Universidad de Buenos Aires
Colegio Nacional de Buenos Aires
Instituto de Investigaciones en Humanidades
Dr. Gerardo H. Pagés

Perfiles de los/las ingresantes al Colegio Nacional de Buenos Aires – 2014

Una caracterización multidimensional de los/las ingresantes al CNBA 2014

Buenos Aires - Octubre 2014

A PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El Informe “Perfiles de los/las ingresantes al Colegio Nacional de Buenos Aires – 2014: Una caracterización multidimensional de los/las ingresantes al CNBA”, es el resultado de una investigación realizada en el marco de la línea de acción: “La persona que aprende” del Instituto de Investigaciones en Humanidades “Dr. Gerardo Pagés” del Colegio Nacional de Buenos Aires.

La coordinación general de este estudio estuvo a cargo de Juan Carlos Imbrogno, Silvia Di Segni, Mario Larroca y Jésica Pla, quienes participaron en las diferentes etapas del mismo hasta la elaboración del presente informe. Por su parte Jésica Pla además asumió la responsabilidad metodológica del estudio.

En la etapa de relevamiento de información colaboraron Lucía Liñares y Pablo Santos. Lucía Liñares, además, llevó a cabo la lectura crítica de la versión final del presente informe.

El diseño del dispositivo *on line* para el relevamiento de información y parte de su procesamiento estuvo a cargo de Damián Fernández Sosa, jefe del Departamento de Servicios Informáticos.

Han contribuido generosamente a la realización de este estudio las autoridades, numerosos/as profesores/as, tutores/as, preceptores/as, personal del Dirección de Extensión y Bienestar Estudiantil y estudiantes del Colegio Nacional de Buenos Aires.

PRESENTACIÓN

Mejorar las trayectorias de los/las estudiantes del Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA) es una de las preocupaciones recurrentes en la agenda institucional y con frecuencia cualquier tipo de estrategia destinada a su atención abre una serie de interrogantes acerca de quiénes son nuestros/as estudiantes, cuáles son sus intereses y preferencias y, en definitiva, cuáles son los contenidos concretos de la así llamada cultura juvenil. Estos interrogantes motivan el presente estudio que procura indagar sobre diferentes aspectos con el propósito de caracterizar los perfiles de los/las ingresantes al CNBA en 2014.

Desde todo punto de vista la realización de este estudio y el consecuente informe que en este momento se presenta constituyeron un enorme desafío para nuestro Instituto que, al tiempo que está afrontando su primera experiencia de investigación aplicada, cumple con un doble propósito: el de indagar específicamente sobre la características de los perfiles de los/las ingresantes y, a la vez, avanzar en la instalación de una modalidad de trabajo colaborativo orientado a incrementar las capacidades investigativas al interior de la institución.

El carácter exploratorio que se le otorgó a esta primera experiencia permitió atravesar diferentes etapas de trabajo que hicieron posible afianzar un equipo de trabajo y revisar, durante el desarrollo del estudio, las estrategias más adecuadas para generar información valiosa y abrir un espacio de consulta, intervención y reflexión en el marco del IIH.

Agradecemos la importante colaboración de todos/as los/as integrantes de nuestra comunidad educativa del Colegio Nacional de Buenos Aires antes mencionados/as: su valiosa predisposición, así como la información brindada, han representado un insumo fundamental para nuestro trabajo.

Juan Carlos Imbrogno
Director
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN HUMANIDADES
Colegio Nacional de Buenos Aires

Introducción

A lo largo del presente informe exponemos los resultados emergentes de un abordaje mixto cuali–cuantitativo que tuvo como objetivo conocer las características de los/las jóvenes ingresantes al Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA) durante el año 2014.

El Instituto de Investigaciones en Humanidades "Dr. Gerardo Pagés" se hizo cargo de esta investigación a solicitud del Rector, Prof. Gustavo Zorzoli, en base a la propuesta formulada por el Consejo Académico del Colegio que se constituye con los/las jefes de departamento y cinco representantes de la Universidad de Buenos Aires. En los 150 años de historia del CNBA no se encontraron antecedentes de una investigación de este tipo lo que le da una gran significación a este esfuerzo, al mismo tiempo que impide comparar resultados con otros previos así como disponer de una metodología probada anteriormente. Este trabajo se inscribe en un proyecto más amplio denominado "La persona que aprende" que se propone ampliar la indagación a los años de tránsito por el Colegio y, también, a egresados/as recientes que permitan obtener datos sobre su inserción en el campo de los estudios superiores y del trabajo. Finalizado el estudio se logrará saber qué egresados/as formamos y, a partir de quienes ingresan y transitan el CNBA, qué egresados queremos contribuir a formar a futuro.

La investigación que presentamos debería proporcionarnos elementos que permitan mejorar tanto las estrategias de enseñanza como los vínculos entre docentes y estudiantes, relación que ha sido descripta como "en riesgo" (Feijoo y Corbetta, 2004; López, 2005, 2006, 2007; Tedesco, 2004); entre los grupos familiares, los/las docentes y la institución de manera de garantizar trayectorias educativas fructíferas; el despliegue de la potencia de nuestros/as ingresantes y vínculos más saludables dentro de la institución y en la relación con la comunidad. En las situaciones de fuertes cambios, las instituciones escolares tienen dificultades para encontrar soluciones novedosas y los/las docentes enfrentan el día a día con una creciente debilidad de recursos. Su formación, su experiencia y sus instituciones no le garantizan lo necesario para que, frente a nuevos/as estudiantes, logren generar un proceso educativo exitoso. Ambas partes de esta relación están en proceso de mutación, delimitando trayectorias divergentes que es necesario reorientar.

Para ello nos propusimos enfocar a nuestros/as ingresantes como sujetos sociales, con una historia escolar y familiar previa, que viven y aportan características socio económicas, familiares, étnicas, culturales y sexuales diversas que enriquecen a la institución y que, a menudo, quedan invisibilizadas detrás de su rendimiento escolar. El desafío es, entonces, lograr una articulación entre las esferas educativa y social, entre la institución y la sociedad que la produce y la atraviesa. Queda claro que, desde las últimas décadas del siglo XX, se han ido acrecentando tensiones en la escuela media de las que el CNBA no está exento y que se vinculan a características de la adolescencia actual en tensión con la escuela moderna, a la visibilización de diversas configuraciones familiares que la escuela tarda en reconocer, a tensiones entre las familia y la escuela y a una crisis del rol adulto que afecta a todos/as quienes gestionamos la institución.

La visibilización de la diversidad que la escuela normalizadora no dejaba aparecer en escena, el reconocimiento de su riqueza y la convivencia dentro de ella generan desafíos a la educación que nos enfrentan a la necesidad de superar soluciones facilistas y, no pocas veces, prejuiciosas; aprender de la realidad, de los/las jóvenes y desarrollar estrategias novedosas. Si, en la presente investigación, se tomaran como válidas solamente las cifras correspondientes a las mayorías se ocultaría la riqueza de la diversidad que tiene toda institución educativa pública. Es importante tomar en cuenta que nosotros/as, como

docentes, no quedamos fuera de esa diversidad ni de los atravesamientos de la época que nos toca vivir que construyen diversas subjetividades con las cuales les toca lidiar a nuestros/as estudiantes.

La tarea presentada aquí tiene el valor institucional de haber permitido la conformación de un equipo de trabajo y el desarrollo de herramientas para su funcionamiento que permiten planear las futuras investigaciones previstas.

Objetivos del estudio

El objetivo general de esta investigación fue conformar un marco interpretativo basado en información cuali – cuantitativa sobre las características de los/las ingresantes.

Los objetivos específicos se orientaron a identificar las principales características, individuales y familiares, de los/las estudiantes ingresantes al CNBA en el año 2014. Éstos fueron:

- Reconstrucción de las trayectorias escolares previas de los/las ingresantes al CNBA en el año 2014.
- Distinción de las características principales que adquieren los hábitos de estudio de los/las ingresantes al CNBA en el año 2014.
- Identificación de las motivaciones por las cuales los/las ingresantes en el año 2014 eligieron al CNBA.
- Caracterización de las expectativas a futuro de los/las ingresantes al CNBA en el año 2014.
- Reconstrucción de las representaciones sobre el Colegio de los/las ingresantes al CNBA en el año 2014.

