déplorer l'inégale représentation des différentes classes sociales dans l'enseignement supérieur pour être quitte, une fois pour toutes, des inégalités devant l'Ecole? Bourdieu et Passeron*

## **Introducción**

Este estudio se concentrará en la oferta de las escuelas dependientes de la Universidad de Buenos Aires: los cinco colegios secundarios que funcionan en Ciudad de Buenos Aires y un sexto en la localidad de Escobar, de Provincia de Buenos Aires. y los resultados de aprendizaje de cuatro de ellos, seleccionados sin identificarlos. Estas escuelas constituyen un tipo de institución educativa en el marco del sistema educativo argentino, con similitudes y diferencias entre sí y con el resto de las escuelas medias. Por lo tanto, resulta pertinente en primer lugar una descripción y caracterización actual de aspectos centrales relacionados con el financiamiento, regulación, provisión y formas de gobierno de cada una de ellas para poder comparar y así determinar en qué consiste su particular condición “autónoma”, la que proviene del hecho de depender de la Universidad, lo que incluye la incorporación de mecanismos de selección del alumnado y de docentes y la posibilidad de disponer de mayores márgenes de maniobra en otras cuestiones organizacionales y pedagógicas, derivadas de un modelo al que tradicionalmente se lo caracteriza como de alta calidad educativa (Nosiglia, 2022).

El problema de investigación que se aborda pretende indagar los resultados académicos en escuelas preuniversitarias de la UBA, que utilizan mecanismos de selección para la admisión de estudiantes en el primer año de estudios para tratar de encontrar evidencia de la calidad educativa con la que usualmente se las identifica (Ziegler, Gessaghi, & Fuentes, 2018). Es decir, a diferencia del resto de las escuelas secundarias públicas y privadas e incluso a diferencia de las universidades nacionales en las que los sistemas de restricción del ingreso están prohibidos (Ley de Educación Superior N°24.521) estas instituciones escolares se permiten filtrar a sus alumnos por medio de mecanismos de admisión que reconocen los mejores resultados académicos, al punto tal que aun aprobando estos mecanismos, los estudiantes pueden ser o no seleccionados en función del número de vacantes disponibles, según consta en

los reglamentos de los ingresos a las escuelas (Art.1303. Cap. N. CÓDIGO.UBA.1-33).

Las escuelas antes mencionadas pertenecen a un conjunto mayor, el de las escuelas “preuniversitarias”, como usualmente se las denomina, y es un modelo de escuela secundaria que también se encuentra en varias provincias de la Argentina, así como en diferentes países de Latinoamérica, por ejemplo, México, Cuba, Perú. (Landívar, 2019; Di Piero, 2022.)

¿Qué es lo propio de estas escuelas? Se trata de instituciones dependientes de universidades públicas reguladas y financiadas por ellas. En Argentina hay 56 escuelas distribuidas a lo largo de todo el país, con una matrícula estimada en una cifra mayor a 35.000 estudiantes para el año 2019 (Di Piero, 2017; Landívar, 2019). Representan un número minoritario dentro del sistema educativo argentino, que tiene 7942 unidades educativas del nivel secundario en gestión estatal, más 3968 de gestión privada (RA 2021-2022, DIEE), y usualmente la demanda para ingresar a este tipo de escuelas supera las vacantes disponibles (Landívar, 2019).

¿Por qué esta demanda es tan significativa? La respuesta a la pregunta ha sido tratada en diversas investigaciones, que estudian las condiciones de ingreso por examen o sorteo y, sobre todo, el perfil socioeconómico del ingresante, supuesto del que usualmente se deriva una expectativa de éxito educativo, concebido tanto como performance académica durante los estudios en la escuela, como en la carrera académica y profesional posterior (Di Piero, 2022).

No obstante, el análisis conlleva algunos problemas. Por un lado, hasta ahora no se ha presentado evidencia respecto del mencionado “éxito” en comparación con los estudiantes de otras instituciones educativas, sino que ha funcionado como un supuesto. Además, poco hincapié se ha hecho en una oferta que pretende basarse en una mirada de la universidad hacia el nivel medio: el interés parece estar puesto en el tránsito de cinco o seis años hacia las carreras universitarias prolijadas por la misma universidad que cobija a la escuela y así garantizar un proceso de formación acorde con los requisitos de ingreso al grado universitario. Por lo tanto, su especificidad parece residir en un eslabón privilegiado en el vínculo directo entre escuela y Universidad en tanto

unidades académicas autónomas de las jurisdicciones provinciales en las que se encuentran localizadas.

¿Cómo se insertan las escuelas preuniversitarias de la UBA en la configuración del sistema educativo argentino? ¿En qué medida son unidades académicas autónomas? ¿Cómo se financian, regulan y gobiernan? Estas son preguntas que van a guiar la primera parte del presente trabajo, que dará cuenta de la descripción de las características específicas que ofrecen las seis escuelas nombradas.

En segundo lugar, la investigación pretende indagar la modalidad de organización sobre los aspectos pedagógicos y académicos, para tratar de entender construir un vínculo entre el encuadre institucional y la posibilidad de mejores resultados académicos, analizando los aspectos diferenciales que ofrecen estas escuelas durante el proceso formativo.

Finalmente, esta investigación aspira a reunir datos para determinar si, en efecto, los estudiantes de los colegios preuniversitarios dependientes de la UBA evidencian un desempeño académico diferencial respecto del resto de los estudiantes de la Argentina, de la Ciudad de Buenos Aires y, particularmente, de otras escuelas preuniversitarias. Se pondrá particular énfasis en la comparación con otras instituciones dependientes de universidades nacionales con condiciones de ingreso similar y el nivel socioeconómico de los estudiantes y con el resto de las escuelas secundarias del país.

## **Capítulo 1: Encuadre del tema investigado**

### **Los aportes de la investigación**

La literatura acerca de la problemática planteada para las instituciones preuniversitarias argentinas es más bien escasa y lamentablemente no se halla ningún trabajo que dé cuenta de evidencia para aceptar o rechazar el supuesto de que sus estudiantes tienen un mejor desempeño académico y el impacto que los procesos selectivos o la organización de la institución pudieren acarrear.

Es así que un primer grupo de trabajos han recabado información descriptiva sobre este tipo de escuelas para dar cuenta de la cantidad y modalidad de todas las que existen en Argentina (Di Piero, 2018, 2022; Landívar, 2019) Sin embargo, y a pesar de que estos estudios han sido de mucha utilidad, desde su publicación hubo nuevas incorporaciones y no pocas modificaciones en la condición de otras, por lo que se trata de una tarea que exige ser actualizada, aun cuando no pierdan importancia investigativa.

Particularmente es el caso del trabajo de Di Piero (2018), que realiza un mapeo de las escuelas medias preuniversitarias en Argentina y sus modalidades de ingreso, que nutre su investigación posterior (2022) sobre meritocracia e igualitarismo. También el trabajo de Landívar (2019), quien -a partir de encuestas y pedido de información a cada institución- intenta dar cuenta de la cantidad existente en Argentina, de las condiciones de ingreso y egreso, derivando el concepto de “calidad educativa” que impera en cada una.

En esta misma línea, Anderete Schwal (2021) clasifica e identifica modalidades de ingreso. Efectúa un trabajo exploratorio-descriptivo sobre las nuevas escuelas preuniversitarias creadas entre 2013 y 2020 para considerar los temas de inclusión y fragmentación educativa.

Asimismo, existen trabajos publicados sobre escuelas preuniversitarias de Argentina, y de otros países latinoamericanos, que dan cuenta de particularidades o investigan problemáticas específicas. Por ejemplo, se analiza la herramienta pedagógica de la tutoría de pares en este tipo de escuelas en Guanajuato, México (Hernández Escobar y Guerra Ramírez, 2018); o se describe una actividad de reflexión histórica en una escuela preuniversitaria de Pringles, Prov. de Buenos Aires (Isgro, 2019).

Otro bloque de estudios que señala la literatura reciente de investigación sobre las escuelas preuniversitarias en Argentina ha trabajado sobre todo con dos aspectos relacionados: el primero, el tipo de población que accede (nivel socioeconómico: ingresos, educación y ocupación de las familias) y el segundo, la forma en que se accede; es decir, si se hace a través de exámenes, cursos de ingreso o por sorteo; mapeando estas dimensiones de las escuelas preuniversitarias.

En el primer grupo se vinculan ambos aspectos – modalidad de ingreso y demanda- y los proponen como constitutivos de la especificidad de este tipo de escuelas, a las que suelen encuadrar en el concepto de “escuelas de élite” (Acuña, 2014; Di Piero, 2022), dada la selectividad -manifiesta o no- que presentan de su población de estudiantes, que las pone en tensión con el espíritu de inclusión de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y que, supuestamente, estaría determinando una posición de prestigio respecto de otras escuelas.

Di Piero señala que en el último tiempo han proliferado en Argentina las investigaciones sobre “fragmentos educativos” que atienden a sectores favorecidos, también llamados *de élite* (2022: 54). Es decir, la definición de “élite” no está construida a partir del desempeño académico, sino del nivel socioeconómico de los estudiantes. Los resultados académicos serían, en todo caso, una consecuencia de la posición socioeconómica. Para decirlo con mayor claridad, estos autores presuponen una élite de clase antes que una élite educacional o cultural que pueda o no involucrar estudiantes de mayores ingresos (Méndez, 2013).

En esta línea se ubica también el trabajo de Claudio Acuña (2014), quien analiza el caso del Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA). Su supuesto es que a pesar de ser una institución de carácter público y a contracorriente de las reformas del sistema educativo que -según el autor- se establecieron en pos de la igualdad de oportunidades educativas, el CNBA sostiene su prestigio académico anacrónicamente, por medio de un proceso selectivo condensado en un Curso de Ingreso, el que mantiene un modelo de “meritocracia”, que configura a sus alumnos como cuadros de “élite”. Siguiendo el argumento, Acuña postula que esta condición es aceptada y estimulada por las familias de los estudiantes- que encuentran en ello un sistema de reproducción de

tradiciones familiares y un alineamiento con valores institucionales meritocráticos:

*“/.../entendemos que la meritocracia se sostiene entre el peso de la subjetividad que la institución instala y el peso que tienen las trayectorias y estrategias de padres, profesores y estudiantes. Esta es la única forma legítima de sostener la desigualdad y es lo que le permite al CNBA eludir parcialmente el contexto educativo y sostener una tradición frente a una sociedad que lo sigue distinguiendo como agente de la enseñanza media.” (p. 108.)*

Para llegar a esta conclusión, Acuña realizó una investigación de tipo cualitativa, basada en un trabajo de campo entre profesores, padres y alumnos, para estudiar las representaciones e imaginarios que estos tienen sobre el CNBA, un estudio de mucha utilidad aún sin presentar evidencia estadística sobre los logros académicos, supuesto central de su trabajo.

Por su parte, la misma M. Emilia Di Piero ha trabajado intensamente y en diferentes oportunidades con este tipo de colegios secundarios, sobre todo de la ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires. Particularmente, en 2014 desarrolló un estudio de caso y trabajo de campo en una escuela preuniversitaria dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, enmarcado en el concepto teórico de “desigualdades educativas” de Juan Carlos Tedesco (2009). La autora sostiene “...*si bien el mérito había dejado de ser el criterio legítimo en Argentina para acceder a la mayoría de las escuelas secundarias y universidades con la recuperación democrática en 1983 – específicamente mediante la Resolución N° 2414/84.*”(p.3)<sup>1</sup>, de todas formas existe un tipo de selección al que denomina sutil o “*soft*” dado que, en definitiva, la selección meritocrática se produce en el transcurso del primer año con la repitencia de aproximadamente un treinta por ciento de los ingresantes (D Piero, 2014). Esta conclusión se ofrece por medio de una sistematización de la investigación cualitativa que realiza de las representaciones obtenidas en el trabajo de campo entre los docentes.

Di Piero (2018) vuelve sobre el tema de políticas de admisión, también con el encuadre de “fragmentación educativa” de Tiramonti (2004) al que le

---

<sup>1</sup>Resolución n° 2414/84- del Ministerio de Educación de la Nación

adiciona el concepto de “justicia distributiva” (Rawls,1993; Dubet,2012), para brindar “una sistematización de las instituciones universitarias existentes en el país” y modelizar “sus políticas de admisión” (p.258). Combina metodología cuantitativa para la recolección de datos de la sistematización y modelización con metodología cualitativa para analizar dos escuelas preuniversitarias ubicadas en la localidad de La Plata, dependientes de la Universidad Nacional de La Plata. Di Piero realizó observaciones, analizó las narrativas de actores claves y de docentes (en forma aleatoria) de las escuelas a través de entrevistas – en profundidad y semi estructuradas respectivamente- y llega a conclusiones similares al primer trabajo mencionado.

Aplicando nuevamente el concepto de “selección sutil o *soft*”, ya referido más arriba, arguye que estas escuelas logran una “democratización imperfecta”, dado que la modalidad por sorteo no logra impugnar la demostración de capacidad y mérito, determinada por la herencia cultural familiar mayormente, porque hay un proceso de selección que -según la autora- se realiza a través de la afinidad electiva de los docentes en el primer año. En otras palabras: hay sorteo y allí está la democratización como efecto del azar, pero el tránsito durante el primer año de estudios se encarga de seleccionar *de facto* a quienes ingresaron por sorteo sin las competencias mínimas para sobrellevar la exigencia escolar para desempeñarse satisfactoriamente como estudiantes de la institución.

Al igual que en el caso de Acuña, los estudios de Di Piero también encuentran que la autonomía propia de estos institutos preuniversitarios es la que posibilita aplicar criterios “de mérito” contrarios al resto del plexo regulatorio argentino que se inclina a favor de la igualdad. Esto sucede ya que al tener las escuelas preuniversitarias una autonomía académica y de gobierno—además de financiera- pueden darse su propia reglamentación y decidir si adoptan o no los cambios regulatorios del Ministerio de Educación de la Nación (Nosiglia, 2022).

La cuestión del ingreso a estas instituciones preuniversitarias es también trabajada por González y del Valle (2019) en un estudio comparativo que sopesa cómo el cambio de modelos selectivos al ingreso directo igualmente genera situaciones de “exclusión por inclusión”: al igual que en el estudio

anteriormente reseñado, la apertura a las inscripciones no alcanza a eliminar los sesgos selectivos que se dan cuando los estudiantes ya han ingresado.

El estudio analiza en forma cualitativa una cohorte desde su ingreso hasta su egreso con grupos de estudiantes que han entrado de forma directa, diferenciando a los sectores sociales menos favorecidos comparados con otros que provienen de escuelas primarias de gestión privada y, supuestamente, con menores niveles de vulnerabilidad socioeconómica. Los autores concluyen que estos últimos lograron sostener “el oficio de ser alumno” (Perrenaud, 2006) más exitosamente que los otros, por lo que los investigadores proponen la implementación de vínculos tutoriales para los estudiantes más desfavorecidos como instrumento que ayuda para lograr buenos resultados en lo escolar.

Es menester señalar que en los trabajos reseñados no se ha encontrado ningún estudio que describa los modelos de financiación, las regulaciones y las formas de gobierno de las escuelas preuniversitarias en términos generales, como tampoco de aquellas bajo la dependencia de la Universidad de Buenos Aires. Adicionalmente, estos estudios no se han propuesto verificar un supuesto generalizado, pero más bien difuso, respecto de los mejores logros de aprendizaje por encima del promedio general, utilizando resultados en pruebas estandarizadas o algún otro instrumento que permita contrastar la suposición previa, controlando el origen socioeconómico de los estudiantes.

Por eso, este trabajo pretende hacer un aporte en esa dirección: la de rever con datos muchos de los supuestos operados por los medios, el sentido común y las investigaciones respecto de la existencia de élites, el desempeño excepcional de los estudiantes y el impacto del intento educativo en estas dimensiones de análisis. (Ziegler, Gessaghi, & Fuentes, 2018).

### **Un resumen histórico de las escuelas preuniversitarias UBA**

El interés de la clase gobernante por formar y educar a la población ha sido clave en los orígenes en Argentina moderna, ya que logró índices de alfabetización por encima del resto de los países latinoamericanos y de Europa mediterránea (Suasnábar, 2018).

Cuando se analiza la conformación del sistema educativo de la República Argentina en sus inicios y se la pone en perspectiva y en clave de educación

comparada en la región, se vislumbra un Estado triunfal, que pudo triplicar la tasa de escolarización primaria de la población en edad escolar en pocos años, que permitió que un gran porcentaje, extraordinario para la época, accediera a la educación y transformara la sociedad. Así la educación primaria en la Argentina continuó creciendo, a tasas muy altas, hasta los años 1960, cuando alcanzó su techo (Tedesco, 2009; Suasnábar, 2018.).

Estos índices iniciales fueron fundamentales para que el Estado llevara a una integración de determinados intereses (Archer, 1979) hacia la conformación de un sistema educativo, cuya evolución ha tenido diferentes etapas. Dos leyes configuraron y consolidaron las bases del sistema: la Ley 1.420 de 1884 con la educación pública, gratuita, universal; la Ley Láinez de 1905, que autorizaba al Estado a abrir escuelas en las provincias. Un nuevo ciclo comenzó en 1992 con la Ley 24.049 de Transferencia de Servicios Educativos y la Ley Federal de Educación 2.459 de 1993, que modificó la unificación centralizada del sistema de administración y financiación educacional hacia una provincialización pedagógica, administrativa y financiera, que obligaba a cada una de las jurisdicciones a hacerse cargo de la educación escolar de su población de acuerdo con el artículo 5to. de la Constitución Nacional de 1853/60. (Suasnábar, 2018).

En 2006 la Ley Federal de Educación fue derogada por la Ley de Educación Nacional n°26.206 (L.E.N.), que propone algunos cambios fundamentales: la educación es considerada como un bien público y un derecho personal y social, por lo tanto, es prioridad nacional; el presupuesto designado a educación tiene como piso el 6% del PBI; se extiende desde los 5 años hasta la finalización de la escuela secundaria. Es interesante destacar -en relación con los objetivos de este trabajo- que la L.E.N. señala entre los fines de la educación la calidad educativa y la posibilidad del acceso al mercado laboral y a estudios superiores.

Un lugar destacado tuvo la Ley de Financiamiento Educativo N°26.075, promulgada un año antes, en 2005, que aseguró una mejora en la equidad de los recursos para las provincias con menos ingresos tributarios a través de la coparticipación, destinada en mayor medida al pago de salarios docentes además del cumplimiento de los 180 de clases.

La ampliación de derechos que explicitan estas leyes implicó un cambio cualitativo en el sentido y la estructura de la educación secundaria, ya que en mayor o menor medida cuestionaban las tradiciones de selectividad que tuvo históricamente la escuela secundaria. Además, instaló la necesidad de un cambio profundo y significativo en ese nivel, que trabajara “inclusión con calidad”, propiciando los vínculos entre la escuela secundaria y la Universidad (Andrade & Schneider, 2017). Para estos fines y por iniciativa del “Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales” de 2013 del Ministerio de Educación de la Nación, se fundaron nuevas escuelas preuniversitarias ligadas a Universidades Nacionales:

*“En el año 2014 inauguraron sus escuelas secundarias la UNQ (en Ezpeleta), la UNDAV (en Isla Maciel, posteriormente se mudó a Wilde) y la UNSAM (en José León Suárez). En 2015 se sumaron a este proyecto la UNGS (con una escuela en su sede de Polvorines), y la UBA (en Villa Lugano). El mismo año la UNER fundó su escuela secundaria técnica (en Concordia). En los primeros casos el Estado Nacional, las universidades, los municipios y las distintas comunidades evaluaron conjuntamente la ubicación de la escuela y la definición de las orientaciones tomando en cuenta el análisis de indicadores educativos, las necesidades de la zona y las características de cada casa de estudios.”. (Anderete Schwal, 2021:101.)*

En relación con las escuelas universitarias, a fines del siglo XIX y principios del XX, en la Ciudad de Buenos Aires, algunas escuelas se convirtieron en establecimientos dependientes de la UBA, en el momento de conformación del sistema educativo argentino (Terán, 2008), como el Colegio Nacional de Buenos Aires, que había sido fundado por Bartolomé Mitre en 1863, en donde se habían sucedido instituciones de educación media desde el año 1662: el Colegio de San Ignacio (hasta 1767), el Real Colegio de San Carlos (hasta 1810), el Colegio de la Unión del Sur (hasta 1823), el Colegio de Ciencias Morales (Brandariz, 2010). En 1911, junto con la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini y el Instituto Libre de Segunda Enseñanza, antes, en 1892, pasaron a ser colegios de la UBA. Todas estas instituciones fueron propiciadas por personalidades históricas fundacionales de la educación en Argentina (De Imaz, 1964; Terán, 2008:110).

Otras escuelas fueron constituidas como preuniversitarias en tiempos recientes, ya sea para cubrir áreas específicas de especialización o como reproducción de las ya existentes o como alternativa de las escuelas jurisdiccionales, como la Escuela Técnico Profesional en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria en el 2008 y la Escuela de Educación Técnica de Villa Lugano en 2014. Recientemente, en 2021, se sumó la creación de la Escuela Preuniversitaria Dr. Ramón A. Cereijo en la localidad de Escobar, Provincia de Buenos Aires.

La tabla a continuación sintetiza las características generales de cada escuela:

Tabla 1: Características generales de las escuelas medias dependientes de la Universidad de Buenos Aires:

| Escuela  | Año y condición de dependencia de la UBA  | Características generales  |
|--|---|--|
| Colegio Nacional de Buenos Aires: CNBA (Sobre la base de colegios anteriores)  | 1911<br>Económica y académica   | Bachillerato de 5 años. 6to año optativo, equivale al CBC. Dentro del presupuesto UBA. Con curso y examen de ingreso. Mixto a partir de 1958.  |
| Escuela Superior. de C. C. Pellegrini : ESCCC(Antes "Escuela de Comercio de la Capital de la República" fundada por C. Pellegrini en 1890) | 1911<br>Económica y académica   | Perito Mercantil de 5 años. 6to año optativo, equivale al CBC. Dentro del presupuesto UBA. Con curso y examen de ingreso. Mixto a partir de 1953.  |
| Instituto Libre de Segunda Enseñanza: ILSE   | 1892<br>Solo académica. El financiamiento es privado, con subsidio parcial para determinados cursos del Estado Nacional | Bachillerato de 5 años. 6to año optativo, equivale al CBC. Mixto a partir de 1985. Sin financiamiento de la UBA, con supervisión académica. Con curso y examen de ingreso. Mixto desde 1985.   |
| Esc. Téc. Prof. en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria   | 2008<br>Económica y académica a través de la FVET UBA   | Título de Técnico en producción agropecuaria y agroalimentaria con duración de 6 años. Ingreso directo a Ciencias Veterinarias, Agronomía y Tecnología en alimento y otras afines. Dentro del presupuesto UBA. Con curso de nivelación y examen de ingreso. Mixto. |
| E. de E. Técnica de Villa Lugano   | 2014<br>Económica y académica a través de la FCE- UBA   | Título con orientaciones: Técnico en Tecnología de la información y la comunicación o Técnico en Mecatrónica con duración de 6 años. Dentro del presupuesto UBA. Ingreso por sorteo. Mixto.  |
| E. Preuniversitaria Dr. Ramón A. Cereijo   | 2019<br>Solo académica. El financiamiento depende de la Prov. de BA a través de la Municipalidad de Escobar             | Bachillerato con orientaciones: Arte y diseño gráfico y Ciencias naturales y ambientales con duración de 6 años. Sin financiamiento de la UBA, con supervisión académica. Curso de ingreso y examen de ingreso; mixto.   |

Fuente: Cuadro de elaboración propia

Dado que la inserción de estas escuelas en el sistema educativo argentino sucedió en épocas muy distintas, existen marcadas diferencias en las narrativas, tradiciones y culturas escolares (Perrupato, 2020).

Además, las escuelas -sobre todo las tres primeras- se han gobernado como unidades académicas autónomas, pertenecientes a la UBA, hasta la creación de la Secretaría de Educación Media (en adelante, S.E.M.) de la UBA en 2018 (Anexo X de la Resolución del Consejo Superior de la UBA N°3/18) para otorgarles una coordinación y servir de referente. Desde entonces, esta Secretaría, cuyos miembros son designados por el Rector de la UBA, intermedia como un órgano superior de gobierno para todas las escuelas, cuya misión -de acuerdo con el *Código de la Universidad de Buenos Aires*- es: *“Asistir al Rector de la Universidad en todos los aspectos de las actividades académicas que se llevan a cabo en los colegios de enseñanza media dependientes de la Universidad”* (Capítulo K. CÓDIGO.UBA I-6), y así entender en el funcionamiento de las escuelas, supervisarlas, asistir las, además de representarlas en el Consejo Superior de la UBA.

Antes de la S.E.M., cada una de las tres escuelas primigenias y la Esc. Agropecuaria funcionaban también de manera autónoma, es decir, como funcionan desde siempre las distintas unidades académicas de la UBA: administrando su propio financiamiento, regulando de acuerdo con reglamentos internos a partir de los Consejos Superiores de cada escuela. Como no tenían representación en el Consejo Superior de la UBA, respondían directamente al Rector y este designaba a la autoridad máxima de las escuelas. Esta comunicación uno a uno dificultaba las acciones conjuntas, el trabajo en común. Luego de la creación de la S.E.M., que se dio de manera conjunta con la quinta escuela, la Escuela de Educación Técnica de Villa Lugano, la comunicación, las actividades, las innovaciones, se volvieron orgánicas y con características identitarias de cara hacia el futuro, para que permitieran ser entendidas como un conjunto, a pesar de las diferencias.

### **Marco conceptual de este estudio**

A continuación, se desarrollan brevemente los conceptos teóricos fundamentales que sustentan el trabajo de la investigación.

## **Financiamiento, regulación, provisión y forma de gobierno**

El modelo de Levin (2002) brinda un encuadre teórico sobre las tensiones que se producen entre la necesidad de los Estados de tener un sistema educativo que equilibre las tensiones para ser capaz de cohesionar a la población y las preferencias de los individuos o familias para educarse. Este *TRADE off*, trabaja también sobre la dificultad del balance entre la necesidad de lograr una educación que otorgue equidad social, pero que, a su vez, resulte costo efectivo y de calidad.

En un extremo del modelo están los sistemas educativos monopólicos, que solo administran y financian los Estados y que se dan en muy contados casos, ya que en general prevalecen los sistemas educativos cuasi monopólicos: el Estado delega total o parcialmente en privados la oferta educativa, aunque la sigue regulando:

*“Esta expansión del sector educacional privado, en algunos casos financiado parcialmente por fondos públicos, la hemos estudiado para el caso del sistema educativo argentino utilizando el concepto de cuasi-monopolio (D’Aspremont, & Gabszewicz, 1985), lo que permitió comprender a la privatización de la educación como una herramienta estatal de política pública capaz de dar cuenta de diversos problemas: la crisis fiscal y la escasez de recursos para brindar cobertura a una demanda escolar creciente, la legitimidad de la escuela para los sectores medios y altos y la gobernabilidad estatal del sistema.” (Narodowski y Mongan, 2020:3)*

Ahora bien, en el caso de las escuelas preuniversitarias de UBA, el Estado no delega en privados, sino en otro organismo estatal autónomo, que es la Universidad de Buenos Aires. El modelo de Henry Levin y la definición de cuasi-monopolio citados arribano son aplicables completamente en este caso, pero se puede hacer una analogía si consideramos que el Estado aporta un fondo para la financiación a otro organismo autónomo para la totalidad de las unidades académicas que dependen de él y que es el propio organismo, o sea la Universidad de Buenos Aires, quien regula cómo y cuáles escuelas financia. Pero, además, se suma el hecho de que la autonomía universitaria le quita al

Estado Nacional la posibilidad de regular sobre las escuelas preuniversitarias, cuya provisión depende de la Universidad, así como la forma de gobierno.

Por lo tanto, las escuelas preuniversitarias de la UBA funcionan dentro del sistema educativo argentino, definido como un cuasi-monopolio, como provisión por parte de escuelas descentralizadas: financiadas por el Estado en forma indirecta, pero administradas de forma autónoma por la UBA. Esta condición permite y justifica el estudio específico de cómo están constituidas, ya que aún con diferencias dadas –justamente- por el ejercicio de su autonomía, tienen características en común entre sí y en el conjunto de escuelas preuniversitarias de la Argentina.

### **Concepto de autonomía: sustantiva y de procedimiento**

Catalina Nosiglia (2021) explica el concepto de autonomía universitaria como polisémico y conflictivo, que puede ser analizado en clave filosófica, jurídica o política y que, además, se modifica históricamente:

*“La universidad que se crea en el siglo XIX será una institución axial del mundo moderno como institución principal de producción de conocimiento y del sentido de identidad nacional y cultural, relacionada con el orden económico industrial y la organización del Estado nación. La universidad será la institución que formará a los dirigentes del nuevo orden social.” (p.16)*

La crisis de la modernidad pone en cuestión esta identidad entre Estado y Universidad; por lo tanto, el concepto de autonomía se resignifica: se transforma en un concepto de autonomía crítica *“por qué y para qué”, referido a los alcances y las funciones; o uno de autonomía “de quién o quiénes”, que corresponde a los individuos- los profesores, los alumnos- o a la institución, o a ambos” (p.16).*

Entre los múltiples significados de autonomía, Nosiglia destaca la de *gobierno*, es decir la capacidad de darse las propias formas de gobierno y normativa; la *académica*, la posibilidad de pensar los propios planes de estudio,

de provisión docente, de títulos; la *administrativa* y la *financiera*: la disposición y administración de los fondos con un criterio propio.

Fumero Vargas (2012) ya había señalado, tomando a Berdhal (1990), que:

*“/.../en la actualidad se habla de dos tipos de autonomía: primero, de la autonomía de procedimiento que se refiere al poder de las universidades para determinar el cómo de la academia, es decir, las técnicas utilizadas para lograr los objetivos y actividades propias de la institución y segundo, de la “autonomía sustantiva”, que es el poder para determinar el qué de la academia basada en los objetivos, políticas y programas institucionales. (pp. 97-98)”*

Las escuelas preuniversitarias de la UBA son unidades académicas autónomas relativas en cuanto al gobierno, a lo académico y a lo administrativo, dado que están bajo la coordinación de la S.E.M. de la UBA. Tienen autonomía de procedimiento y relativa autonomía sustantiva y esta condición es la que las vuelve un conjunto susceptible de estudio y diferenciador de otras escuelas, ya que pueden auto regularse, elegir sus autoridades y sus docentes, decidir cómo administrarse económicamente.

La autonomía de la que participan estas escuelas -dada su pertenencia a la UBA- les permite una forma de descentralización administrativa del Estado, que otorga la posibilidad de llevar los aspectos financieros de acuerdo con las necesidades particulares, no solo para cubrir los sueldos docentes, que lleva la mayor parte del gasto, sino para renovar los recursos educativos (tecnología, bibliografía, capacitación docente, condiciones edilicias (Art.701.Capítulo I.CÓDIGO.UBA 1). Cabe señalar que esta descentralización administrativa, de acuerdo con el análisis de la OCDE (2019), *agiliza la toma de decisiones y soluciona los posibles problemas que surjan con presteza*. Los cambios en el mundo han sido rápidos y se necesita ágil capacidad de respuesta en la educación escolar, como se pudo comprobar durante la pandemia de COVID-19 (Narodowski y Campetella, 2022).

Por otra parte, cuando la Universidad lleva adelante la creación y mantenimiento de escuelas medias actúa de forma análoga al Estado al apostar al retorno social de la inversión, al momento que espera del alumnado

que estudie, se forme y sea parte de las distintas universidades. (Art.7.Capítulo A.CÓDIGO.UBA 1-33)

La perspectiva con la que se trabajan los contenidos, las actividades, las formas de evaluación, el clima del aula es desde la mirada de futuros/as universitarios/as. Por lo tanto, la autonomía permite una regulación y forma de gobierno que responde de manera proactiva a las condiciones de estudio universitarias, al currículo renovado, que piensa en los cambios futuros, pero que sostiene la importancia de aspectos tradicionales.

Resulta muy importante también tener en cuenta el aspecto de la provisión en relación con la autonomía universitaria como variable diferenciadora, ya que en las escuelas preuniversitarias de la UBA –así como en todas las escuelas preuniversitarias del país- la provisión docente se da por concurso. La selección docente es una de las condiciones para los buenos resultados: *“Los docentes son la llave para desarrollar nuevas competencias; ellos son las personas que están en contacto con los que aprenden. Es por lo que la calidad de un sistema de educación nunca puede exceder la calidad de sus maestros”*<sup>2</sup> (OCDE, 2019, p. 9, en inglés en el original).

### **Concepto de calidad educativa**

El concepto de calidad educativa es relativamente reciente y polisémico (Seibold,2000), dado que ha implicado diferentes significados o sentidos desde la mitad del siglo XX, aproximadamente.

Por un lado, es un concepto que implica un valor intangible, definido a veces como “excelencia educativa”, sin que sea medible de algún modo (Landívar, 2019: 151). Se habla de “excelencia” en términos de búsqueda de los mejores resultados a partir de las mejores prácticas, pero muchas veces sin considerar de qué manera se miden o se aprecian. Suele ser un término ligado a la tradición de pertenencia a una institución de prestigio, más que a una condición basada en datos objetivos.

---

<sup>2</sup> *“Teachers are the key to developing new competencies; they are the people who reach the learners. That is why the quality of an education system can never exceed the quality of its teachers.”*

Como indica el *Informe Delors* (Unesco, 1996), la calidad educativa puede ser definida no solo por los logros cognitivos, sino también por lo que los estudiantes aprenden a hacer, a socializar, en definitiva, a ser. Estos aprendizajes son considerados como “pilares de la educación”.