Abordaje metodológico

Se realizó un estudio exploratorio a partir de un relevamiento de información primaria con un enfoque metodológico mixto, cuali - cuantitativo.

El enfoque cuantitativo

El relevo de la información se realizó a través de un cuestionario auto-administrado, anónimo, aplicado a los/las estudiantes de primer año. Dicho cuestionario se diseñó en formato digital para ser respondido *on line*, desarrollado sobre plataforma propia. Para el mismo se utilizaron preguntas cerradas de selección (excluyente y múltiple) y, en algunos casos, preguntas abiertas de respuesta corta. Se alcanzó el universo de los/las ingresantes a primer año del 2014, es decir se trató de un relevamiento de carácter censal, tendiente a abarcar al 100% de esa población. Se relevaron 455 respuestas. La tarea de procesamiento de la información incluyó la depuración y consistencia de la base de datos y el procesamiento de las tablas que se presentan en este informe, así como otras que se han presentado en reuniones y eventos dentro del

ámbito de la institución. Asimismo, la base de datos que surge del relevamiento queda disponible para la estandarización y comparación con futuros relevamientos.

El enfoque cualitativo

El abordaje cualitativo se realizó en dos etapas. La primera, de carácter exploratorio, se hizo en base a entrevistas en profundidad a informantes clave constituidos por profesores/as, preceptores/as, tutores/as y autoridades de los tres turnos. Se realizaron 20 entrevistas a cargo del equipo técnico. Se relevó información sobre las principales dimensiones que estos/as informantes consideraban clave, centrales, para indagar entre los y las estudiantes de primer año. A continuación se presenta una síntesis de esta primera etapa:

Dimensiones relacionadas con el curso de ingreso
Asistencia a academias
Forma en que realizaron el curso de ingreso (con quién estudiaba, cómo se preparaba, etc.)
Percepción de becas o ayudas económicas durante el ingreso
Rol del apoyo escolar

Dimensiones relacionadas con motivaciones para el ingreso
Expectativa familiar
Motivación en la escuela primaria para ingreso al CNBA
Indicación familiar para ingreso al CNBA

Dimensiones relacionadas con el tránsito por el primer año
Articulación institución – tutores – profesores
El "despertar" lento respecto a la institución en la que están
Falta de hábitos de estudio - Falta de responsabilidades
La diferencia de hábitos con los ingresantes provenientes de escuelas privadas
Niveles escolares desiguales entre ingresantes. Diferencias entre escuelas primarias públicas y la diversidad de escuelas privadas.
Relación padres – hijos
Saturación del ingresante
Uso de herramientas informáticas

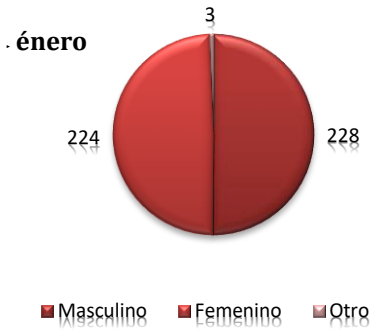
Dimensiones relacionadas con cuestiones de aprendizaje
Desorganización del ingresante – Estudiantes dependientes
Problemas de comprensión
Origen social de los estudiantes
Conocimiento de otro/s idioma/s

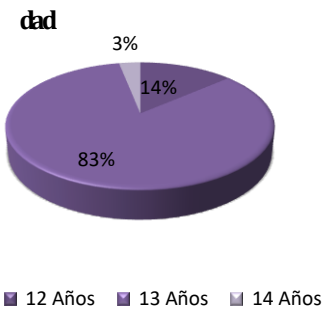
Dimensiones relacionadas con perfiles generales
Perfil de las familias de los ingresantes al CNBA

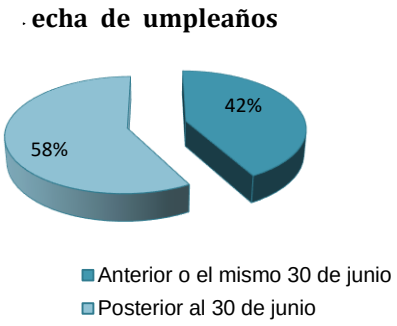
La segunda etapa, realizada a posteriori de la aplicación del cuestionario cuantitativo, se desarrolló con grupos focales con los/las ingresantes a fin de profundizar de manera cualitativa temáticas que habían surgido como relevantes en el abordaje censal. Los/las estudiantes que participaron de los grupos focales lo hicieron de manera voluntaria habiéndose postulado previamente para esa tarea. De esos/as postulantes se seleccionaron al azar alrededor de 10 ingresantes para cada grupo focal (3 en total). La elección al azar estuvo originada por un criterio de representatividad de género, es decir que participaran proporciones similares de varones y mujeres.

Características de los/las ingresantes 2014

Comenzamos esta investigación con el relevo de las principales características demográficas de las personas ingresantes, tal como se presenta a continuación.







Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014.

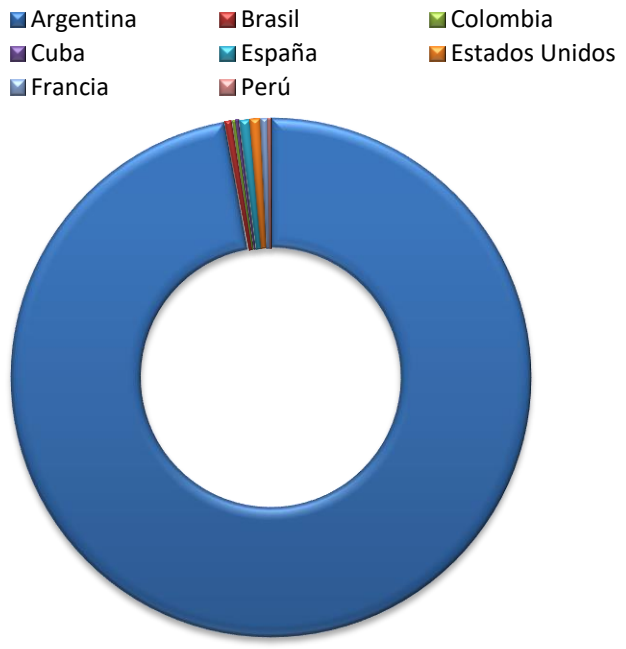
Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

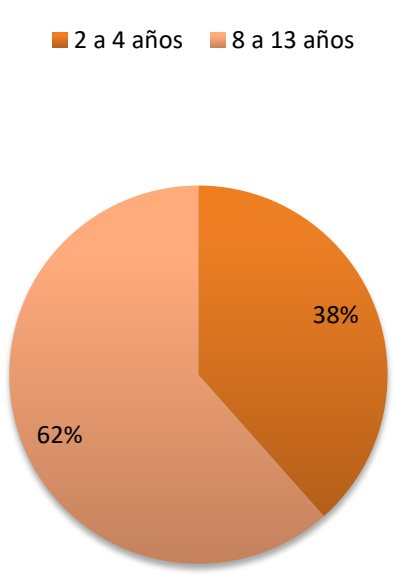
La distribución de las mismas en base al género declarado aparece como equitativa dado que la mitad se reconoce como mujer y la mitad como varón. Pero la habilitación de la pregunta por "otro" género, opción que no está presente en los formularios institucionales, permite visibilizar un 0.7% que no se reconoce en ninguno de ellos.

En la etapa de la vida en que se produce el ingreso a la escuela media, seis meses o un año de diferencia tienen un valor relevante en términos de madurez intelectual, sexual y afectiva. Nuestros/as ingresantes presentan esta distribución de edades:

Como era de esperar, en el cuadro 2 observamos que el 83,3% tiene 13 años mientras 1 de cada diez aún tiene 12 años. Esto se debe a que el 42% de los/las ingresantes cumplen años antes del 30 de Junio. Y un 3,1% de los/las estudiantes de primer año tienen 14 años de edad, es decir que entraron con un año más al que correspondería según el ciclo educativo. Dada la dificultad que propone el curso de ingreso podría tratarse de estudiantes que lo hicieron más de una vez (habiendo cursado un primer año en otra institución hasta lograrlo) lo que constituiría una particularidad de esta institución.