También se asocia a los insumos que tiene una escuela, condiciones edilicias, campus, últimas tecnologías, acceso a diplomas (International Baccalaureate, por ejemplo) y/o evaluaciones internacionales de idiomas, bilingüismo. Además, suele también medirse de acuerdo con la demanda, o más específicamente con el tipo socioeconómico de demanda, el prestigio que una institución tiene la sociedad, en la opinión pública generalizada, que se define como “calidad total” y se relaciona con la satisfacción del cliente y la mejora continua en relación con objetivos claros y preestablecidos (Seibold, 2000).

La reformulación del sintagma nominal “calidad educativa” como “calidad integral” que propone Seibold (2000), definiendo el concepto como una integración entre calidad, valores y equidad, pretende una superación de la medición de la calidad educativa a través de las pruebas estandarizadas, aunque reconoce la dificultad al momento de poder evaluar valores deseables en la educación como la honestidad o la solidaridad, que -si fueran medibles- permitirían otro tipo de consideración sobre equidad educativa entre diferentes escuelas.

Claudia Romero trabaja el concepto de “buenas escuelas” asociado al de calidad de los aprendizajes para lo que cita un estudio de Peter Mortimore (1988) que:

*“/.../muestra que existen características propias de las escuelas, relativas a su tamaño, al ambiente y a la estabilidad de los docentes que favorecen su mejor funcionamiento y, a su vez, que existen otros factores relacionados con la gestión escolar y con la enseñanza que son los de mayor incidencia en el logro de buenos resultados.” (2018:30)*

Por lo tanto, gran parte de la literatura relacionada con la calidad educativa admite como uno de los posibles indicadores a los resultados en pruebas estandarizadas, y señala que sería un grave error descalificarlas en función de sus limitaciones (Llach y otros, 1999).

A partir de los estudios econométricos de Hanusheck (2023), este tipo de evaluaciones se vincularon rápidamente al nivel socioeconómico de los estudiantes para verificar las intuiciones de la psicología de la educación tanto en su versión clásica como crítica (Bourdieu & Passeron, 1964; Ottaway, 1968). Se trata de un determinante central de los logros en los aprendizajes: permitió corroborar el peso de las variables socioeconómicas el éxito o el fracaso escolar (Krüger, 2013, 2014), aun cuando también se ha señalado que no son los únicos factores determinantes (Seibold, 2000; Llach y otros, 1999) y que pueden plantearse como hipótesis otros factores asociados, que permitan combinar buenos resultados en escuelas de bajos índices socioeconómicos, inclusión y calidad (Andrade & Schneider, 2017).

### **Élite y segregación educativa en las escuelas preuniversitarias**

Desde el punto de vista de la educación escolar, el estudio del concepto de élite se enmarca en una reflexión más amplia entre el Estado, la sociedad y la educación, sobre todo en la forma en que el Estado distribuye el bien educación entre los miembros de la sociedad y cómo lo regula: con mayor o menor centralización y con diferente grado de autonomía por parte de las escuelas, que redundan en mejor o peor calidad educativa (Narodowski y Andrada, 2001).

Se considera que las primeras escuelas nacionales dependientes de la Universidad creadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que cubrieron la demanda de educación de los sectores medios y altos, responden a un modelo selectivo y elitista (Ziegler, 2004) -propuesto por Bartolomé Mitre- en contraposición al modelo de educación popular de Sarmiento (Tedesco, 2009; Gorostiaga, 2012). *Selección* de docentes para enseñar a estudiantes *seleccionados* de familias *elegidas*.

Estas posturas de Sarmiento y de Mitre, en principio diferentes, pero que coincidían en la selección y formación de docentes, son las que subyacen en la literatura referida a la educación (Terán, 2008) con respecto al concepto de “élite”, como clase socioeconómicamente privilegiada por mérito que accede a la educación (Ziegler, 2004).

La palabra *elite* o *élite*<sup>3</sup> proviene del francés “élire” y se utiliza para designar al “sector social *elegido*” por su condición social y/o económica. Pero además la etimología de la palabra agrega una significación esencial que es la de *poder elegir*. Se produce una selección por doble vía: el alumnado considerado de elite es “seleccionado” por una escuela de manera directa (a través de un curso de ingreso) o indirecta o “soft” (en el transcurso y permanencia del primer año de escolaridad cuando es por sorteo (Di Piero, 2014)); mientras que las familias de los estudiantes de élite tienen la posibilidad de elegir la escuela por las aptitudes de sus hijos, la “self-selection”, como la denomina Henry Levin (2015), más allá de la condición socioeconómica (Martínez, Villa y Seoane, 2009). En las escuelas preuniversitarias de la UBA –y en el resto de las escuelas preuniversitarias del país también- se produce una tercera vía de selección, una “élite” de docentes, ya que por la condición de autonomía les permite proveerse de manera descentralizada a través de concursos docentes gestionados por las propias escuelas.

Por otra parte, como resultado de la distribución desigual que se da de las diversas categorías socioeconómicas de estudiantes entre las unidades de un sistema educativo argentino, existe una segregación social, que ha ido en aumento en los últimos años, sobre todo dentro del sector estatal (Krüger, 2014).

Jenkins et al. (2006) atribuyen la segregación social educativa a tres factores principales:

*“El lugar donde viven familias de distinto contexto social/ Cómo eligen escuelas para sus hijos padres de distinto contexto social y de qué tipo, por ejemplo, privada vs. estatal/Cómo las escuelas eligen a sus estudiantes, dados esos factores tomados en cuenta en políticas de admisión, incluyendo “la capacidad”, están asociados con el contexto social”*<sup>4</sup>(2006:2)

En el caso de las escuelas preuniversitarias, los tres factores mencionados por Jenkins intervienen en la composición del alumnado: la población de las

---

<sup>3</sup> De acuerdo con la RAE, se puede pronunciar de las dos maneras. <https://www.rae.es/dpd/%C3%A9lite>.

<sup>4</sup>“Where parents of different social backgrounds live. /How parents of different social backgrounds choose schools for their children, and of what type, e.g. private versus state. /How schools choose their pupils, given that factors taken into account in admissions policies, including ‘ability’, are associated with social background.”

escuelas preuniversitarias vive en la Ciudad de Buenos Aires, aunque distribuida en diferentes barrios, incluso algunos provenientes de zonas próximas a la ciudad, según información de la Secretaría de Escuelas Medias. Además, muchas familias eligen estas escuelas por tradición, porque son exalumnos, o por su exigencia académica; todas las escuelas tienen un sistema de selección por curso de ingreso y cupo. Solo a la E. de E. Técnica de Villa Lugano se ingresa por sorteo, pero tiene un cupo menor a la demanda.

Es sabido que *existe evidencia acerca del impacto que tiene la composición social de una escuela en el desarrollo académico de sus alumnos /...*” (Kruger, 2014: 515) La segregación social condiciona factores de fracaso escolar o de éxito. Y que además del origen social, la habilidad de aprender unos de otros es también responsable de buenos resultados académicos, el “efecto par” que Caroline Hoxby (2006) describe como:

*“Los estudiantes esforzados e inteligentes pueden afectar a sus pares con derrames de conocimiento y a través de su influencia en los niveles académicos y disciplinarios en el aula. De manera alternativa, el mal comportamiento de los estudiantes puede ser disruptivo en el aula, por lo tanto, minar el tiempo y la energía de sus docentes. La composición de un aula –el ingreso promedio familiar, el número de niños con discapacidades, el equilibrio racial y género -también puede generar un efecto de pares.”<sup>5</sup>(p.1).*

¿Las escuelas preuniversitarias de la UBA reúnen una composición social de niveles socioeconómicos altos (Ziegler, Gessaghi & Fuentes, 2018), que se potencia con el efecto de pares (Hoxby2006) y que predice buenos resultados? Se puede responder al respecto que están en un contexto favorable, ya que el promedio socioeconómico de las comunas de CABA está por arriba del promedio del país, según los indicadores de la encuesta permanente de hogares del Indec analizados por el Observatorio de Argentinos por la Educación. Además, en la media del ingreso per cápita familiar por provincia, CABA supera al resto de las provincias (EPH, 2022). No obstante, los niveles

---

<sup>5</sup>*“Intelligent, hard-working students can affect their peers through knowledges spillovers and through their influence on academic and disciplinary standards in the classroom. Alternatively, misbehaving students may disrupt the classroom, thereby sapping their teacher’s time and energy. The makeup of a classroom-its average family income, the number of children with disabilities, its racial and gender balance-can also create peer effect.”*

socioeconómicos en las escuelas de la UBA no son idénticos en todas las escuelas: son muy similares en cinco de ellas y una difiere del resto. Más adelante esto se corroborará con un gráfico relacionado con las pruebas Aprender 2019 (Fig.9).

La correspondencia entre instituciones escolares prestigiosas y los resultados en evaluaciones estandarizadas en la Argentina, ha sido estudiada entre otros por Krüger (2013), quien, en un análisis sobre fracaso escolar, busca observar si las escuelas de gestión privada aportan elementos propios de la oferta para ser consideradas “buenas escuelas”, más allá de la selección del alumnado, que las hacen más eficientes. Esta cuestión indicaría que existe cierta combinación de recursos y prácticas que hacen que las escuelas privadas sean mejores frente a las estatales con ingreso irrestricto. En ese estudio, Kruger vuelve a confirmar, luego de presentar un modelo econométrico y analizar los resultados de los indicadores y las pruebas estandarizadas, que:

*“El mejor desempeño de los alumnos que asisten a estas escuelas parece deberse a su origen social y a los efectos de pares (2013:138). Y por lo tanto, /.../las escuelas de gestión privada ofrecen una mejor educación, pero no debido a su forma de organización, sino debido a que albergan alumnos con condiciones más favorables para hacer frente a su carrera escolar” (2013:140).*

Otro de los indicadores que Krüger (2013) considera también es la preferencia de los padres. Dada la ponderación de la variable, considera que los padres prefieren las escuelas privadas por los buenos resultados, porque ellos piensan que se debe a las condiciones de la oferta, sin advertir –según la autora- que esta segregación escolar (Tiramonti, 2009), en realidad, y estos buenos resultados son generados por la demanda, por la condición del nivel socioeconómico de los estudiantes.

Las escuelas preuniversitarias parecen tener buena reputación (“*buenas escuelas*”) y son seleccionadas por las familias por las condiciones de la oferta (Ziegler, Gessaghi, & Fuentes, 2018).; no obstante, siguiendo a Kruger (2013), no sería este el motivo por el cual tendrían éxito escolar, sino por la selección y los niveles SE de los estudiantes. Por ese motivo, es importante describirlas en tanto oferta educativa.

## **Capítulo 2: El planteo metodológico de la investigación**

### **Objetivos generales y específicos**

El objetivo general del presente estudio consiste en determinar la calidad educativa de las escuelas preuniversitarias dependientes de la UBA, medida en términos de resultados de pruebas estandarizadas y en comparación con otras escuelas preuniversitarias y el desempeño de las escuelas en el resto del sistema educativo argentino, identificando elementos organizacionales comunes entre sí a las escuelas preuniversitarias de la UBA (formas de financiación, regulación, provisión (incluyendo los mecanismos de selección y la forma de gobierno) que las diferencian de otras escuelas.

Para esto, debido a los datos disponibles, se pretende analizar la calidad educativa de cuatro de las seis escuelas preuniversitarias UBA a través de los resultados de las pruebas TESBA 2021 y Aprender2019, comparados con otras escuelas preuniversitarias y provinciales (públicas y privadas) Se tomarán cuatro de seis escuelas preuniversitarias UBA en función los datos obtenidos y como forma de evitar su identificación.

Por lo tanto, se buscará describir las variables socioeconómicas y aspectos pedagógicos académicos que podrían favorecer la calidad educativa en las escuelas seleccionadas. Y dadas estas condiciones que predicen mejores resultados, sumadas a la autonomía y márgenes de maniobra de las que gozan, analizar los resultados en las pruebas estandarizadas.

### **Técnicas e instrumentos**

Para llevar adelante y alcanzarlos objetivos planteados de acuerdo con la naturaleza de la investigación, el presente trabajo implementa, en primer lugar, un diseño exploratorio y descriptivo, que da cuenta de las características de las seis escuelas preuniversitarias mencionadas. Abarca, de esta manera, toda la población que implica la problemática enunciada o el fragmento completo que se reconoce a sí mismo como diferenciado, pero trabaja con la suficiente flexibilidad necesaria para la producción del conocimiento:

*“El término diseño en el marco de una investigación cualitativa se refiere al abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación,*

*es más flexible y abierto, y el curso de las acciones se rige por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente.”*  
(Salgado Lévano, 2007:72)

Este trabajo busca ser un estudio de caso que “destaca las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales.” (Stake, 1995:11)

Las técnicas de recolección de datos se basan, por un lado, en el análisis de la documentación de la Universidad de Buenos Aires respecto de las escuelas (actas, resoluciones, normativa). Adicionalmente, se obtienen datos a partir de un enfoque mixto cuantitativo y cualitativo, que incluye: entrevistas a funcionarios de la Secretaría de Escuelas Medias de la UBA para obtener más información sobre datos de financiación y formas de regulación y modalidades de provisión.

Por otro lado, para los objetivos de este trabajo, se toman los resultados cuantitativos del aprendizaje en el nivel secundario de las pruebas estandarizadas TESBA 2021 y Aprender 2019, que son de las que se disponen mejores datos. Y que, además, evalúan el desempeño de los estudiantes desde dos organismos diferentes: las pruebas TESBA 2021, del Ministerio de Educación y Tecnología de la Ciudad de Buenos Aires; y las pruebas Aprender 2019, del Ministerio de Educación Nacional. En las evaluaciones de esos años la mayor parte de las escuelas preuniversitarias de la UBA participaron. Esto nos permitirá- compararlas con escuelas de la jurisdicción de CABA y con otras escuelas preuniversitarias de Argentina, respectivamente.

Es necesario aclarar –en función del art.97 de la Ley de Educación Nacional<sup>6</sup>- que todas las escuelas analizadas permanecerán anónimas a los fines de que no sean identificadas y, en consecuencia, ni las escuelas ni los estudiantes sean “estigmatizados” (de acuerdo con el vocabulario de la ley).

---

<sup>6</sup> Art 97: “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las jurisdicciones educativas harán públicos los datos e indicadores que contribuyan a facilitar la transparencia, la buena gestión de la educación y la investigación educativa. La política de difusión de la información sobre los resultados de las evaluaciones resguardará la identidad de los/as alumnos/as, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización, en el marco de la legislación vigente en la materia.”

## **CAPÍTULO 3: Los elementos organizacionales de las escuelas preuniversitarias de la UBA**

### **Financiamiento**

La Universidad de Buenos Aires destina anualmente una parte de su presupuesto -que recibe del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), transferido por el Estado Nacional de acuerdo con la Ley de Presupuesto Nacional, votada por el Parlamento argentino- al financiamiento de sus escuelas medias. Esta situación exceptúa dos casos, que se detallan a continuación:

-El Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE), que se financia a través de cuotas que cobra a las familias, aportes de la Cooperadora de la escuela y una subvención que le da el Estado Nacional a través del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, que en la actualidad es del 30% para el pago de salarios docentes. Desde el aspecto económico financiero, el ILSE funciona como una escuela de gestión privada sin fines de lucro. Cualquier utilidad es reinvertida en la Institución para mejoras edilicias, de adquisición de materiales, becas o como fondo de reserva, de acuerdo con las actas fundacionales y de acuerdo con el criterio del Consejo Superior del ILSE a propuesta del equipo directivo de la institución.

-La Escuela Preuniversitaria Dr. Ramón A. Cereijo, que es financiada por la Municipalidad de Escobar, en acuerdo con la Dirección General de Cultura y Educación del gobierno provincial de Buenos Aires. Si bien la escuela es gratuita, se paga un bono contribución anual no obligatorio.

El Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA), la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini (ESCCP), la Escuela Técnica Profesional en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria y la Escuela de Educación Técnica de Villa Lugano obtienen su financiamiento del Presupuesto Anual de la UBA, de sus Asociaciones Cooperadoras y de aportes, donaciones y financiamiento externo a partir de Organismos, empresas o asociaciones (Cap. I, Art.701. *Código.UBA.I-36*) Las escuelas CNBA y ESCCP reciben sus presupuestos de la Secretaría de Escuelas Medias, sin intermediarios. En los casos de la E.T.P.

en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria y la Escuela de Educación Técnica de Villa Lugano deben pasar por la gestión de las Facultades de Veterinaria y Cs Económicas (por la carrera de sistemas que asesora) respectivamente. Dichas Facultades se hacen cargo de la gestión administrativa y el Rectorado les transfiere fondos.