El CNBA es una institución de gran población, y entre la totalidad de sus estudiantes es posible encontrarlos/as de diferentes nacionalidades.





*Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los/las ingresantes CNBA. Abril 2014.

**Base: Total ingresantes que nacieron en un país diferente a Argentina (13 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

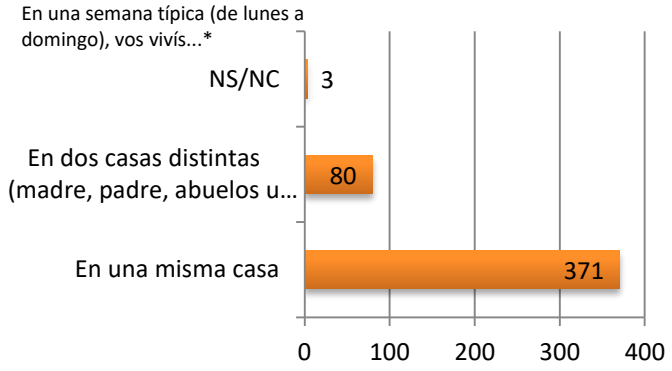
Como era esperable la mayor parte nació en Argentina (97,1%), tal como se observa en el cuadro 3. Los/as extranjeros/as nacieron en España y Estados Unidos (3 personas en cada caso), Brasil y Francia (con 2 casos), y Colombia, Cuba y Perú (1 persona en cada caso).

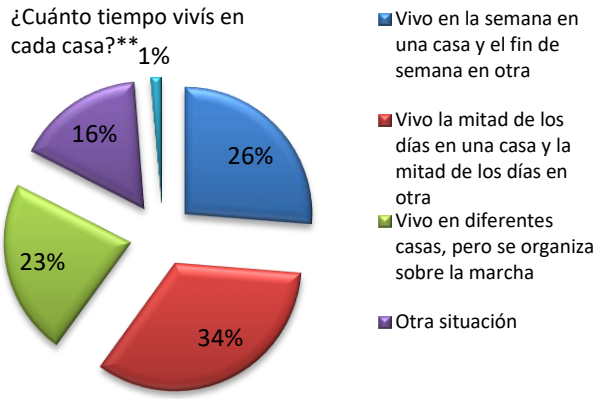
Cabe destacar que la mayoría de quienes nacieron en otro país viven en Argentina hace 8 ó más años, es decir que han vivido la mayor parte de sus vidas aquí. Sólo algunos/as (38,5%) viven aquí desde hace menos de 4 años.

Características del hogar. Lugar de residencia. Tiempo de viaje.

A los fines de este proyecto se consideró fundamental indagar sobre las condiciones en que viven, dónde residen, con quién conviven, el tiempo que comparten con personas adultas, los/las ingresantes. En el proceso de producción de subjetividad adolescente la estructura de los grupos familiares es muy relevante por lo que indagamos en su conformación así como en el acompañamiento que tienen los/las estudiantes por parte de personas adultas en relación a sus estudios y a las horas de ocio y recreación.

aracterísticas



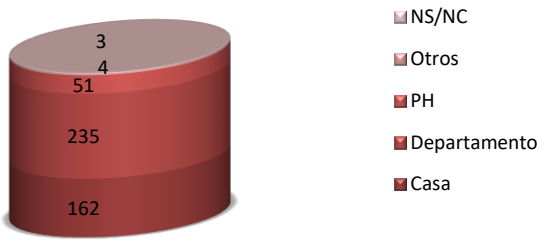


Base: Total ingresantes (454 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014.
** Base: Total ingresantes que viven en más de una casa durante la semana (80 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014.

Más del 80% de los/las jóvenes ingresantes del CNBA vive en una misma casa de lunes a domingo mientras que un 17,6% vive en casas distintas, ya sea con padre, madre u otros familiares, como abuelos/as, tíos/as. Con respecto a quienes alternan viviendas, aparece un patrón relativamente homogéneo: alrededor de un tercio vive en una casa los días de semana y en otra durante los fines de semana; otro tercio vive la mitad de los días en una y la mitad en otra y una proporción levemente menor (22,5%) no tiene una organización definida o presenta alguna otra situación (16,3%). Es decir, una parte relevante de los/las estudiantes pasa sus días en diferentes viviendas, con diferentes personas, trasladándose entre ellas. Este dato interpela a la institución escolar porque al momento de contactarse con las personas adultas a cargo debe tener en cuenta esta diversidad de situaciones para poner en marcha estrategias de comunicación efectivas que sirvan para acompañar y guiar en el tránsito por el Colegio a los/las estudiantes.

En referencia al tipo de vivienda se puede observar que más de la mitad de los/las estudiantes viven en departamentos; poco más de un tercio vive en una casa y aproximadamente 1 de cada 10 se encuentra viviendo en un PH.

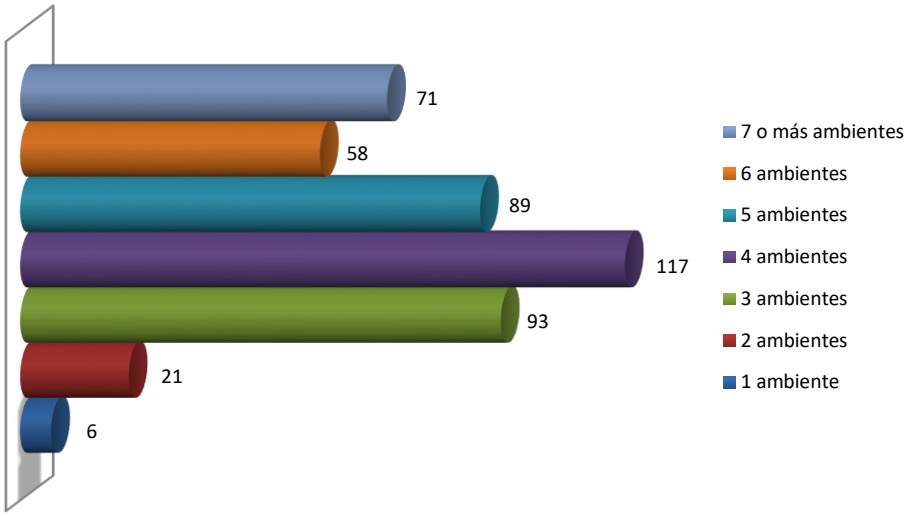
n qué tipo de vivienda vivís?



Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014.

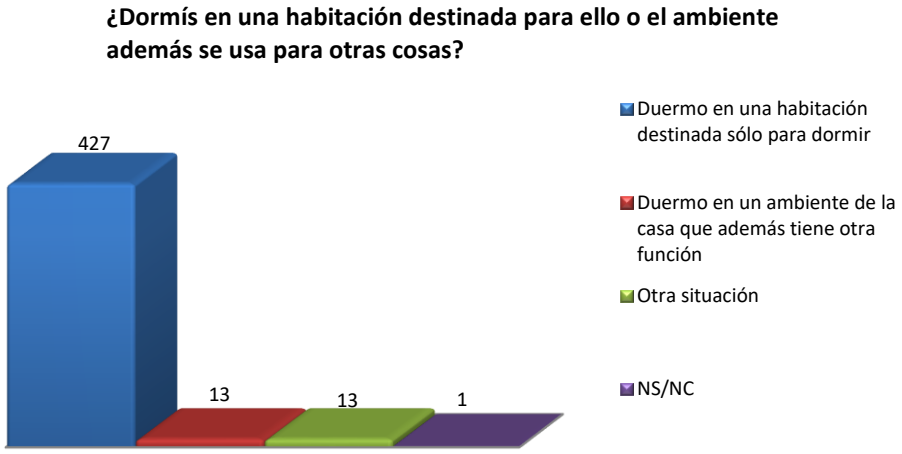
Más aún, en la figura 1 observamos que aproximadamente el 50% de los/las encuestados/as respondió que su casa está constituida por 3 ó 4 ambientes (sin contar la cocina y el baño), en tanto que un porcentaje del

1,3% vive en una casa conformada por un ambiente. La mayoría vive en hogares conformados entre tres y cuatro personas siendo la media de personas por hogar de 3,17.



Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014.

Profundizando en las condiciones de habitabilidad, vemos que más del 90% dispone de una habitación destinada sólo para dormir mientras que un 3% expresó que duerme en un ambiente de la casa que asimismo cumple otra función. Es decir, la gran mayoría de los/las estudiantes de primer año dispone de un espacio propio dentro del hogar lo cual da cuenta de cierta ventaja al momento de estudiar, realizar tareas, así como de conformar espacios de privacidad en la adolescencia. Estos datos confirman lo expuesto más arriba, sobre la cuestión de que la mayoría de los/las ingresantes vive en viviendas bien constituidas, sin hacinamiento, en condiciones de habitabilidad aceptables.

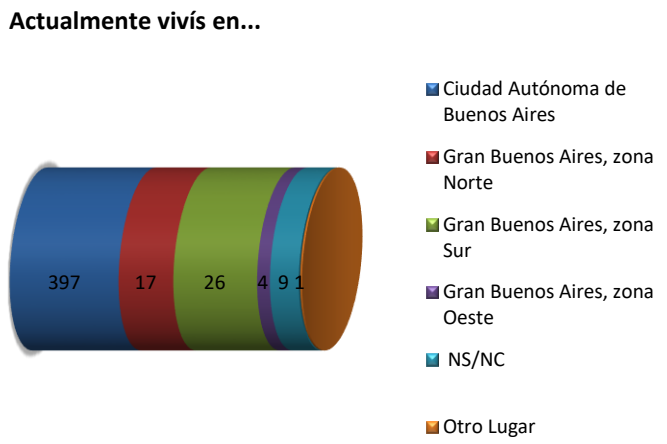


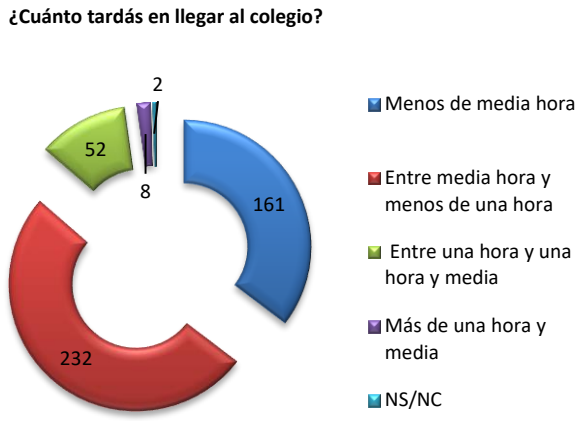
Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014.

La gran mayoría de los/las jóvenes vive en la CABA, alrededor de 9 de cada 10. Del resto, la mayor proporción, con el 6%, vive en la zona sur de la ciudad, en tanto que un sector más reducido (3,7 %) vive en

la zona norte del Gran Buenos Aires y el resto se distribuye en la zona oeste del Gran Buenos Aires (0,9%) y otras zonas.

En relación al lugar donde viven, resulta relevante conocer cuánto tiempo invierten los/las estudiantes en llegar al Colegio, pues esto nos da una primera idea del modo en que se distribuye su tiempo y el esfuerzo que realizan para llegar a sus clases. Más de la mitad de los/las estudiantes tarda entre media hora y una hora, mientras que aproximadamente un poco más de un tercio tarda menos de media hora en hacer el recorrido. En síntesis, 8 de cada 10 viaja menos de una hora y un 13% excede la hora de viaje.





Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014.

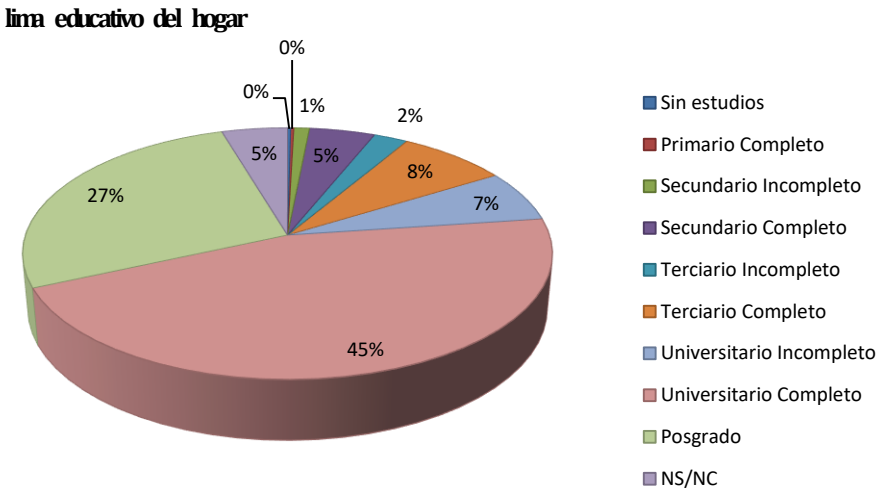
Clima sociocultural del hogar

Habiendo dado cuenta de las algunas características del entorno de nuestros/as ingresantes, el siguiente punto a indagar fue el nivel educativo y la situación laboral e inserción ocupacional de las personas responsables de ellos/as. De manera complementaria presentamos los datos que se refieren a la dimensión idiomática.

Al hablar de clima educativo nos referimos al nivel educativo más alto de las personas responsables del hogar[1]. Más de 7 de cada 10 estudiantes provienen de grupos familiares donde la persona responsable ha completado estudios universitarios o de grado (considerando universitario completo y postgrado). Esta proporción se incrementa a casi el 90% si consideramos el acceso a cualquier nivel superior (terciario o universitario), con independencia de que haya sido completado o no. Esto estaría dando cuenta de un perfil de ingresantes muy específico, particularmente hijos/as de profesionales. Sólo un 5% proviene de hogares

[1] Se preguntó a los/las estudiantes quiénes eran las personas responsables por ellos/ellas y, luego, cuál era el nivel educativo de las mismas. Al procesar los datos, en los casos en que los/las estudiantes indicaron que vivían con más de una persona responsable, se seleccionó el nivel educativo más alto. Esta forma de proceder se fundamenta en el concepto de "clima educativo" que estaría marcado por el nivel educacional más alto, dando lugar a ciertas percepciones, evaluaciones de la educación, importancia a la misma, etc.

con secundario completo, y una proporción similar de hogares con un nivel inferior a éste. Esto pone en evidencia la desigualdad de acceso al Colegio en lo que respecta al conjunto de la sociedad y también plantea preguntas en torno a cómo se desarrollará la escolaridad y la sociabilidad de aquellos/as estudiantes que pertenecen a la pequeña proporción en desventaja económico cultural.

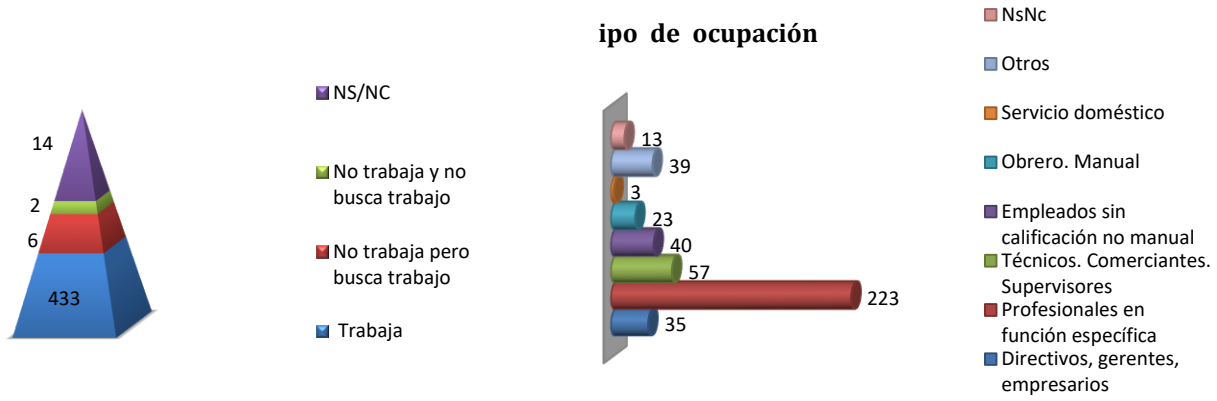


Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014.