El presupuesto para las escuelas que figura en el sitio Universidad Abierta de la UBA se decide y vota anualmente por Resolución del Consejo Superior de acuerdo con la tradición, actualizando por inflación a cada unidad académica, sin una normativa específica. Se discute y debate, se aumenta si hay una obra en particular; si no se asignan presupuestos similares de acuerdo con la tendencia de los años anteriores. Dicho presupuesto representa cerca del 4,3 % del gasto total de la UBA, (Universidad de Buenos Aires, *Universidad Abierta* [uabierta], s.f.), como sucede en general en el sistema educativo argentino más del 90% del presupuesto de cada instituto se destina para cubrir gastos de personal docente y no docente (Fig.2, Inciso 1). Solo la Escuela Técnica de Lugano tiene un gasto más importante (Fig.2, inciso 2) en bienes de consumo, como consecuencia de la provisión de materiales tecnológicos, necesarios dada la orientación, y se prevén gastos similares en los siguientes años dada la necesidad de renovación constante. El inciso 3 se refiere al pago de servicios para el mantenimiento, reparación y conservación de bienes de servicios; el inciso 4 se refiere a gastos por bienes de uso que aumentan el capital (construcciones, por ejemplo) y el inciso 5 son gastos por bienes y servicios que no implican una contraprestación (por ejemplo, becas, transferencia a un conferencista)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Manual de Clasificaciones Presupuestarias para el Sector Público Nacional. (2016).

Tabla 2: Presupuesto UBA- Financiamiento 11 – Tesoro Nacional – Ejercicio 2021.

EXP-2021-02691172-UBA-DME#REC

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FINANCIAMIENTO 11 - TESORO NACIONAL  
TODAS LAS FUNCIONES

| Total General | Inciso 1       | Inciso 2    | Inciso 3      | Inciso 4    | Inciso 5      | Subtotal      | Total          |
|---------------|----------------|-------------|---------------|-------------|---------------|---------------|----------------|
|               | 32.797.013.304 | 510.847.962 | 2.355.224.179 | 711.618.263 | 2.536.853.097 | 6.114.543.502 | 38.911.556.806 |

| 1 | 3 |   |  |                      |                   |                   |                  |                  |                    |                      |
|---|---|---|--|----------------------|-------------------|-------------------|------------------|------------------|--------------------|----------------------|
|   |   |   | <b>Institutos de Enseñanza Media</b>           | <b>1.416.648.950</b> | <b>64.656.555</b> | <b>40.238.292</b> | <b>9.591.613</b> | <b>1.949.627</b> | <b>116.436.087</b> | <b>1.533.085.038</b> |
| 1 | 3 | 1 | Colegio Nacional Buenos Aires                  | 681.729.811          | 2.747.908         | 4.548.261         | 587.484          | 1.591.891        | 9.475.544          | 691.205.355          |
| 1 | 3 | 2 | Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini | 538.070.555          | 3.888.539         | 3.170.783         | 2.058.485        | 357.736          | 9.475.544          | 547.546.099          |
| 1 | 3 | 3 | Escuela Agropecuaria                           | 69.325.054           | 677.436           | 1.241.467         | 81.097           | 0                | 2.000.000          | 71.325.054           |
| 1 | 3 | 4 | Escuela Técnica Lugano                         | 127.523.530          | 57.342.672        | 31.277.781        | 6.864.547        | 0                | 95.485.000         | 223.008.530          |

Fuente: <https://www.uba.ar/uabierta/contenidos.php?id=244>

## La regulación de las escuelas

La autonomía de gobierno universitaria (Nosiglia, 2022) les otorga a las escuelas preuniversitarias regulaciones que les dan la posibilidad de auto regularse (Art.2.Cap.A.CÓDIGO.UBA 1-33) de manera independiente del resto del sistema escolar público fundamentalmente en tres aspectos: régimen académico, régimen de evaluación y régimen de convivencia. Además, pueden fijar su propio calendario escolar. Se trata de un régimen más parecido a las escuelas de gestión privada que aquellas de gestión estatal, pero con independencia de la jurisdicción local (Narodowski, Moschetti & Gottau. 2017).

Como no dependen de la jurisdicción correspondiente, que en este caso sería el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, no se regulan por las normas que dicta el Ministerio de Educación de la Ciudad ni son supervisadas por este. No obstante, no están aisladas y coordinan aspectos que facilitan los pases de estudiantes y la tarea docente; por ejemplo, se contempla igual periodo de receso invernal, misma cantidad de días de clases o la condición de regularidad del estudiante en el régimen de inasistencias. Además, la Secretaría de Escuelas Medias busca integrar a las escuelas preuniversitarias entre sí y con el resto de las unidades académicas, por ejemplo, en temas de capacitación docente o de orientación vocacional de los estudiantes (Cap.K. CÓDIGO.UBA 1-6).

El régimen académico, así como el régimen de promoción y calificación y de convivencia, que implica la aprobación del Plan de estudios de 1° a 5° año y el 6to año optativo, se encuentra descripto detalladamente en asignaturas, contenidos y carga horaria en el *Código de la Universidad de Buenos Aires II- 34 a 38* para cinco de las seis escuelas. La diferencia es el ILSE, cuyo Plan de estudios fue establecido desde su fundación por el Consejo Superior del ILSE, aunque a semejanza del CNBA. Desde entonces y hasta la actualidad, cualquier modificación debe ser aprobada por el Consejo Superior de la UBA, a través de la SEM. (Cap. K. CÓDIGO.UBA 1-6)

Tanto el CNBA como el ILSE tienen un régimen académico con una orientación humanística desde el primer año hasta el último y sus egresados obtienen el título de “bachiller”,<sup>8</sup> Los aspirantes a bachilleres hacen un recorrido amplio pero profundo de cada una de las asignaturas del Plan de estudios, sin orientaciones más específicas. La especificidad de los estudios se supone para la etapa posterior universitaria o terciaria.

Algo similar sucede con la E.S.C.C. Pellegrini, ya que el título de Perito Mercantil que se obtiene al finalizar quinto año deviene de las asignaturas cursadas desde el primer año, aunque en dos ciclos: un ciclo general de tres años y un ciclo superior de dos años de formación específica, con orientación en “Economía y Gestión de las Organizaciones”(Art.1.Cap.A.CÓDIGO.UBA 1-35).

El caso de la Escuela Agropecuaria es similar, puesto que hay una sola orientación y se obtiene el título de “Técnico en producción agropecuaria y agroalimentaria” luego de dos ciclos: uno básico de tres años y otro superior de formación técnica de tres años también. (Cap. C. CÓDIGO.UBA 1-36)

Algo distinto es el régimen académico de las demás escuelas, ya que tienen ciclos orientados. La Escuela Técnica de Villa Lugano tiene un primer ciclo común técnico de dos años, y luego otro ciclo orientado de tres especialidades técnicas de cuatro años de duración. De igual manera, el Colegio Preuniversitario Dr. Ramón A. Cereijo de Escobar tiene un ciclo común y dos orientaciones de su bachillerato, en “Arte y diseño gráfico digital”, y “Ciencias naturales y ambientales”. (Art.4. Cap. A. CÓDIGO.UBA 1-37)

---

<sup>8</sup>La palabra “bachiller” proviene del latín “baccallaureatus”, uno de cuyas acepciones es “adornado con hojas de baya de laurel”, es decir, “aptos para entrar a la Universidad”. (Aunque una etimología más antigua traduce la palabra simplemente como “aspirante a caballero” (Corominas, 1961).

Cada uno de los Planes de estudio de las escuelas preuniversitarias se pretenden “ambiciosos”, en el sentido de que intentan estar a la vanguardia del conocimiento y experimentación en cada área y demandan docentes calificados y actualizados que cada colegio abreva de las diferentes Facultades de la UBA (Art.3-5.Cap.A.CÓDIGO.UBA 1-33). Pero, además, se combinan con un régimen de evaluación exigente, cuya nota de aprobación promedio anual es 7 sobre 10, más alta que en otras escuelas, que es 6 sobre 10, y que conservan, en el caso de que no se promocione durante el curso, mesas de exámenes con tribunal de docentes en dos instancias: diciembre y febrero. Mantienen además la obligación de aprobar al finalizar el ciclo lectivo la mayoría de las materias: solo pueden quedar en la institución con una materia previa, en la mayoría de los casos, con algunas excepciones que contemplan los distintos reglamentos de evaluación. Para sostener este proceso exigente cada escuela cuenta con tutores, clases de apoyo gratuitas, acceso a las bibliotecas actualizadas, seguimiento pedagógico individual y grupal. (Cap. C. CÓDIGO.UBA 1-37)

La exigencia académica y la exigencia evaluativa se conjuga con un régimen de convivencia que cambió y evolucionó en los últimos años hacia un ambiente más democrático, con una revisión de los reglamentos disciplinarios por parte de los Consejos de Convivencia y la incorporación del acompañamiento de preceptores que hacen tareas de tutores pedagógicos, que anticipan y previenen conflictos o problemáticas de aprendizajes tanto individuales como grupales. (Cap. F. CÓDIGO.UBA 1-35)

### **La forma de gobierno y provisión**

La autonomía de gobierno de la UBA le permite designar a las autoridades, además de determinar la forma de gobierno y la provisión de las escuelas medias. Este último aspecto se vuelve muy diferenciador de otro tipo de instituciones escolares medias.

A semejanza del sistema de gobierno de claustro y tripartito de la UBA, el CNBA y la ESCCP adoptaron desde el año 2010 una forma de gobierno que tiene por objeto ser más participativa a través de un equipo de conducción: Rector/a y vicerrectores, un Consejo de Escuela resolutivo (CER), un Consejo Académico Asesor y un Consejo de Convivencia. Los rectores son designados

“por el Consejo Superior a propuesta del Rector de la Universidad de Buenos Aires en consulta con los establecimientos de enseñanza secundaria quienes podrán presentar una terna de candidatos, con carácter no vinculante.” (Cap. A. Art.22.Código.UBA.I-33) Los candidatos deben ser profesores regulares de la Universidad o titulares de los establecimientos secundarios, además de acreditar su idoneidad para el cargo, que dura cuatro años con posibilidad de ser reelecto una vez. Esta última condición rige también para los vicerrectores, quienes son designados por el Rector/a del establecimiento secundario como parte de su equipo y dependen de él para su permanencia en la función.

El Consejo de Escuela Resolutivo—integrado por el rector, docentes, preceptores, estudiantes, graduados con voz y voto más un miembro del Consejo de Convivencia, otro de la asesoría pedagógica y un no docente, estos últimos con voz, pero sin voto- es un cuerpo colegiado que elabora, regula y vela por los lineamientos del proyecto pedagógico institucional, por la comunicación con el Centro de estudiantes, por la aplicación del Reglamento de Concurso docente y no docente. Además, propone a los profesores candidatos al Consejo Superior para el Consejo Académico Asesor.

La función principal del Consejo Académico Asesor es, como su nombre indica, asesorar y dar opinión experta sobre cuestiones pedagógicas y propias de los diferentes campos disciplinares al equipo de conducción y al Consejo de Escuela. Está integrado por el Rector, seis profesores regulares, eméritos o consultos y los jefes de Departamento de las áreas curriculares. Es un órgano colegiado cuyo propósito es favorecer la opinión fundada para el logro de la excelencia académica (art 39.Código.UBA II-33).

La normativa para la conformación y funcionamiento del Consejo de Convivencia es elaborada por el CER de cada escuela. Está conformado por docentes y alumnos elegidos por votación, quienes resuelven los casos disciplinares de acuerdo con la normativa escolar.

En cuanto a la E. T. P. en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria, tanto el rector como los vicerrectores son designados por el Consejo Directivo de Facultad de Ciencias Veterinarias, a propuesta del Decano; el Regente de estudios y los Jefes de Área, en cambio, son propuestos por la dirección de la Escuela, y designados por el Decano de la Facultad de Ciencias Veterinarias. Mientras que la Escuela Técnica de Lugano, que depende institucionalmente

de la Facultad de Ciencias Económicas, tiene un reglamento institucional de organización y funcionamiento aprobado por el Consejo Superior y sus autoridades y planta funcional son designados por el Rector de la UBA.

EL ILSE continúa con la tradición y, desde su fundación, designa a sus autoridades, Rector y Vicerrectores, a través de Resoluciones del Consejo Superior del ILSE, que está conformado por miembros de cada una de las Facultades de la UBA, a su vez nombrados por los Decanos de las respectivas instituciones. El presidente y vicepresidente del Consejo Superior del ILSE es designado por el Rector de la UBA. No hay un periodo establecido para la duración de los cargos, cuyas vacancias se producen por renuncia o jubilación.

En el caso de la E. Preuniversitaria Dr. Ramón A. Cereijo, el Rector de la UBA propone los equipos directivos y docentes y ejerce la superintendencia académica a través de un Consejo Superior Académico que está integrado por ocho miembros, seis de ellos designados por el Rector de la UBA. También integran este Consejo Superior Académico dos representantes: uno por la Municipalidad de Escobar y uno por la Dirección de Gestión Privada, ambos con voz y sin voto, en el marco de un Convenio Acuerdo firmado para su creación.

La comunidad educativa está representada y tiene su espacio dentro de los colegios -con distinta intensidad de voz y de voto- a través de los Centros de estudiantes, los gremios de docentes y no docentes, las cooperadoras de padres y las asociaciones de los exalumnos, donde se manifiestan las fricciones y acuerdos.

Uno de los aspectos más diferenciadores respecto de otras escuelas estatales es que las escuelas medias preuniversitarias de la UBA designan a sus propios docentes. Esto es similar a lo que ocurre en todo el país en las escuelas de gestión privada, cuyos directivos eligen a los profesores. La diferencia radica en que las preuniversitarias de CABA designan docentes por concurso público (Cap. J. CÓDIGO.UBA 1-33).

Las condiciones de los concursos difieren entre sí en las distintas escuelas, en cuanto a las condiciones requeridas para la presentación de los candidatos, la conformación del jurado, los tiempos para la titularización. Pero en todas se destacan por la selección de docentes de una sólida formación, en general universitaria o de profesorados destacados, y de experiencia previa. Por otra

parte, la inmersión en las escuelas por parte de los docentes se da en el marco de los Departamentos de las distintas áreas (Cap. I. CÓDIGO.UBA 1-33), que son espacios de integración, transversales, de formación continua, actualización, que –como se dijo antes- están directamente conectados con las Facultades de la UBA y así acceden a mayores capacitaciones de la universidad –como los de CITEP (Centro de innovaciones en Tecnología y Pedagogía).

### **¿Cómo ingresan los estudiantes a las escuelas preuniversitarias de la UBA?**

Tanto en el Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA), como en la Escuela Superior de Comercio C. Pellegrini (ESCCP) y en el Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE), los mecanismos de ingreso fueron variando desde los orígenes de estas escuelas hasta la actualidad. En un principio, como señala Pineau, tenían un carácter “aristocrático”:

*“Para su ingreso se precisaba tener una edad mínima (generalmente 12 años), acreditar la tenencia de saberes básicos mediante certificado o examen y presentar cartas de recomendación, lo que garantizaba procesos aristocratizantes de selección y reproducción controlada de la matrícula.”* (2021:4).

En el siglo XX se dio paso a un carácter “meritocrático” (Méndez, 2013). Dadas las transformaciones sociales y culturales que trajo la inmigración, se dispusieron exámenes de ingreso tomados por las propias instituciones, que empezaron a implementarse a fines del s. XIX y terminaron de consolidarse en 1942. Se incorporaron dos asignaturas– historia y geografía – además de idioma nacional y matemática, disciplinas éstas que constituían el examen de los otros bachilleratos. Los mejores promedios de un conjunto de escuelas públicas de la ciudad tenían un ingreso directo, junto con algunos estudiantes que lo hacían por cartas de recomendación (Pineau, 2021:9). Así, con diferentes variaciones en la exigencia y en la modalidad, los exámenes de ingreso se mantuvieron desde 1942 hasta fin del s. XX con el mismo carácter meritocrático (Méndez, 2013).

Atendiendo a las modificaciones de la época– el restablecimiento democrático-y a condiciones académicas diferentes del alumnado-, a partir de

la primera década del 2000, los colegios preuniversitarios de la UBA tradicionales (CNBA, ESCCP e ILSE) y los de posterior creación, como la Escuela Agropecuaria y la Ramón Cereijo, de Escobar, establecieron cursos de ingresos anuales que, con distintas modificaciones, continúan vigentes hasta ahora (Cap. N. CÓDIGO.UBA 1-33). Norma. El CNBA y la ESCCP realizan el armado y dictado del curso de manera conjunta, pero el ILSE, la Escuela Agropecuaria y la Escuela Cereijo lo dictan de manera propia.

Estos cursos de ingreso anuales –al principio más breves, luego anuales– son paralelos al último grado del Nivel Primario y pretenden ser “niveladores” del pasaje desde la escuela primaria al Nivel Medio preuniversitario. Para tal fin, se implementan tutorías, clases de apoyo adicionales, cuadernillos, campus virtual interactivo, como se pueden verificar en las páginas virtuales de cada institución. No obstante, demandan un esfuerzo de los estudiantes y de las familias, que implica en muchas ocasiones la contratación de academias particulares de preparación extra, que son muy costosas (Anderete Schwal, 2021). Esto se debe a que los aspirantes no solo deben aprobar los exámenes, sino sumar un puntaje que los coloque antes de la línea de corte que establece el cupo de cada escuela en un orden de mérito.

La única de las escuelas preuniversitarias de la UBA sin curso de ingreso es la Escuela Técnica de Lugano, que desde su creación establece un sorteo de sus vacantes y, para que no haya una selección “soft” en primer año (Di Piero, 2014) sostiene al alumnado con tutorías y con un régimen de evaluación especial. (Anderete Schwal, 2021)

## Capítulo 4 Análisis de los resultados de las pruebas TESBA 2021 y Aprender 2019

### Los resultados de las pruebas TESBA 2021

En primer lugar, la prueba local o jurisdiccional que se pone en consideración es la prueba TESBA, que es una evaluación censal implementada por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, tomada por un grupo de aplicadores capacitados a todos los estudiantes de tercer año de todos los establecimientos estatales y privados de la Ciudad de Buenos Aires. A las escuelas preuniversitarias de la UBA se las invita a participar. De acuerdo con la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, en 2021, fueron evaluados en Lengua y Literatura el 99% de los establecimientos (491) y el 71,3% de los estudiantes (30.594); en Matemática, el 99,4% (493) de los establecimientos y el 72,7% de los estudiantes (31.167).<sup>9</sup>

En estas pruebas, se evalúa una selección correspondiente a las áreas de Lengua y Literatura y de Matemática, tomando como referencia al Diseño Curricular de Secundaria de CABA<sup>10</sup>, con ítems abiertos y cerrados. En el *Marco General de Aprendizajes de la Ciudad de Buenos Aires (2019)* está detalladamente explicada la metodología de la prueba y cómo se obtienen los resultados:

*“Una forma de expresar los resultados de la evaluación es el cálculo del puntaje promedio de la habilidad estandarizada de los estudiantes. En el modelo utilizado la habilidad se mide en la misma escala que la dificultad. Para facilitar la lectura de la habilidad se realiza una estandarización utilizando como parámetros una media igual a 500 y un desvío estándar de 100<sup>26</sup> para el año base, es decir aquel a partir del cual se construye la serie histórica y se habilita la comparación de los resultados. Para la jurisdicción se calcula el puntaje promedio de la habilidad estandarizada del total de estudiantes que resolvieron la*

---

<sup>9</sup><https://buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/aprendizajes/jurisdiccionales/tesba>

<sup>10</sup> G.C.B.A. Ministerio de Educación, Gerencia Operativa de Currículum. Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Básico 2015.

*prueba y cada escuela recibe, a su vez, el puntaje estandarizado promedio correspondiente al total de sus estudiantes. La puesta en relación de este valor con el de aplicaciones anteriores facilita la comparación de los resultados en el tiempo.” (p.31)*

La prueba permite observar los logros del proceso de la enseñanza aprendizaje en la secundaria en contexto, ya que se resuelven cuestionarios complementarios: uno que releva la experiencia escolar y algunas características del hogar del alumnado; otro, para los docentes acerca del entorno de enseñanza aprendizaje. No califica a los alumnos ni a los docentes, sus resultados –como se dijo antes- son confidenciales y generales, aunque cada escuela recibe los resultados obtenidos, relevados en un cálculo del puntaje promedio y por grupos de desempeño, comparados con escuelas del mismo distrito y los resultados generales.

Una de las objeciones que se le hace a este tipo de evaluación estandarizada es que es la misma para todos y no la elabora el docente a cargo, por lo tanto, no considera las heterogeneidades o puntos de partida del alumnado<sup>11</sup>. No obstante, esta característica es justamente la que permite una serie de procedimientos técnicos para garantizar el correcto procesamiento estadístico de la información y la posibilidad de comparar.

En el caso de las escuelas preuniversitarias el punto de partida está condicionado favorablemente por el Curso de ingreso obligatorio. Es decir, los resultados de TESBA 2021 en las escuelas preuniversitarias de la UBA, que fue el año en que participaron casi todas las escuelas, mostrarían si hubo logros significativos en Lengua y Matemática desde el ingreso hasta la mitad del secundario, comparativamente con otras escuelas de CABA, -aun cuando el punto de partida es muy distinto-, si los resultados estuvieran muy por encima de la media:

Otra de las objeciones a la prueba TESBA y relacionado con lo anteriores que no requiere preparación previa del alumnado, aunque en el año 2021, postpandemia, se difundieron en las escuelas ciertos contenidos prioritarios –

---

<sup>11</sup>Marco General de Aprendizajes de la Ciudad de Buenos Aires. Documento metodológico. Noviembre 2019.

práctica lectora y tres prácticas matemáticas: aplicar, inferir, argumentar- antes de la aplicación de la prueba, en un intento de nivelar el punto de partida.

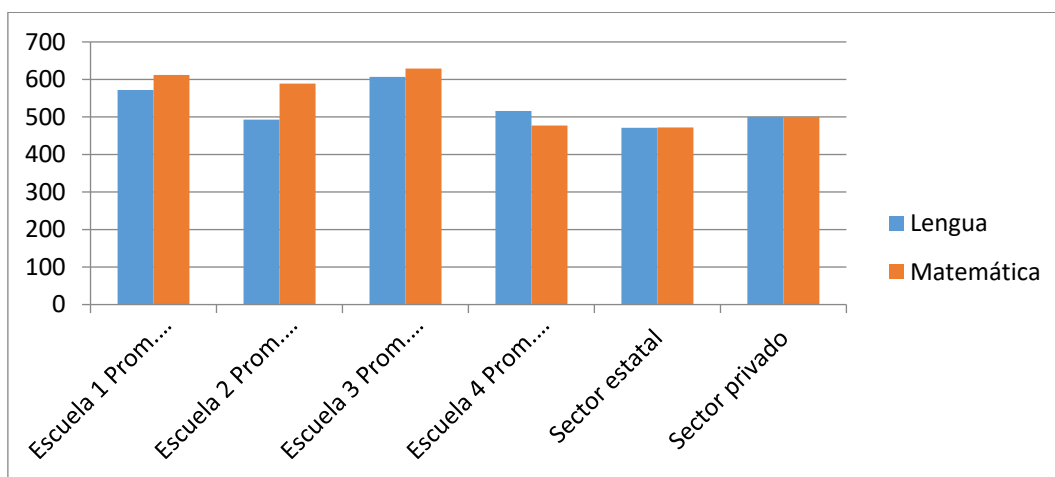
Por último, un rasgo que resulta llamativo es que, siendo la Unidad de Evaluación Integral de Calidad y Equidad Educativa la que implementa las pruebas, afirme en su *Evaluación TESBA. Informe 2021* en los anteriores:

*“Si bien los resultados que se obtienen constituyen un indicador significativo del aprendizaje logrado por los/as alumnos/as en áreas fundamentales del currículum desde una perspectiva de sistema, la calidad educativa no puede inferirse a partir de una única medición. Por lo tanto, las pruebas no están diseñadas ni pueden utilizarse para realizar juicios de valor respecto de la calidad de las instituciones ni de sus docentes.”* (p.12)

Por lo tanto, las TESBA solo evaluarían los logros alcanzados, desligados de las instituciones y de sus docentes, pero, al mismo tiempo, es lo único de lo que se dispone para acercarnos a obtener algunas respuestas.

TESBA se realizó en Ciudad de Buenos Aires en 2017, 2018 y 2019; se suspendió en 2020 y se retomó en 2021 con la modalidad bienal. En 2017 cuatro de las escuelas preuniversitarias UBA llevaron adelante la evaluación. Estas cuatro -identificadas como “escuelas 1, 2, 3 y 4”- obtuvieron los resultados que se muestran en la Fig.2.

Fig.1: Resultados de Lengua TESBA 2017 de cuatro escuelas preuniversitarias UBA y el promedio sector estatal y privado.



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la Secretaría de Escuelas Preuniversitarias y Ministerio de Educación de CABA

Como se puede observar en la Fig. 1, los resultados de TESBA 2017 de Lengua de las escuelas preuniversitarias UBA 1, 2, 3 y 4 difieren entre sí, pero aún así estuvieron en general por encima del promedio del sector estatal en un 17%, 4%, 22% y 8% respectivamente. Y con respecto al sector privado, obtuvieron un 12,5%, 1,5%, 17% y un 3% más. En TESBA 2017 de Matemática, las escuelas preuniversitarias UBA 1, 2 y 3 obtuvieron 23%, 19%, 24% -en ese orden- más que el sector estatal; mientras que la escuela 4 solo estuvo un 1% por encima del promedio sector estatal. Comparadas con el sector privado, tienen un 18%, 15%, 20,5% respectivamente las tres primeras escuelas y la escuela 4 está -4,8%.<sup>12</sup>.

En 2018 y 2019, solamente se realizó el operativo en dos de las escuelas preuniversitarias UBA existentes, en las escuelas 3 y 4. A continuación, se muestran los resultados, que confirman en promedio y porcentajes los mayores logros comparados con el promedio del sector estatal/privado en la escuela 3; pero en la escuela 4 no se perciben diferencias significativas con el promedio del sector estatal/privado:

Tabla 3: Resultados de Lengua TESBA 2018 y 2019 de cuatro escuelas preuniversitarias UBA comparado con el promedio sector estatal/privado en totales y porcentaje:

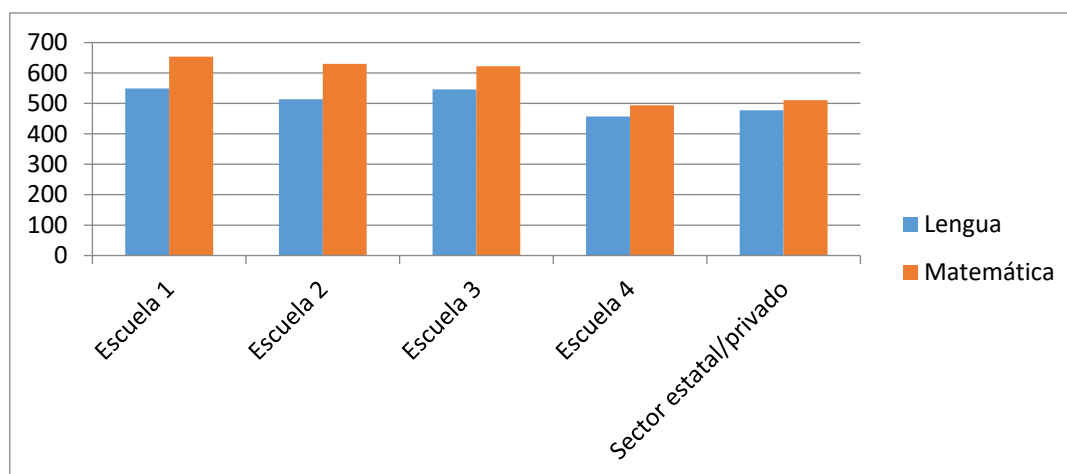
|                       | Escuela 3           | Escuela 4          | Sector estatal/privado |
|-----------------------|---------------------|--------------------|------------------------|
| 2018 TESBA Lengua     | <b>557 (+11,5%)</b> | <b>505 (+2%)</b>   | <b>493,5</b>           |
| 2018 TESBA Matemática | <b>665 (+22 %)</b>  | <b>521 (+0,5%)</b> | <b>518,5</b>           |
| 2019 TESBA Lengua     | <b>610(+18%)</b>    | <b>500(= %)</b>    | <b>499,5</b>           |
| 2019 TESBA Matemática | <b>685(+25%)</b>    | <b>500(-2%)</b>    | <b>511,6</b>           |

Fuente: Ídem Fig. 1

En el año 2020 no se desarrollaron las TESBA –como se dijo anteriormente- debido a la pandemia. Se retomaron en noviembre de 2021 con la participación de todas las escuelas de la UBA, que habían recuperado la presencialidad en las aulas desde agosto 2021, con los protocolos requeridos.

<sup>12</sup> La UEICEE no proporciona el promedio del sector privado separado del sector estatal.

Fig. 2. Resultados de Lengua y Matemática TESBA 2021 de cuatro escuelas preuniversitarias UBA y el promedio sector estatal / privado.



Fuente: Ídem Fig. 1

Con respecto a los resultados de Lengua y Matemática TESBA 2021 (Fig. 2), las escuelas preuniversitarias UBA vuelven a diferir entre sí, de la misma manera que sucedió en años anteriores: tres de ellas obtienen mejores resultados en Lengua que el promedio de escuelas estatales y privadas de CABA. Las posibles explicaciones se encontrarían en dos motivos. El primero, las diferencias entre los niveles socioeconómicos de las familias que asisten a las escuelas preuniversitarias UBA (la escuela 4 en promedio es inferior al resto de acuerdo con los informes de las pruebas TESBA 2019). Y, el segundo, el punto de partida, ya que la escuela 4 no tiene mecanismos de ingreso meritocrático, sino un ingreso que trabaja con la nivelación por tutorías docentes que se practican en primer año, además de tener una selección de docentes por concurso.

En los resultados de TESBA Lengua 2021, la escuela 1 obtuvo 13% por encima del promedio estatal/privado; la escuela 2, el 11%; la escuela 3, el 12,5%; pero la escuela 4, -4,5% (Tabla 4). Fueron resultados inferiores, que se explican quizás por las dificultades de enseñanza aprendizaje producidas por la pandemia.

A contramano de los resultados de Lengua, en Matemática se verifican muy buenos resultados comparativos sobre todo para las tres primeras escuelas, ya que en porcentajes la escuela 1 sacó 22% más; la escuela 2, 19%; la escuela 3, 18%. Salvo la escuela 4, que sacó 3% menos (Tabla 5).

Tabla 4. Resultados de TESBA LENGUA en porcentajes de cuatro escuelas preuniversitarias UBA comparados con sector estatal privado

| Lengua | % 2017 | %2018  | %2019 | %2021  |
|--------|--------|--------|-------|--------|
| Esc 1  | +17%   | -      | -     | +13%   |
| Esc 2  | +4%    | -      | -     | +11%   |
| Esc 3  | +22%   | +11,5% | +18%  | +12,5% |
| Esc 4  | +8%    | +2%    | 0%    | -4,5%  |

Fuente: Ídem Fig. 1

Tabla 5. Resultados de TESBA MATEMÁTICA en porcentajes de cuatro escuelas preuniversitarias UBA comparados con sector estatal privado

| Matemática | % 2017 | %2018 | %2019 | %2021 |
|------------|--------|-------|-------|-------|
| Esc 1      | +23%   | -     | -     | +22%  |
| Esc 2      | +19%   | -     | -     | +19%  |
| Esc 3      | +24%   | +22 % | +25%  | +18%  |
| Esc 4      | +1%    | +0,5% | -2%   | -3%   |

Fuente: Ídem Fig. 1

Como conclusión preliminar del análisis de resultados de las pruebas TESBA, se podría afirmar que tres de las cuatro escuelas preuniversitarias de la UBA analizadas obtuvieron mejores resultados que las escuelas de la ciudad, tanto estatales como privadas, Y que, de acuerdo con la bibliografía existente, esta diferencia se podría explicar por los altos NSE generales del alumnado de estas escuelas y por los mecanismos de ingreso y selección. No sucedió lo mismo con los porcentajes de diferencia de la escuela preuniversitaria 4 con respecto al promedio del sector privado estatal, ya que no resultan muy distantes e incluso, en algún caso, inferior.

### Pruebas APRENDER 2019

En este apartado se ponen en consideración los resultados de las Pruebas Aprender 2019, un dispositivo de evaluación nacional destinado al 5to año de estudios y regulado por la Ley de Educación Nacional, que el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) ejecuta desde 1993. Las modalidades (muestral o censal), las

disciplinas evaluadas, los cursos y la periodicidad han ido cambiando en estos treinta años, un hecho que restringe la comparación inter temporal. Por otro lado, el nivel de escuelas y respondientes es muchas veces bajo y hay establecimientos cuyos directivos no logran que sus docentes y alumnos participen o directamente ellos mismos se niegan a participar.<sup>13</sup>

La evaluación Aprender consta de ítems cerrados y abiertos sobre cuatro áreas: Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Se calcula el puntaje promedio de cada ítem del total de estudiantes que resolvieron la prueba y luego cada escuela recibe el puntaje estandarizado promedio correspondiente al total de sus estudiantes. Los aplicadores además llevan cuestionarios complementarios para alumnos, docentes y directivos, con el objetivo de evaluar conjuntamente las condiciones de enseñanza aprendizaje. El diseño metodológico de Aprender considera los lineamientos de los Operativos Nacionales de Evaluación ONE 2010 y 2013, garantizando de esta manera la posibilidad de comparar en el tiempo sus resultados.<sup>14</sup>

En el año 2019, las escuelas preuniversitarias de la UBA aplicaron a la prueba Aprender y, según datos de la Secretaría de Escuelas Medias, el porcentaje de participación de alumnos de escuelas medias de la UBA fue del 54,4% y el de las escuelas del país fue 90,6% estatal y privado, según datos proporcionados por la Secretaría de Escuelas Medias.