En cuanto a la situación laboral de la persona que los/las encuestados/as han seleccionado como principal sostén del hogar podemos decir que el 95,2% señaló que la misma se encuentra trabajando actualmente, es decir que la gran mayoría de los/las estudiantes vive en hogares donde la persona responsable se encuentra activa laboralmente.

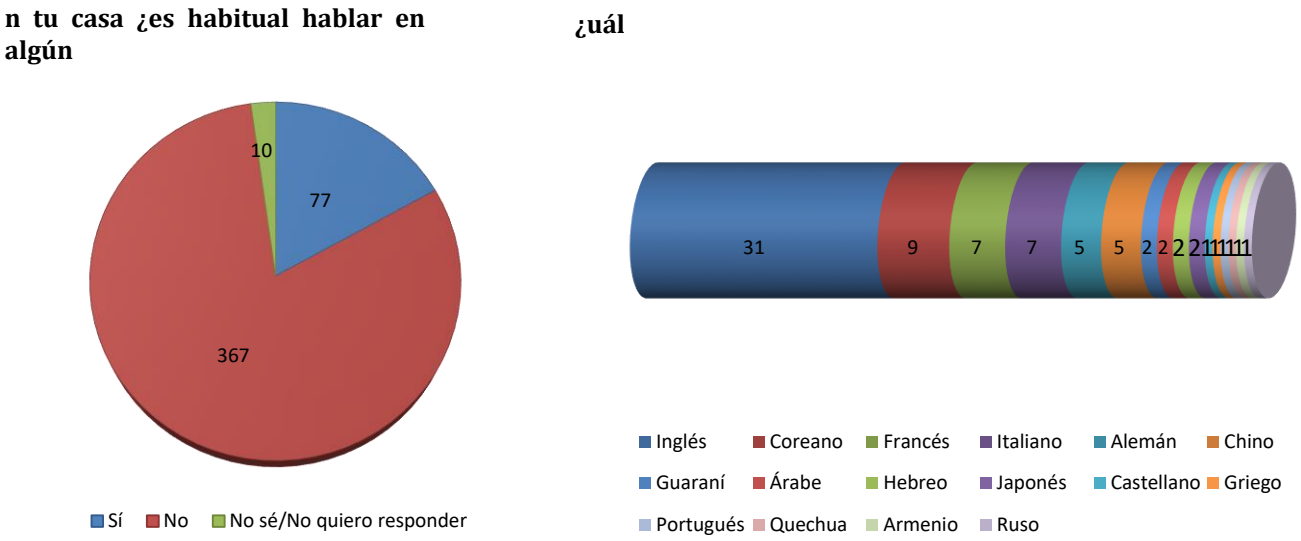
Como cabría esperar, dado el nivel educativo de las personas responsables de los hogares que habitan los ingresantes, la mitad de los/las sostenes de hogar trabaja como profesional. Alrededor de 1 de cada 10 sostenes de hogar trabaja como directivo/a, gerente o bien empresario/a, y una proporción similar como técnico/a, comerciante, supervisor/a[2]. Es decir, la mayor parte de los/las ingresantes vive en hogares que, dada la ocupación del principal sostén, pueden ser considerados de clase media. Sólo un 10% vive en hogares cuyo principal sostén tiene una ocupación no manual rutinaria y menor aún es la proporción de ingresantes que viven en hogares donde dicho sostén es un/a trabajador/a manual. Como ya dijimos, estos datos evidencian la desigualdad de acceso al Colegio al cual ingresan, en alta proporción, hijos/as de personas ubicadas en las posiciones altas de la estructura social.

[2] Analizada la información de la ocupación de manera desagregada, observamos que las profesiones más mencionadas son: profesor/a (42 casos), abogado/a (32 casos), médico/a (25 casos), psicólogo/a (19 casos), arquitecto/a e ingeniero/a (14 casos respectivamente cada uno), contador/a (13 casos) y sociólogo/a (5 casos). Entre las ocupaciones manuales las más mencionadas fueron costurera (3 casos), albañil, encargado de edificio y gasista (2 casos cada uno respectivamente).



Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014.

Finalmente, consultamos también a los/las estudiantes sobre los idiomas que se hablan en el hogar de manera cotidiana. En el cuadro 8 vemos que más de un 80% no emplea un idioma diferente al castellano para hablar en su casa. Un relevante 17% expresó hablar otro idioma además del castellano dentro del hogar.



Base: Total ingresantes (454 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

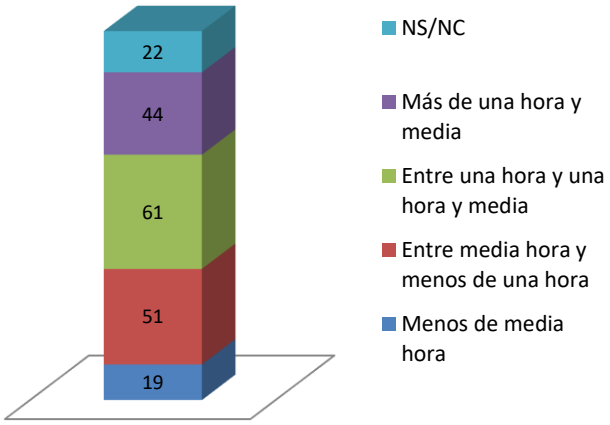
Entre los idiomas más hablados encontramos el inglés (31 casos); en segundo lugar se ubica el coreano (9 casos), seguido por el francés y el italiano (7 casos cada categoría, respectivamente); el alemán y el chino (5 casos cada idioma, respectivamente). Árabe, guaraní, hebreo y japonés fueron mencionados por 2 estudiantes en cada caso. Si bien no son grandes proporciones, cabe tener en cuenta la diversidad de lenguas que aparecen, que ponen de manifiesto la diversidad de culturas de las que provienen los/las ingresantes del Colegio. El castellano como segundo idioma, junto al griego, el portugués, el quechua, el armenio y el ruso fueron registrados en 1 caso cada uno. Que un 40,3 % de los/las ingresantes que hablan otro idioma,

además del castellano, hable inglés en su casa obliga también a repensar la enseñanza de ese idioma en el CNBA.

Relación con los adultos del hogar

Con estas preguntas se intentó relevar la relación de los/las ingresantes con las personas adultas con las cuales conviven cotidianamente. Se trató de obtener cierto conocimiento sobre el tiempo que comparten, en lo que hace al desarrollo de vínculos enriquecedores con personas adultas productores de subjetividad.

Encontramos que proporciones similares de encuestados/as señalaron que, en un día típico de semana, realizan y no realizan actividades de ocio con las personas adultas con las que conviven. En cuanto al tiempo dedicado a la recreación, se puede ver que se reparten homogéneamente quienes le dedican alrededor de una hora, más de una hora y más de una hora y media. Alrededor de un 11 % no supo o quiso responder a esta pregunta.