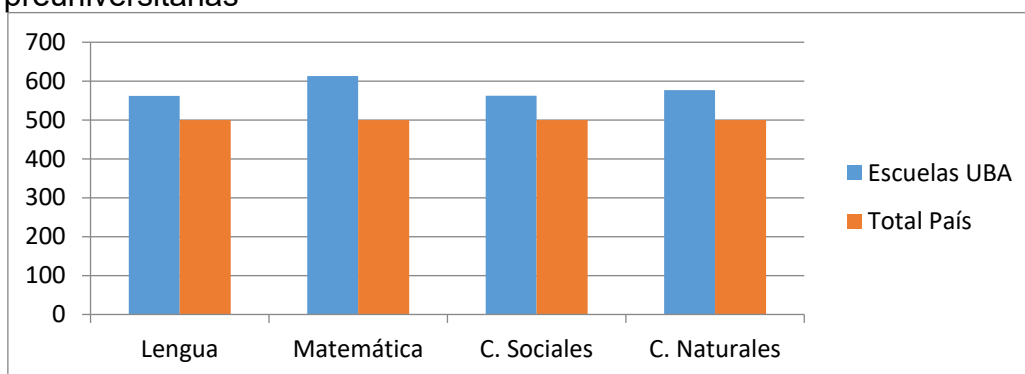
El puntaje promedio escuelas UBA en Lengua fue 562,1; en Matemática fue 613,2; y en el resto de las áreas, obtuvieron 569,3 en Ciencias Sociales y 576,9 en Ciencias Naturales. En conjunto, superan el promedio del país en todas las áreas, ya que este fue 500 para cada área.

---

<sup>13</sup> Evaluación de la educación secundaria en argentina 2019. Ministerio de Educación de la Nación, CABA 2020.

<sup>14</sup> Evaluación de la educación secundaria en argentina 2019. Ministerio de Educación de la Nación, CABA 2020.

Fig. 3. Resultados Aprender 2019. Promedios estatal/privado y escuelas preuniversitarias



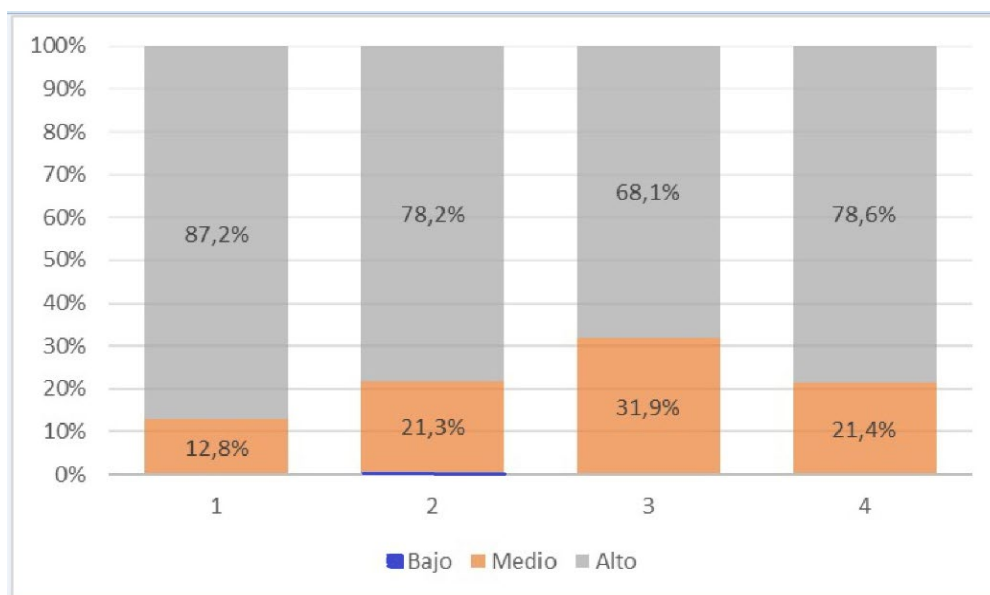
Fuente: Secretaría de Escuelas Medias. UBA

Sin embargo, estos datos no aportan mucha más información relevante que permita saber si las condiciones de la oferta de estas escuelas inciden en los buenos resultados o si estos resultados son realmente óptimos, dado que confirma la teoría sobre la correlación entre los buenos resultados y las condiciones de selección y niveles socioeconómicos.

A los fines de este estudio resulta pertinente analizar los resultados en Lengua y Matemática de 2019 en cuatro de las escuelas preuniversitarias UBA y compararlos con los resultados de todas las escuelas del país según nivel socioeconómico. Esto permite una “foto” en el final de la secundaria (a diferencia de las pruebas TESBA, que se toman en el proceso) para intentar responder si, efectivamente, en estas escuelas se registra el buen desempeño predecible, controlando el nivel socioeconómico (NSE) de los alumnos.

Adicionalmente, las pruebas Aprender distinguen metodológicamente tres terciles de NSE: nivel alto, medio y bajo para correlacionar esos niveles de acuerdo con los puntajes. De acuerdo con las Pruebas Aprender 2019, las escuelas preuniversitarias seleccionadas tienen una alta proporción de alumnos en los niveles altos socioeconómicos, una minoría en los sectores medios y casi ningún estudiante pertenece al tercil de ingresos más bajo como se muestra en la figura 4 a continuación.

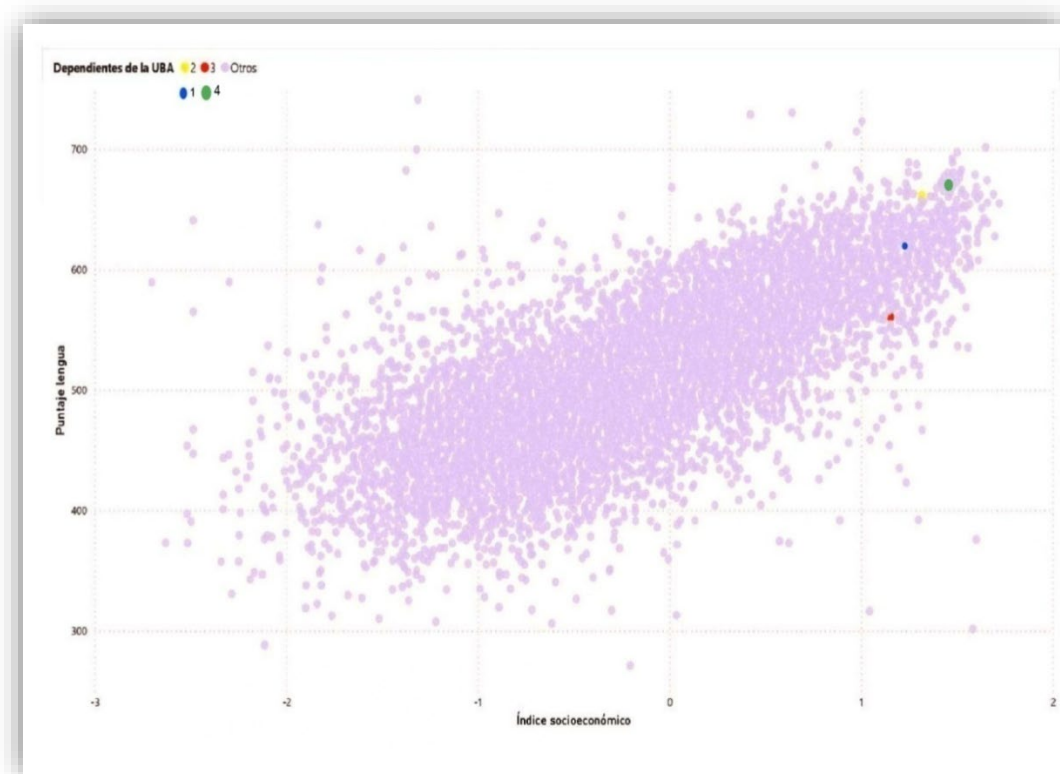
Fig. 4: Proporción de alumnos en cada nivel socioeconómico, para las escuelas dependientes de la UBA. Aprender 2019.



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Observatorio Argentinos por la Educación.

Esta composición socioeconómica de las escuelas estudiadas se verifica en los siguientes gráficos (Fig. 5 y 6), donde se puede observar cómo la dispersión demuestra que el nivel socioeconómico de los estudiantes correlaciona positivamente con los resultados. Los cuatro puntos de colores señalan la posición que obtuvieron -en promedio de acuerdo con el NSE y puntaje- las cuatro escuelas seleccionadas de la UBA.

Fig.5. Puntaje Lengua Pruebas Aprender 2019 según índice socioeconómico/ Esc. UBA



Fuente: Ídem Fig.4.

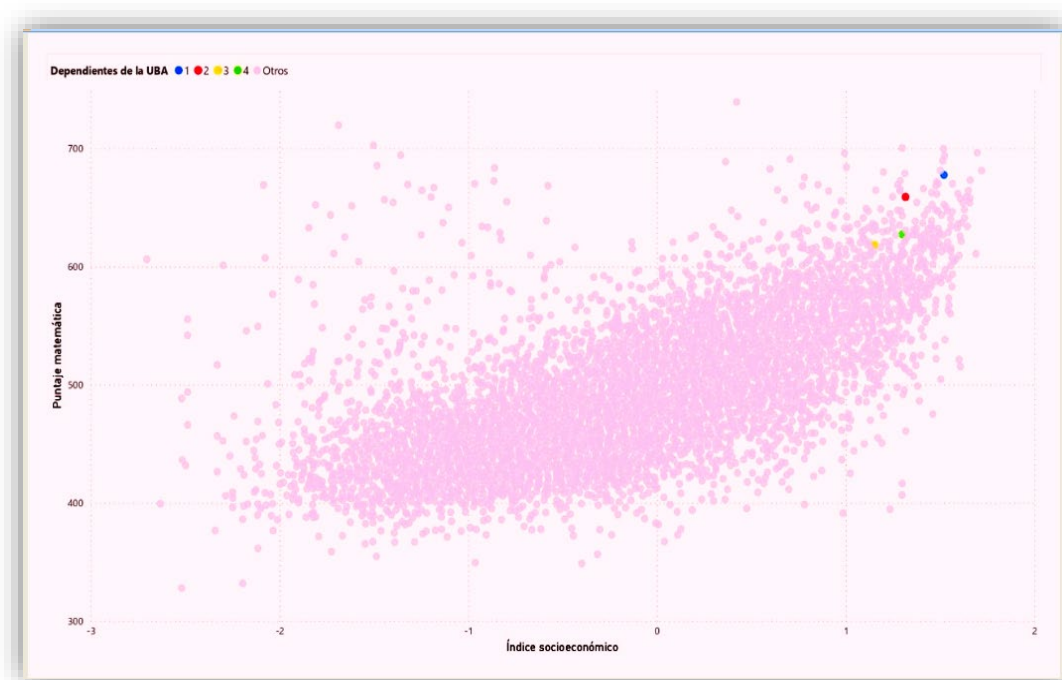
NOTA: El punto verde señala la escuela 1; el amarillo, la escuela 2; el azul, la escuela 3 y el rojo, la escuela 4

Resulta interesante verificar en la Fig.5 que la curva que muestra se corresponde claramente con la teoría (Formichella & Krüger, 2013): a mejor NSE, mejores resultados. Además, se observa que, si bien los cuatro colegios preuniversitarios UBA seleccionados están en una zona común, es decir, en los cuadrantes de mejores resultados/mejores NSE de la parte superior derecha, estas escuelas difieren entre sí y no tienen resultados tan homogéneos. Hay algunas escuelas UBA con resultados en Lengua muy por encima del promedio, con performances muy altas (escuela 1), y otras con buenos promedios, pero más cercanos al promedio del país (escuela 4).

Sin embargo, en la *nube de puntos* que rodea a estas escuelas, se pueden ver otras instituciones con niveles socioeconómicos más altos, pero con mejores resultados. Y también varias escuelas con niveles socioeconómicos más bajos, pero con excelentes resultados: estos dos casos no se explican con la teoría mencionada y permite pensar que existen otros factores que influyen en los buenos resultados, además del nivel socioeconómico de la matrícula.

En relación con la media, específicamente en Lengua, la escuela 1 obtuvo un 26,5%, la escuela 2 sacó 24,4% y la escuela 4, una 20% por encima del puntaje del promedio del país. Pero en el caso de la escuela 3 estuvo solo un 10% por encima.

Fig.6. Puntaje Matemática Pruebas Aprender 2019 según índice socioeconómico/ Escuelas UBA



Fuente: Ídem Fig.4.

NOTA: El punto azul señala la escuela 1; el rojo, la escuela 2; el verde, la escuela 3 y el amarillo, la escuela 4

En Matemática (Fig. 6), las diferencias entre las escuelas de la UBA persisten, pero muy atenuadas. Todas las escuelas preuniversitarias seleccionadas UBA obtienen muy altos resultados y son más homogéneas: con respecto a la media, la escuela 1 obtuvo un 27,5% por encima del puntaje del promedio del país; la escuela 2, un 24 %, la escuela 4, un 20,3%, y la escuela 3, un 19%.

Es interesante observar que, si se contrastan los NSE con los promedios de los resultados tanto en Lengua como en Matemática de las Aprender 2019, como muestra la siguiente tabla 6, los mejores promedios en Lengua y Matemática los obtienen los alumnos con los NSE medios en las escuelas 1; en la escuela 2 carecemos del dato del nivel bajo, pero en Lengua el NSE alto supera en promedios al medio. Lo mismo sucede con la escuela 3 en

Matemática, pero no en Lengua. Y, en la escuela 4, apenas hay diferencias entre NSE medio y alto en los promedios de Matemática, un poco más de diferencia en Lengua.

Tabla 6: Promedios de Lengua y Matemática Pruebas Aprender 2019 según nivel socioeconómico de los estudiantes de las escuelas preuniversitarias UBA:

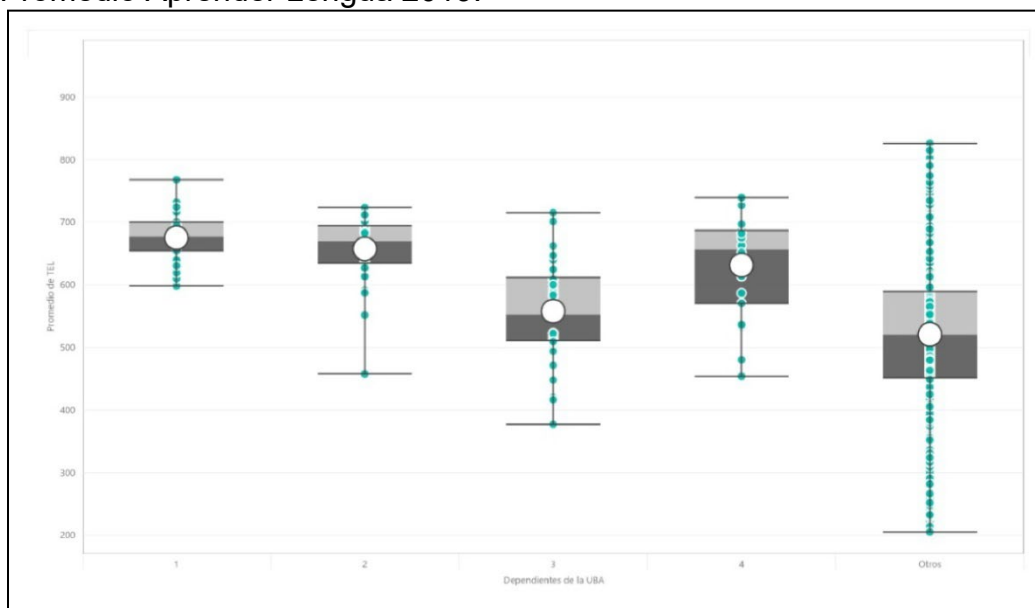
| NSE   | Prom. Lengua | Prom. Matemática | Cantidad de alumnos | Escuelas |
|-------|--------------|------------------|---------------------|----------|
| Medio | 705,87       | 701,95           | 11                  | 1        |
| Alto  | 671,48       | 677,52           | 75                  | 1        |
| Bajo  | s/d          | s/d              | 1                   | 2        |
| Medio | 642,61       | 650,12           | 40                  | 2        |
| Alto  | 666,46       | 661,02           | 147                 | 2        |
| Medio | 566,27       | 616,36           | 46                  | 3        |
| Alto  | 561,44       | 626,85           | 98                  | 3        |
| Medio | 639,99       | 626,66           | 9                   | 4        |
| Alto  | 625,49       | 626,99           | 33                  | 4        |

Fuente: Ídem Fig. 4.

A continuación, las Fig. 7 y 8 ilustran diferencias entre las escuelas preuniversitarias de la UBA entre sí y con respecto al promedio del resto de escuelas del país y permiten otras lecturas.

En los “boxplot” o “gráficos de caja” se puede observar a las mismas cuatro escuelas dependientes de la UBA. Cada caja es una escuela y el punto blanco es el promedio del puntaje de la evaluación de Lengua (Fig. 7) y de Matemática (Fig.8). Las barras superiores e inferiores de cada *bloxpot* (o escuela) muestran la dispersión entre los mejores resultados y los más bajos en esa escuela. Se puede observar que el resultado promedio no es igual en todas las escuelas de la UBA.

Fig. 7. Escuelas dependientes de la UBA/Otras escuelas: estatales y privadas Promedio Aprender Lengua 2019.

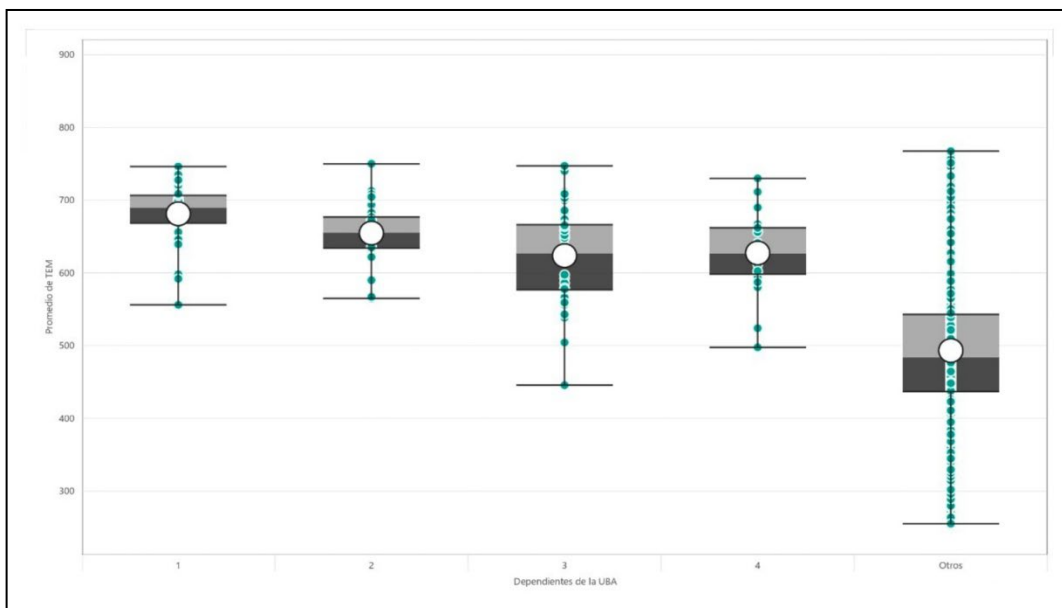


Fuente: Ídem Fig.4

Lo relevante de estos gráficos de cajas son las dispersiones, que muestran con mayor claridad la heterogeneidad entre las escuelas preuniversitarias UBA, ya que el estudiante que se encuentra cerca de la barra inferior de la Escuela 1, por ejemplo, en Lengua, obtuvo un resultado más alto que el promedio de la Escuela 3. Es decir, el conjunto de estudiantes de la escuela 1 supera en resultados al promedio obtenido entre los estudiantes de la escuela 3.

En la Fig.8 se puede dar otro ejemplo de resultados disímiles, ya que el estudiante con más bajo resultado en Matemática de la escuela 2 es muy superior al puntaje más bajo de las escuelas 3. Estos gráficos, además, al ilustrar las dispersiones de puntajes y no solo los promedios, permiten afirmar que las dos escuelas más homogéneas por los puntajes son la 1 y 2 en Matemática y un poco menos en Lengua. La escuela 4 obtiene una posición intermedia entre la 2 y la 3 en tanto resultados y dispersión. En cambio, la escuela 3 es diferente, ya que tiene mayor dispersión de resultados que las otras.

Fig.8. Escuelas dependientes de la UBA/Otras escuelas: Promedio Aprender 2019 Matemática



Fuente: Ídem Fig.4

### La comparación con otras Escuelas Nacionales Preuniversitarias

Para poder indagar más sobre estas escuelas e intentar responder si los logros de aprendizajes son mejores y su eventual relación con la articulación entre la regulación, el financiamiento y la provisión, se realizó un recorte metodológico y se seleccionaron los resultados de treinta y tres escuelas secundarias preuniversitarias nacionales de todo el país, las que reúnen condiciones similares en cuanto a la selección de estudiantes en la mayoría de ellas y la exigencia académica que proponen. Se compararon con los resultados de las mismas cuatro escuelas preuniversitarias de la UBA seleccionadas—sin identificarlas, nuevamente—, teniendo en cuenta también el promedio socioeconómico.

De las 33 escuelas nacionales preuniversitarias con las que se trabaja, 24 tienen ingreso selectivo a través de curso y exámenes; tres escuelas seleccionan los mejores promedios del último año de escuela primaria; cinco, por continuidad de 7mo.o por sorteo y solo una pide residencia cercana del aspirante. En todas ellas los docentes son seleccionados por la propia institución por sus antecedentes académicos o por concursos.

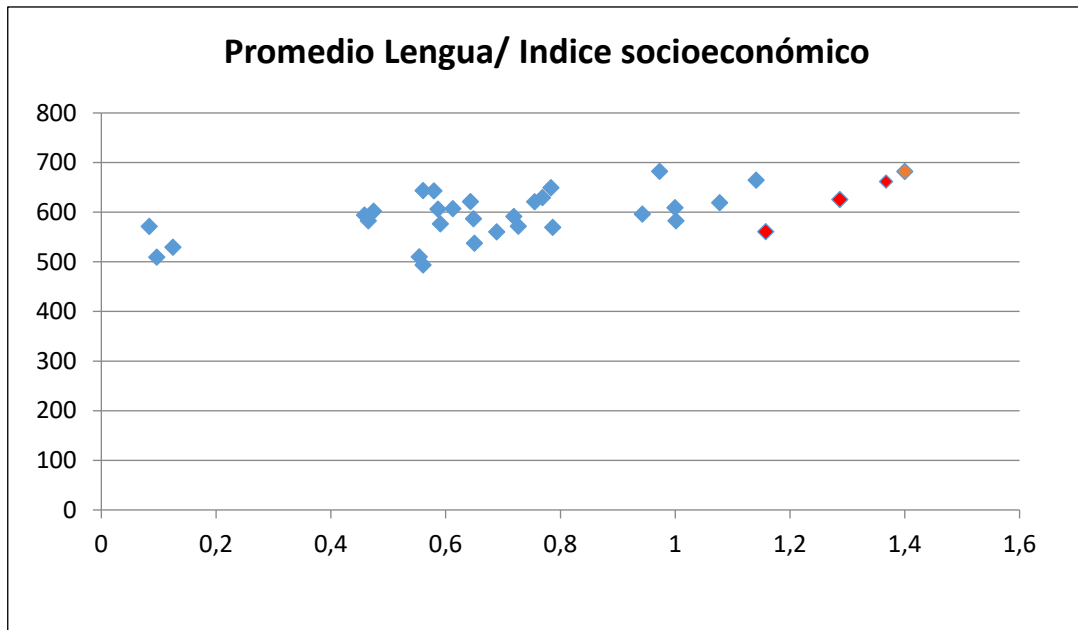
Todas estas escuelas son dependientes de Universidades Nacionales, participan de la autonomía que les proporcionan y, por lo tanto —al igual que las

escuelas dependientes de la UBA-, no se rigen por las regulaciones provinciales a las que pertenecen, como el Estatuto del Docente, el Reglamento Escolar, el Calendario Escolar o el Diseño Curricular. Tienen la posibilidad de revisar su currículum y definirlo, de establecer criterios propios de evaluación y de promoción, de aceptar o no estudiantes repitentes, de elegir sus propias autoridades, directivos y docentes, la forma de gobierno y de contar con un financiamiento propio, que contempla la coyuntura. Es decir y en resumen, son semejantes a las escuelas preuniversitarias UBA en la articulación de la regulación, la provisión y el financiamiento.

Como se puede observar en los gráficos de dispersión que siguen (Fig. 9 y 10), las escuelas preuniversitarias UBA obtuvieron muy buenos resultados comparados con otras escuelas nacionales universitarias en Lengua, aunque nuevamente algunas de niveles socioeconómicos bastante más bajos las superaron en puntaje en Matemática.

Lo más notable de las Fig. 9 y 10 es que no hay curvas ascendentes y pronunciadas como en las Fig. 5 y 6. La curva de las escuelas universitarias: con excepción de una en la evaluación de Lengua y de dos en Matemática, están muy por encima del promedio de escuelas nacionales, que es de 500 puntos. Estos gráficos parecerían indicar que, independientemente del nivel socioeconómico, las escuelas preuniversitarias, que tienen como características principales y comunes la selectividad y la autonomía, evidencian resultados muy por encima del promedio del país.

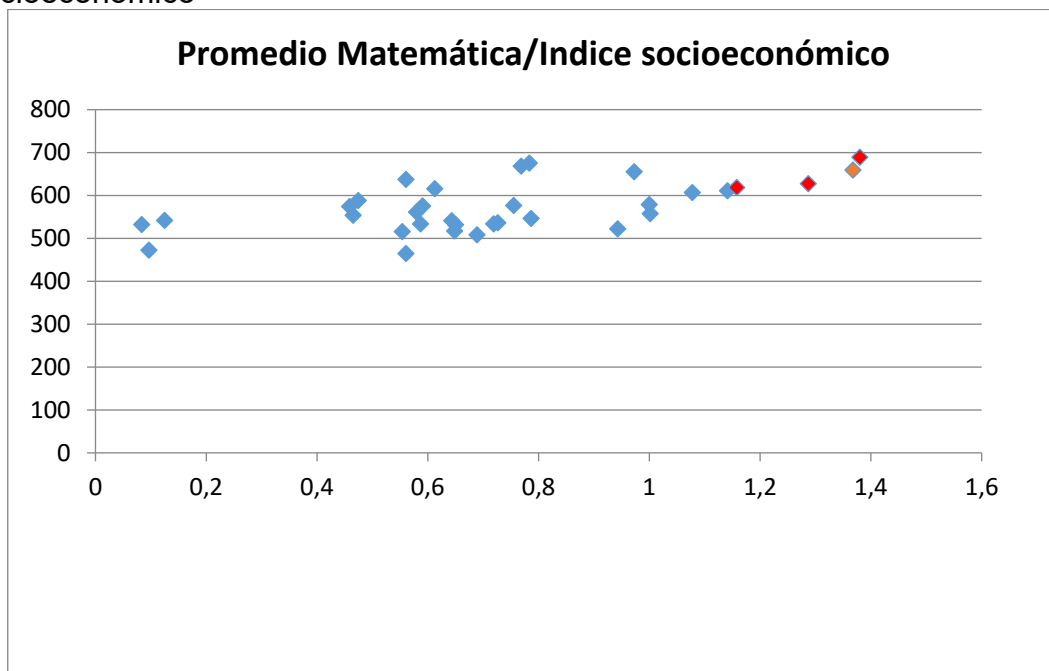
Fig. 9- Escuelas nacionales preuniversitarias. Promedio Lengua y nivel socioeconómico



Fuente: Ídem Fig.4.

NOTA: Los rombos rojos corresponden a las cuatro escuelas preuniversitarias de la UBA y el análisis se limita a 33 escuelas nacionales.

Fig.10. Escuelas nacionales preuniversitarias. Promedio Matemática y nivel socioeconómico



Fuente: Ídem Fig.4.

NOTA: Los rombos rojos corresponden a las cuatro escuelas preuniversitarias de la UBA y el análisis se limita a 33 escuelas nacionales.

## **Capítulo 5. Una mirada más equilibrada sobre las escuelas preuniversitarias**

### **Discusión y hallazgos de esta investigación**

Es importante volver a señalar algunas características de las escuelas estudiadas: los alumnos de las escuelas preuniversitarias de la UBA se prepararon para ingresar a la institución mediante un curso de selección o nivelación exigente brindado por las propias escuelas; que en no pocos casos esto fue complementado por clases en institutos privados dedicados específicamente a preparar a los estudiantes y que, además, la totalidad del alumnado se encuentra en los niveles socioeconómicos medio o alto. En consecuencia, la pregunta sobre si las escuelas preuniversitarias son de la mayor calidad, y si esta se debe a los mecanismos de selección y/o al nivel socioeconómico de los estudiantes merece algunos comentarios en base a la evidencia recolectada.

Una primera mirada a la evidencia hallada señala la importancia del nivel socioeconómico para anticipar los buenos resultados de las cuatro escuelas UBA, especialmente en Matemática y, en peor medida (y en forma más heterogénea), en Lengua. Esta heterogeneidad es llamativa por la similitud en el promedio de sus respectivos niveles socioeconómicos: este estudio no alcanza a explicar por qué a igual nivel socioeconómico, con proporciones similares de niveles altos y medios, unas tienen mejores resultados y otras, no.

Por otro lado, se puede observar que algunas escuelas (Fig.9 y 10) con niveles socioeconómicos medios o bajos superan en promedio u obtienen muy buenos resultados si se las compara con las escuelas preuniversitarias UBA, especialmente en Lengua. Son una suerte de “fuera de serie” que, aunque pocas, “contradican” lo predictable y muestran la posibilidad –estadísticamente baja- de obtener buenos resultados, aún en condiciones de NSE desfavorable y sin mecanismos de selección, salvo en el caso de la treintena de escuelas preuniversitarias.

De la evidencia también surge que, a pesar de que hay muchos estudiantes por debajo del promedio en la “caja estatal/privado/otras instituciones

universitarias” que obtienen bajos resultados en comparación con las escuelas UBA, muchos otros estudiantes en esa misma caja superan a todos los mejores resultados de dichas escuelas preuniversitarias. La explicación para esta última observación es conjetural y excede el propósito de este trabajo, aunque se puede hacer una modesta suposición: podrían ser escuelas con las mismas condiciones de organización, es decir, ingreso selectivo y autonomía, además de igual o mayor nivel socioeconómico, y/o probablemente escuelas de gestión privada (Krüger, 2014).

En el primer caso estarían el resto de las escuelas preuniversitarias, muchas de las cuales ostentan resultados similares o aun superiores a los de las escuelas de la UBA, con una representación de su estudiantado significativamente menor de los niveles socioeconómicos medios y altos (Fig. 9 y 10).

Sería posible decir así que la excelencia académica de la escuela, su intento educacional, parece jugar un rol menos efectivo en las escuelas de la UBA que en las preuniversitarias del resto del país (Fig. 9 y 10), que tienen mecanismos de selección similares: son estudiantes que en promedio pertenecen a sectores sociales de menores recursos, pero con resultados en las pruebas estandarizadas similares o incluso mejores que los de los establecimientos preuniversitarios de la UBA. O sea, los resultados del conjunto de escuelas preuniversitarias no condicen con la suposición que correlaciona el mayor NSE y los mejores promedios, ya que hubiera sido esperable que los colegios preuniversitarios de la UBA obtuvieran mejores resultados que el resto, en consonancia con el nivel socioeconómico de los alumnos.

En igual sentido, esta comparación entre establecimientos universitarios además de permitir relativizar, en una primera observación, la relación entre los resultados de las escuelas UBA y el nivel socioeconómico de los estudiantes seleccionados, también abre un interrogante significativo: suponiendo que la calidad de la enseñanza entre estas y el resto de las escuelas universitarias sea razonablemente similar, ¿por qué los resultados son similares e incluso inferiores, sobre todo en Lengua, a pesar de las mejores condiciones socioeconómicas de las familias de los preuniversitarios UBA? ¿Se trata de un

techo posible para el rendimiento de las escuelas preuniversitarias, techo no compartido con algunas escuelas con resultados superiores? ¿O se trata de que el supuesto acerca de la calidad de enseñanza sea debatible?

Para responder a todas estas preguntas, sería necesario acudir a mayor cantidad de pruebas estandarizadas, que permitan una evaluación seria del desempeño de los estudiantes. Es necesaria también una comparación con otras instituciones, a lo largo de varios años y la identificación precisa de las variables no-educativas que podrían estar incidiendo en los resultados de las pruebas, como el nivel de ingreso de las familias, género, capital cultural, niveles educativos de los padres, entre otras. Lamentablemente, la Argentina no cuenta con un corpus público de bases de datos de pruebas estandarizadas por motivos diversos, aunque uno de ellos es la taxativa prohibición legal para publicar datos de evaluaciones que puedan “estigmatizar” a estudiantes, escuelas y familias. En efecto, el artículo N°97 de la ley de Educación Nacional de 2006 establece un límite para el aprovechamiento de la información recabada en pruebas censales, por lo que es preciso dejar anónimo cada establecimiento para imposibilitar su identificación. Consecuentemente, este estudio propone una muestra ilustrativa de las dos pruebas estandarizadas (una local y una nacional).

Sería conveniente y esperable que futuras investigaciones dieran cuenta de estas cuestiones.

## **Conclusiones y perspectivas**

Hanushek (2005), uno de los más importantes estudiosos de la medición de la calidad de la educación, señala que debemos comprender qué funciona y qué no en las escuelas para mejorar su calidad. La calidad educativa está asociada a los resultados académicos en las pruebas estandarizadas. El consenso en la literatura académica internacional acuerda que, en términos generales, mejores condiciones socioeconómicas de los estudiantes permiten obtener mejor calidad académica, más allá del tipo de gestión privada o estatal (Kruger, 2013).