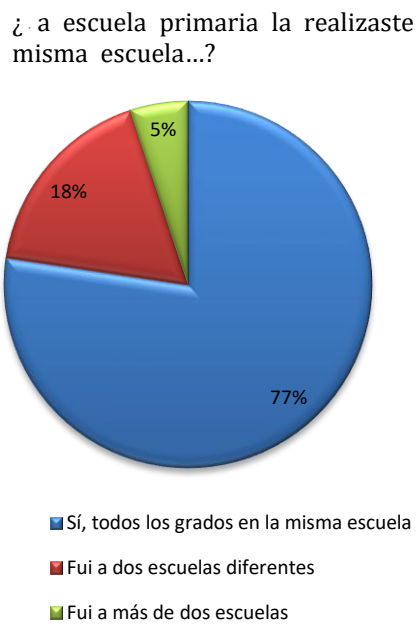


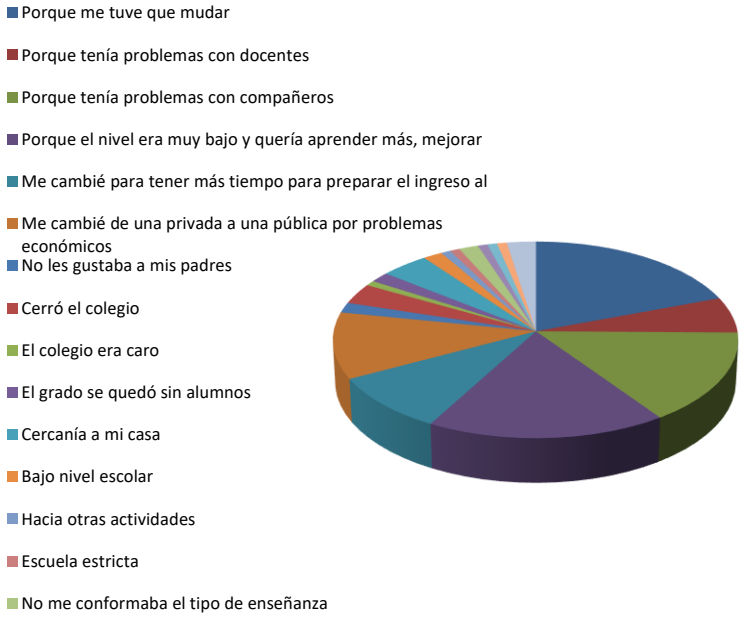
Base: Total ingresantes (454 casos). Fuente Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Base: Total ingresantes que declararon compartir actividades de ocio con personas adultas (197 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Trayectoria educativa

En el camino de llegada al CNBA resulta importante conocer la trayectoria educativa anterior de los/las ingresantes. La primera pregunta apuntó a definir si habían concurrido a 1 ó más escuelas y por qué motivos habrían ido a más de 1. Más del 70% concurrió sólo a una escuela, mientras que un 17% fue a 2 establecimientos diferentes y un 5,1%, a más de 2.





Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los/las ingresantes CNBA. Abril 2014

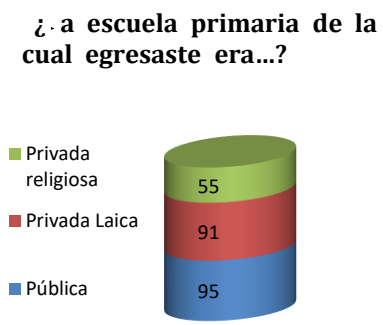
Base: Total ingresantes que realizaron la primaria en más de un establecimiento (103 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

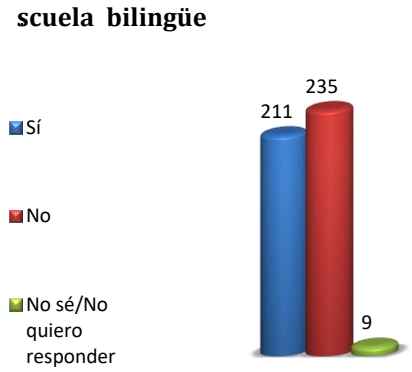
Del 22,7 % que concurrió a más de una escuela primaria, un 22,3% dice haber tenido que hacerlo por mudanzas de su grupo familiar; un porcentaje semejante lo hizo para mejorar el nivel educativo considerando que el que tenía la escuela de origen era muy bajo; un 17,5% lo hizo por tener problemas con compañeros, mientras que un porcentaje menor tuvo problemas con docentes. El curso de ingreso al CNBA influyó en casi un 11% para cambiar de escuela, lo que muestra la incidencia de la decisión de ingresar al CNBA en la vida escolar y social de los/las ingresantes. Los problemas económicos influyeron en un porcentaje semejante de estudiantes para pasar de escuelas de mayor a menor costo o bien de privadas a estatales y en algunos casos fueron problemas de las propias escuelas que cerraron o no tenían estudiantes suficientes. Entre las variables de menor incidencia aparece la opinión negativa de las personas adultas responsables sobre la institución o la cercanía al domicilio o el bajo nivel escolar. Un/a encuestado/a dice haber cambiado por motivos de salud que no se especifican.

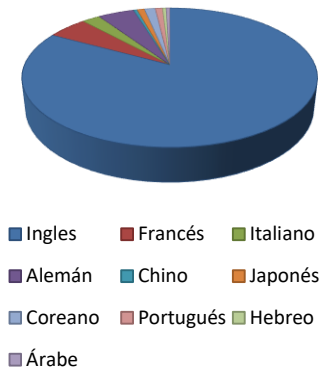
Cabría preguntarse si algunas de las razones que tuvieron para cambiar de escuela primaria no podrían a futuro aplicarse a anadonar al propio CNBA: problemas con docentes, compañeros/as; querer realizar

actividades extraescolares para las que no alcanza el tiempo; que la institución sea estricta o exigente, que no les conformara el tipo de enseñanza o no les gustara el ambiente.

En el cuadro 14 se observa que sólo la mitad de los/las encuestados/as respondió sobre el tipo de escuela a la que concurrieron en la primaria y que, de esos, 6 de cada 10 ingresantes asistieron a una primaria privada, ya sea laica o religiosa y optaron por una escuela pública como el CNBA para llevar adelante su escolaridad secundaria.







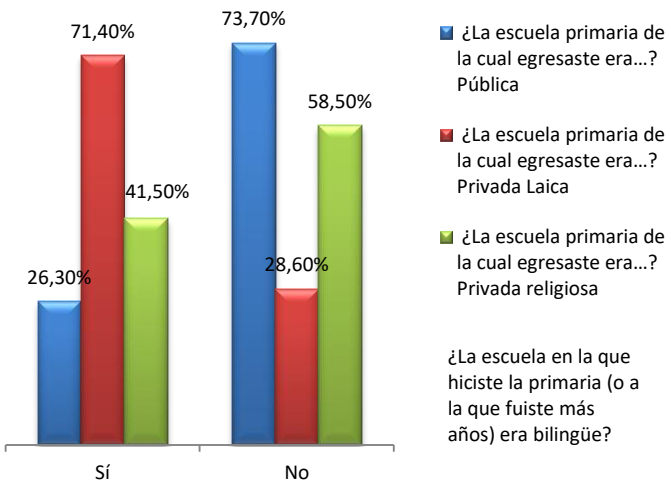
Base: Total ingresantes que respondieron sobre sector de educación (241 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

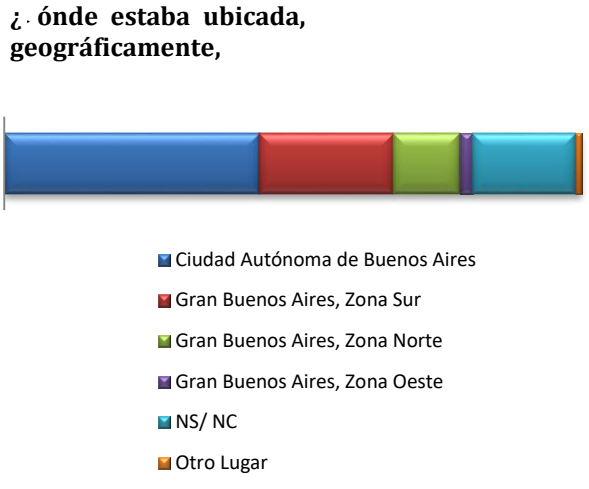
Base: Total ingresantes (452 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Base: Total ingresantes que asistieron a colegios bilingües (211 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Casi la mitad de los/las ingresantes manifiesta haber asistido a una escuela primaria bilingüe, entendiendo por tal aquella en la cual se desarrollan algunas asignaturas en otro idioma. Entre estos/as el 82% indicó que el idioma estudiado fue inglés, en tanto que el resto mencionó otros idiomas como francés (11 casos), alemán (10 casos), italiano (5 casos) y coreano (3 casos).

Cabe mencionar que del total de quienes provienen de la escuela pública, un tercio asistió a una escuela que era bilingüe, es decir, a una escuela pública de calidad, como son las escuelas bilingües de la Ciudad. Esto confirma aún más la desigualdad de acceso a la institución, ya que los/las ingresantes provienen en una gran proporción de escuelas privadas o de las mejores públicas.

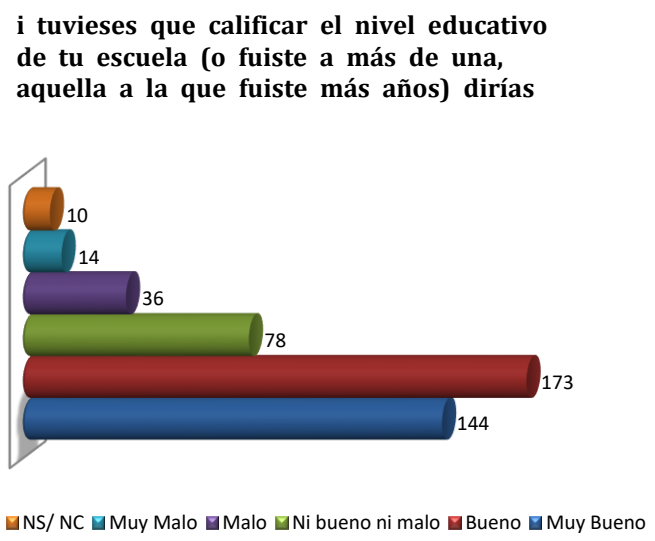


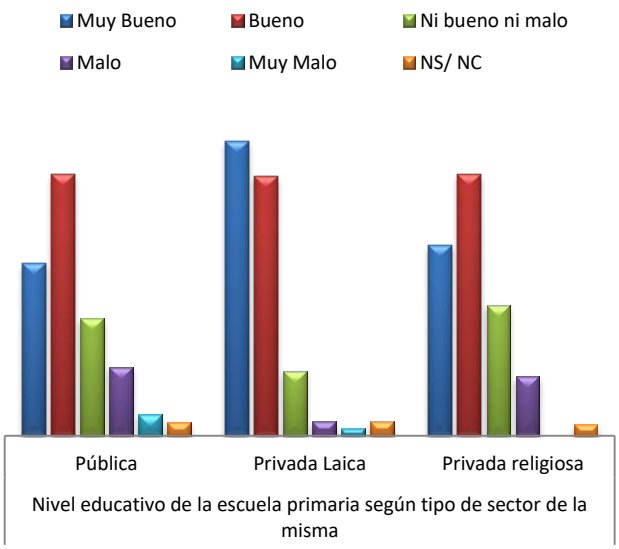


Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

En el cuadro 17 observamos que la mayoría de los/las ingresantes del Colegio proviene de una escuela primaria situada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El resto indicó que su escuela primaria se encuentra ubicada en el Gran Buenos Aires: 4,8% en la zona sur, 2,4% en la zona norte y sólo 0,4% en la zona oeste.

Indagados sobre el nivel educativo de su escuela primaria, más de la mitad (casi 70%) señaló que el mismo era bueno o muy bueno. Sólo 1 de cada 10 ingresantes consideró provenir de una escuela primaria con un nivel malo o muy malo, tal como puede verse en el cuadro 18. Es interesante subrayar el esfuerzo nivelador que debió realizar este grupo durante el último o quizás los dos últimos años de la escuela primaria.





Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

En general la mejor percepción sobre su escuela la tienen quienes asistieron a escuelas privadas laicas, pues alrededor del 85% considera que la misma tenía un nivel bueno o muy bueno, mientras que en el caso de

quienes asistieron a escuelas privadas confesionales y públicas dicha proporción desciende alrededor de 20 puntos porcentuales, ubicándose en torno al 65-70%.

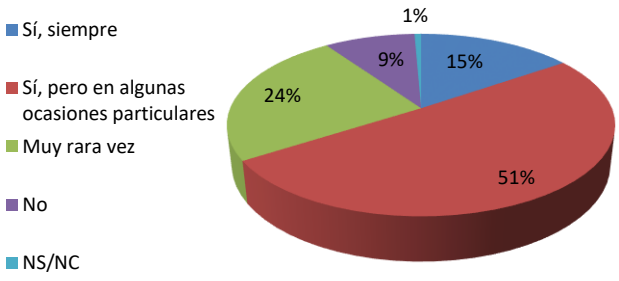
Hábitos de estudio

Al momento de diseñar esta investigación nos propusimos conocer a nuestros/as ingresantes con el objeto de contar con las herramientas, o al menos con algunas nuevas herramientas, para mejorar las estrategias pedagógicas. Con este fin daremos cuenta de qué dicen los/las ingresantes sobre sus hábitos de estudio.

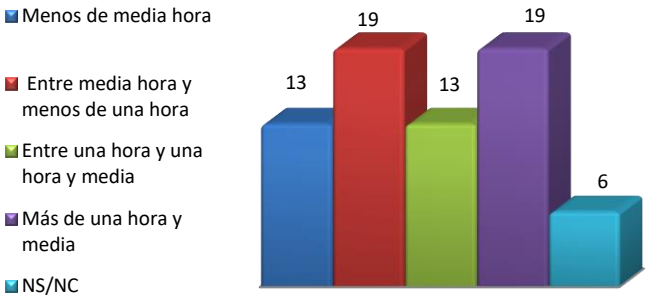
En primer lugar podemos observar, en lo referente al modo de hacer las tareas escolares en la escuela primaria, que la mitad de los/las estudiantes del CNBA indicó que sólo en algunas ocasiones particulares una persona adulta les ayudó a realizarlas, en tanto que un 24% contestó que rara vez recibió ayuda y 15,4% siempre estuvo supervisado/a al momento de hacerlas. De manera sintética, la mayoría de los/las estudiantes en ocasiones es ayudado por un adulto, pero no de manera regular, lo que hablaría de cierta autonomía de estudio en los/las ingresantes.

Respecto a aquellos encuestados que respondieron que cuentan con la ayuda de una persona adulta en algunas oportunidades, un 27% indicó que esa persona le dedica menos de una hora a ello; la misma proporción señaló que lo hace más de una hora y media, en tanto que un 13% indicó que recibe ayuda menos de media hora y la misma proporción entre una hora y una hora y media. Es decir que no aparece aquí una tendencia clara.

¿lguna persona adulta te ha ayudado en tus tareas escolares, en el día a día,



¿. cuánto te ayudaba, en promedio, en un día?



Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Base: Total ingresantes cuyos padres siempre le ayudan a hacer la tarea (70 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

La vida cotidiana del/la ingresante: organización diaria y hábitos de estudio

La información que recogimos sobre este punto surgió de los grupos focales realizados con aproximadamente 10 ingresantes de cada uno de los turnos: mañana, tarde y vespertino.

La organización de la vida cotidiana de los/las ingresantes está marcada, como es predecible en estudiantes secundarios, por el turno al que asisten al CNBA. En general, quienes acuden al turno mañana comienzan el día sin desayunar, parten directamente al Colegio y sólo después de varias horas ingieren algún alimento. Esto fue expresado de este modo por todos los y todas las estudiantes de este turno que fueron indagados cualitativamente.

> *"Me levanto a la mañana y muy pocas veces desayuno" "La otra vez vine sin desayunar, vine a la enfermería y me había bajado la presión, mi preceptor me compró un sándwich y un agua" (Varón, TM[3])*
>
> *"A mí siempre me dejan un paquete de galletitas para que lleve pero casi nunca lo hago" (Mujer, TM)*

Esta situación es relevante en tanto el desayuno debería ser una comida fundamental en jóvenes que se encuentran en una etapa vital del crecimiento, tanto antes de ir a clases como de hacer ejercicios físicos, pero también podría estar indicando algunas cuestiones en torno a la organización familiar pues la mayoría señala que se levanta solo/sola, cuando las personas adultas ya no están, o que no comparten un momento por la mañana. Esto podría explicar también que no desayunen cuando tienen que salir inmediatamente de levantarse mientras que sí lo harían teniendo más tiempo para preparárselo. El preceptor que compra el sándwich y el agua reemplaza a la persona adulta que no está en la casa ni suple de algún modo su ausencia aún teniendo medios para hacerlo. Que el servicio médico o los/las preceptores/as tengan que detectar el no haber ingerido alimentos, pudiendo hacerlo, es una muestra de lo que la familia ha ido delegando cada vez más en la escuela otorgándole el papel adulto que las personas adultas más cercanas no pueden o quieren asumir.