Además, se sabe con certeza que la selección de los mejores estudiantes, independientemente del método usado para la selección, también es fundamental para la obtención de mejores resultados escolares. No obstante, se puede conjeturar que estos no son los únicos indicadores o variables que colaboran con los resultados: las diferencias dentro de las escuelas también son índices de probada importancia (Adrogué & Orlicki, 2022), de donde se deduce la necesidad de estudiar diferentes configuraciones organizacionales y pedagógicas de las escuelas. Este trabajo contribuye al estudio de una específica configuración de escuela atípica en la Argentina, que obtiene muy buenos resultados en pruebas estandarizadas.

Así, en función de los objetivos propuestos, cabe destacar que se han podido identificar los elementos organizacionales particulares y comunes entre sí de las escuelas preuniversitarias de la UBA (formas de financiación, regulación, provisión y la forma de gobierno), que las diferencian de otras escuelas del sistema educativo argentino, particularmente de las de gestión estatal. Esta configuración de las escuelas, otorgada fundamentalmente por la autonomía universitaria, permite definir las como parte del sector de salida (aun no siendo de gestión privada) de un cuasi-monopolio estatal (Narodowski y Mongan, 2020); es decir, financiadas por el Estado en forma indirecta, administradas de forma autónoma por la UBA, hecho que, a su vez, permite que se manejen como unidades académicas con relativa autonomía del Rectorado.

Se ha podido describir la constitución particular de estas escuelas (régimenes propios de evaluación, académicos, de convivencia e ingreso) y la forma de gobierno autónoma que posibilita la provisión de directivos, docentes e insumos educativos de manera acorde a las necesidades definidas por la propia institución y no por la decisión de entidades centralizadas y jerárquicas, como acontece con el resto de las escuelas estatales.

De este modo, se han podido identificar aspectos claves de la organización institucional de estas escuelas, que se pueden resumir en que son instituciones que reflejan la propuesta de la universidad para una escuela media que contempla amplios márgenes de maniobra para la toma de decisiones pedagógicas. Se suma a esto los mecanismos de selección basados en el

mérito individual de los aspirantes, a lo que se agrega, en la mayoría de las escuelas de la UBA un estudiantado que, en promedio pertenece a los sectores sociales de mayores recursos de la Argentina, sin participación en la matrícula del tercil más bajo de ingresos.

Por otro lado, se ha analizado la calidad educativa de las escuelas medida solamente, en este caso, en resultados en pruebas estandarizadas y comparables (TESBA 2021 y Aprender 2019). Como se explicó antes, se trata de una “foto”, en un momento de un proceso continuo de aprendizaje, por lo que los resultados hallados mantienen un carácter provisional. Algunos de ellos, como también se vio, surgen de manera impactante para al menos cuestionar prejuicios y supuestos respecto de estas escuelas, particularmente, los resultados en las pruebas Aprender 2019 de los estudiantes de escuelas preuniversitarias nacionales con niveles socioeconómicos inferiores a las escuelas preuniversitarias UBA. Más y mejores datos permitirán avanzar en futuras investigaciones sobre la causa de este hallazgo.

A pesar de estas limitaciones, es posible formular algunas conclusiones interesantes. Por un lado, los datos obtenidos verificarían que las cuatro escuelas preuniversitarias de la UBA seleccionadas obtuvieron buenos resultados académicos: en dos casos muy buenos y en otros dos más cerca de los promedios generales en Lengua. En Matemática los resultados son mejores y más parejos entre escuelas. En otras palabras, se ha podido mostrar evidencia del “éxito” de las escuelas preuniversitarias UBA en comparación con otras escuelas de su jurisdicción y del país, aunque, a pesar de la composición social con solo sectores medios y altos en estas escuelas, en una mirada más general, sus resultados no son altamente diferenciados o excepcionales, cotejados con establecimientos de similar e incluso menor nivel socioeconómico y que también obtienen muy buenos resultados.

Por otro lado, -y quizás esta sea la apreciación más potente y a la vez más inspiradora para la investigación y la política pública- los datos obtenidos de las escuelas nacionales preuniversitarias comparados con las escuelas dependientes de la UBA (todas seleccionan estudiantes y docentes) muestran que hay muy buenos resultados promedio independientemente de los niveles socioeconómicos de sus estudiantes. Se podría conjeturar, a partir de este

dato, que el intento educacional de las instituciones preuniversitarias sería de mayor impacto en escuelas que atraen incluso a estudiantes más pobres. Y puede que esta conjunción sea un mejor predictor de la performance, el hecho de que esos estudiantes (junto con los docentes) hayan sido resultado de un mejor proceso de selección, que los niveles socioeconómicos altos de la población estudiantil. Esta última afirmación merece ser profundizada en futuros estudios.

No obstante, no es posible establecer cuál es la variable más influyente o cuáles son las más importantes para los resultados, pero habría factores que explican que el NSE de los estudiantes no es el único ni el mejor predictor en estos casos: las escuelas dependientes de la UBA son las que tienen una matrícula sin estudiantes pertenecientes a hogares de ingresos bajos y, sin embargo, muestran aprendizajes más o menos similares a los de su mismo nivel socioeconómico y a las escuelas preuniversitarias del resto del país con niveles socioeconómicos bastante más bajos en promedio. Se necesitaría un modelo econométrico robusto para poder determinar con mayor precisión el peso de cada variable.

Las instituciones educativas funcionan como un engranaje de ruedas dentadas que traccionan con distinta intensidad, aunque son necesarias todas para avanzar. La metáfora permite visualizar la idea de que los niveles socioeconómicos del alumnado, las condiciones de selección de estudiantes, de las familias y de docentes son, quizás, las ruedas de mayor diámetro, aunque existirían otras que permitan también acompañar los buenos resultados. Es difícil, por ahora, saber cuáles son la totalidad de factores que determinan los buenos resultados, aunque se puedan aventurar algunos. Evidentemente son necesarios mayores datos y una mirada más exhaustiva y mensurable al respecto.

## Bibliografía

- Acuña, Claudio Omar. (2014). "Del mundo sagrado al mundo profano", meritocracia e institucionalidad en el Colegio Nacional de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*. N° 42. Vol. 2. P. 107-109.
- Adrogué, C. & Orlicki, M. E. (2022). Factores asociados a los logros académicos en el último año de la escuela secundaria en Argentina. *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, 25(1), 106–129.
- Anderete Schwal, Mariano. (2021). Las Nuevas Escuelas Secundarias Preuniversitarias (2013-2020): la inclusión como paradigma. *Entramados*, Vol. 8, N° 9, enero- junio 2021,98-110.
- Andrade, G & Schneider, D. (2017). Creación y experiencia de las escuelas secundarias universitarias desde una perspectiva no elitista. *Voces en el Fénix*, N°62, FCE, UBA.
- Archer, M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*, Sage, London.
- Berdahl, R. (1990). Academic freedom, autonomy and accountability in British universities. *Studies in higher education*. N°15, 169-180.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*, PUF.
- Brandariz, G. (2010). *El Colegio Nacional de Buenos Aires*. Buenos Aires, Instituto de investigaciones históricas de la Manzana de las Luces.
- Braslavsky C. y Tiramonti G. (1990). *Conducción educativa y calidad de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Código de la Universidad de Buenos Aires. (2021), C.A.B.A., Eudeba 1ª. ed.
- D' Aspremont, C., & Gabszewicz, J. J. (1985). Quasi-monopolies. *Economica*, 52(206), 141-151.
- De Imaz, J. L. (1964). *Los que mandan*. Buenos Aires, Eudeba.
- Delors, J. y otros: *La Educación encierra un tesoro*, Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid, 1997, cap. 4, pp. 56 y ss.

Di Piero, Emilia. (2014). ¿Mérito y azar? Nociones de justicia distributiva y selección soft: el caso de una escuela secundaria tradicional frente al mandato incluso” (tesis de Maestría en Ciencias Sociales). Buenos Aires. FLACSO.

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

Di Piero, Emilia. (2018). Mapeo y sistematización de las escuelas medias universitarias del país y de sus políticas de admisión. XIV Jornadas de Enseñanza Media Universitaria. UNR. Libro de actas, pp. 486-494.

Di Piero, Emilia. (2022). *Escuela secundaria y desigualdad. Meritocracia e igualitarismo en secundarias universitarias en La Plata*. Buenos Aires, Aique.

Evaluación TESBA. Informe 2021. En

[https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2023-04/Evaluaci%C3%B3n%20TESBA.%20Informe%202021\\_0.pdf](https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2023-04/Evaluaci%C3%B3n%20TESBA.%20Informe%202021_0.pdf)

Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas críticas*, 15(28), 25-43.

Feldfeber, M. (2011). “¿Es pública la escuela privada? Notas para pensar el Estado y la Educación” en R. Perazza (coord.): *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires, Aique.

Formichella, M.M.& Krüger, N. (2013). El fracaso escolar en el nivel medio argentino: ¿es menos frecuente en las escuelas de gestión privada debido a su administración? *Regional and Sectoral Economic Studies*. Vol. 13-3.

Fumero Vargas, P. (2012). Sobre la autonomía universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, (138).

González Lucas, G.I. y del Valle. M.V. (2019), “Estudio comparativo de trayectorias educativas en un colegio preuniversitario argentino según modalidad de ingreso: el caso del ingreso directo”, en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm.52, noviembre 2019, pp.180-193.

Gorostiaga, J (2012). "Las políticas para nivel secundario en la Argentina, ¿hacia una educación más igualitaria?", *Revista uruguaya de Ciencia Política* (21) 1.

Hanushek, E. & Luque, J. (2003). *Efficiency and equity in schools around the world. Economic soft education Review*, vol. 22, no 5, p. 481-502.

Hanushek, E. A.; Woessmann, L.; Machin, S. J. *Handbook of the economics of education*. Elsevier, 2023.

Hernández Escobar, E., & Guerra Ramírez, J. A. (2018). "La tutoría de pares, una herramienta fundamental para disminuir la deserción y el rezago académico de estudiantes de las escuelas preuniversitarias del colegio de nivel medio superior de la universidad de Guanajuato". *Jóvenes en la ciencia*, 4(1), 1965–1968.

Hoxby, C. (2002), "The power of peers: how does the makeup of a classroom influence achievement", *Education Next*, vol. 2, N° 2.

<http://educationnext.org/the-power-of-peers/>.

Huerta Cuervo, M. Rocío. (2011). "La autonomía y su significado para las instituciones de educación superior". *Innovación Educativa*, vol. 11, núm. 54, enero-marzo, pp. 42-52 Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México.

Isgró, M. P. (2019). "Las huellas de la Reforma Universitaria de 1918 en las escuelas preuniversitarias actuales: relatos sobre experiencias de reflexión con estudiantes de la Escuela Normal Juan Pascual Pringles (UNSL)". *Revista de Investigación y Disciplinas*, (1), 150-160.

Jenkins, S. & Micklewright, J. & Schnepf, S. (2006). "Social Segregation in Secondary Schools: How Does England Compare with Other Countries?" *Discussion Papers of DIW Berlin 550*, DIW Berlin, German Institute for Economic Research.

Krüger, N. (2014). "Más allá del acceso. Segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino", *Cuadernos de economía*, vol. XXXIII, núm.63, julio-diciembre. Bogotá, Colombia, Universidad Nacional de Colombia.

- Landivar, Tomás. (2019). *Las escuelas secundarias de Universidades Nacionales Argentinas: datos y reflexiones*. Tandil, Editorial Unicen.
- Levin, H. (2015) Régimen Subvencionado en “La entrevista educativa con José Weinstein” Educarchile. ]<https://www.youtube.com/watch?v=8TNV5JZLs4c>
- Levin, H. M. (2002). “A comprehensive framework for evaluating educational vouchers.” *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(3), 159-174.
- Levin, H. M., Cornelisz, I., & Hanisch-Cerda, B. (2013). Does educational privatization promote social justice? *Oxford Review of Education*, 39(4), 514-532.
- Llach, J. J., Montoya, S. y Roldán, F. *Educación para todos*, IERAL, Buenos Aires, 1999.
- Manual de Clasificaciones Presupuestarias para el Sector Público Nacional. Ministerio de Hacienda y Finanzas Públicas. Sexta Edición Actualizada, 2016.
- Marco General de Aprendizajes de la Ciudad de Buenos Aires. Documento metodológico. Noviembre 2019.  
<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2019/12/05/f232ede61110552a222e0d5f5a39f86c0b98997c.pdf>
- Martínez, Villa y Seoane. (2008). Responsabilidad individual y autonomía institucional. Elección de escuela, elección de familias: ¿Quién elige a quién? en Tiramonti y Ziegler (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires, Paidós.
- Méndez, A. (2013). *El Colegio: la formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Sudamericana.
- Ministerio de Educación (2019) / Aprender. Evaluación e Información educativa. En: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender>
- Ministerio de Educación de la Nación (2020) *Evaluación de la educación secundaria en argentina 2019*. CABA.

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion\\_educacion\\_secundaria\\_argentina\\_2019.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_educacion_secundaria_argentina_2019.pdf)

Narodowski, M. y Andrada, M. (2001). "Segregación socioeconómica y regulaciones en el sistema escolar: el caso de la provincia de Buenos Aires". *Propuesta Educativa*, 24, 41-52.

Narodowski, M. y Mongan, J. C. (2020). "Cuasi-monopolio: Un modelo teórico para comprender la relación estatal-privado en los sistemas educativos". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(45).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4134>

Narodowski, M., Campetella, D. (2022). Creative Destruction in School Education during COVID-19. *Belonging in Changing Educational Spaces: Negotiating Global, Transnational, and Neoliberal Dynamics*, 68-84.

Narodowski, M., Moschetti, M. y Gottau, V. (2017). El crecimiento de la educación privada en Argentina. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164)

Nosiglia, M. Catalina (comp.) (2021). *Reflexiones y debates sobre las políticas universitarias en la Argentina: las transformaciones en el gobierno del sistema y sus actores*. Buenos Aires, EUDEBA.

OCDE (2019), *Japan 2019 OECD Economic Survey Overview*. En [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-in-japan\\_9789264302402-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-in-japan_9789264302402-en#page1)

Ottaway, A. K. C. (1968). Durkheim on education. *British Journal of Educational Studies*, 16(1), 5-16.

Perrupato, S. D. (2020). Pensar la investigación imaginando mundos: Narrativa e imaginación en la (re) construcción de la cultura escolar. *Revista de Educación*, XI (19), 283-300.

Salgado Lévano, A. C. (2007). "Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos". *Liberabit*, 13(13), 71-78.

Seibold, J.R. (2000). La calidad integral en educación: reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista iberoamericana de educación* (23) Mayo-agosto, OEI.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Suasnábar, Claudio (2018) “Los ciclos de reforma educativa en América Latina:(re) configuraciones históricas de la regulación estatal, la matriz socioeducativa y los estilos de desarrollo en tanto dilemas y desafíos del presente”, en Suasnábar, Rovelli y Di Piero (coord.) *Análisis de Política Educativa: teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. Colección Libros de Cátedra. EDULP Editorial, La Plata.

Tedesco, J.C. (2009). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Del Solar.

Terán, Oscar. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, (1810-1980)*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Tiramonti, G (2009). “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas” en *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Tiramonti, G. y Montes, N. Buenos Aires, Manantial, 25-52.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (comp.) (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires, Paidós.

Universidad de Buenos Aires (2018). *Consejo superior. Resoluciones. N°3/18* Anexo 10. [https://www.uba.ar/archivos\\_uba/2018-03-12\\_3-18.pdf](https://www.uba.ar/archivos_uba/2018-03-12_3-18.pdf)

Universidad de Buenos Aires (2022) Consejo Superior. Resoluciones. [https://www.uba.ar/archivos\\_uba/2022-03-16\\_157965~2.PDF](https://www.uba.ar/archivos_uba/2022-03-16_157965~2.PDF)

Universidad de Buenos Aires. (s.f.). *Universidad Abierta*. <https://www.uba.ar/uabierta/contenidos.php?id=244>

Vaccarezza, L. (2006). “Autonomía universitaria, reformas y transformación social”. VESSURI, H. (Comp.) *Universidad e investigación científica*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 33-49.

Weber, M. (2006). *Conceptos sociológicos fundamentales*, Madrid, Alianza.

Ziegler, S y Gessaghi, V. (2012). *Formación de las elites. Investigaciones y debates en la Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires, Manantial.

Ziegler, S. (2004). La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, 73-99.

Ziegler, S., Catri, G. & Orlicki, E. (2023). *¿Qué priorizan las familias al elegir la escuela de sus hijos?*, Observatorio Argentinos por la Educación.

Ziegler, S., Gessaghi, V., & Fuentes, S. (2018). Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires: diferenciación institucional para educar en el privilegio. *Páginas de Educación*, 11(2), 40-60.

## **Leyes**

-Ley de Educación Nacional N°26.206/06, Título VI “La calidad de la educación”, Capítulo III “Información y evaluación del Sistema Educativo”. 14 artículo 95, Ley de Educación Nacional N°26.206/06.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

-Ley de Educación Superior N° 24.521. En:

<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

-Ley de la Evaluación Integral del Sistema Educativo N° 5049 de CABA. En:

<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/258948>