Quienes cursan en el turno mañana almuerzan, en general, en las inmediaciones del CNBA pues la gran mayoría señala que les desagrada comer en el *buffet* por quedar dentro del edificio del Colegio.

Excepto los que asisten al turno vespertino, la mayoría almuerza fuera de su casa y prefieren hacerlo en grupo. Señalan lugares como McDonalds, La pulpería o "las escaleras" (del Colegio).

> *"Lo que yo hago con mis amigas es compramos en el buffet y después comemos en las escaleras de afuera" (Mujer, TM)*
>
> *"Yo a veces voy a La pulpería, al Mc Donalds" (Varón, TM)*
>
> *"Cuando tengo campo almuerzo por acá" (Mujer, TT)*

[3] En adelante, usamos las siguientes siglas para denominar los turnos a los que pertenecen los o las estudiantes que hablan. TM: Turno mañana; TT: Turno tarde; TV: Turno vespertino.

Nuevamente, nos encontramos ante jóvenes que resuelven por sí mismos durante gran parte del día, decidiendo qué comer, dónde, cuánto, etc.

Quienes asisten al turno tarde o vespertino desayunan, siendo el almuerzo una comida más difícil de concretar, pues depende de dónde se encuentren o dónde vayan ese día.

> *"Me levanto a las nueve, desayuno, me pongo hacer la tarea, después llega mi hermano del colegio y comemos y ahí hago algo que me queda o tengo otras actividades, a las 16:30 hs ya salgo de mi casa y vengo para el colegio" "Voy a inglés en un instituto y deporte" (Mujer, TV)*
>
> *"Me levanto con mi papá, desayuno, me levanto temprano para llevar a mi hermana al colegio y me pongo hacer la tarea, y cuando termino me pongo con el celular, a veces está mi mamá, a veces estoy sola y voy con el subte y, si no, me lleva mi mamá" (Mujer, TV)*

En cuanto a la organización del estudio, quienes asisten a la mañana en general prefieren estudiar ya sea a la vuelta del colegio o en horario nocturno.

> *"Yo me junto con amigos, después duermo la siesta" "y después estudio a la noche, a partir de 19:30, 20 hs porque a mí me sirve estudiar a la noche" (Varón, TT)*
>
> *"Yo si no tengo una prueba me gusta dormir la siesta, y si no me gusta hacer la tarea a la tarde" (Mujer, TM)*

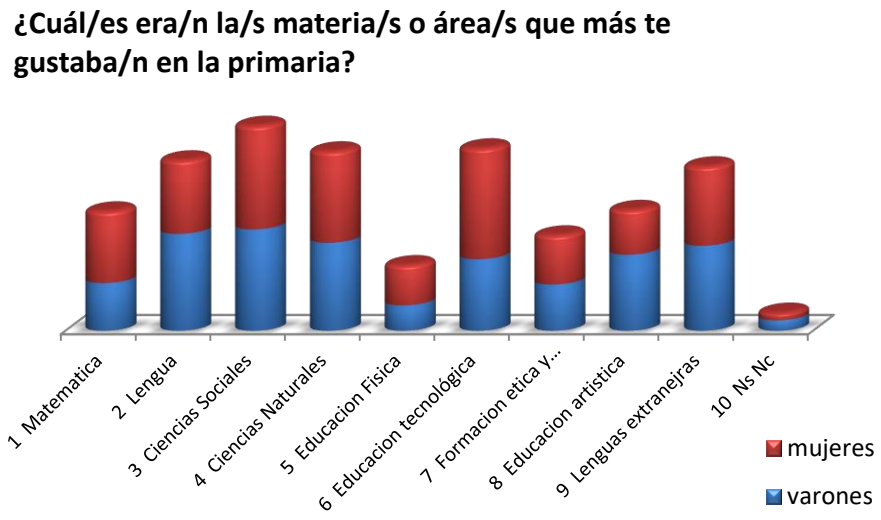
Quienes presentan mayores conflictos con la organización del tiempo son los que asisten al turno tarde pues señalan que se levantan, tienen campo de deportes y luego ya entran al Colegio. Los del turno vespertino, en cambio, señalaron como una ventaja el poder organizar mejor el día, levantarse, estudiar, descansar, hacer otras actividades, y recién después cursar.

> *"Generalmente me levanto a las 8 hs. Los días que tengo campo voy con una amiga en subte. Salgo del colegio, vuelvo a mi casa con mi grupo de amigos, estudio algo, meriendo, y me quedo un rato en la computadora, o mirando TV, y bueno me voy a dormir. Los días que no tengo campo, lo mismo pero a la mañana estudio" (Mujer, TT)*
>
> *"Me despierto a las nueve, hago la tarea después de comer y después me tomo el subte y voy al Colegio" (Varón, TV).*
>
> *"es mejor venir a la noche porque como que tenés todo el día, los que vienen a la tarde se pasan todo el día acá" (Varón, TV).*

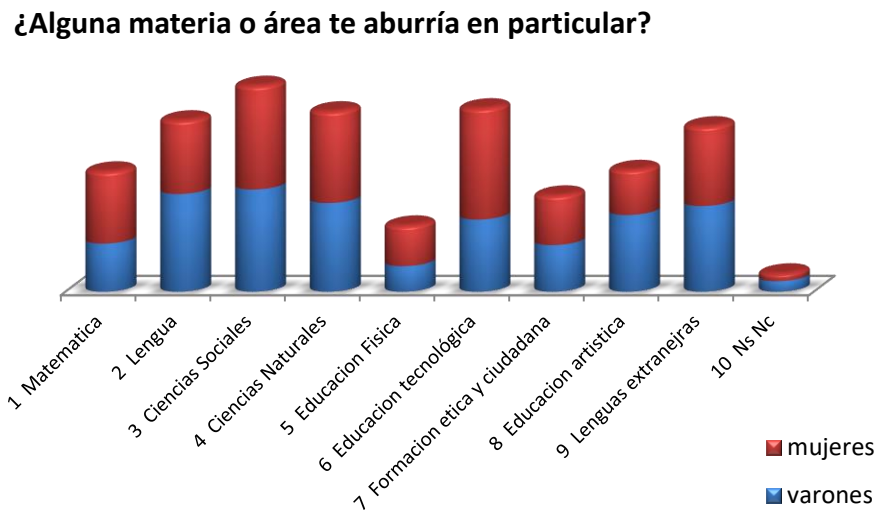
Áreas de estudio preferidas

Aquí presentamos algunos datos en relación a las preferencias académicas de los/las estudiantes de primer año: qué materias prefieren, cuáles les desagradan en mayor medida y qué percepciones tienen sobre las mismas a unos meses de haber comenzado su primer año dentro de la institución.

En primer lugar vemos que la mitad de los encuestados seleccionó matemática y educación física como las materias preferidas. Son los varones quienes prefieren estas materias en una proporción mayor a las mujeres. Educación artística, lenguas extranjeras y lengua, en cambio, son las áreas preferidas en mayor proporción por las mujeres.



En cambio, en lo que refiere a las áreas y/o materias que menos les gustaban en la primaria, excepto educación artística, matemática y educación física, el resto presenta una proporción de un tercio de estudiantes que las consideraban aburridas. Es decir que la distribución es homogénea, no pudiendo detectarse una tendencia relevante. En general la distribución por género es similar, con excepción de educación tecnológica que a las mujeres les parecía aburrida en una proporción mayor. Tanto en las preferencias como en la elección de las áreas o materias menos interesantes se dejan entrever estereotipos de género que actúan señalando los gustos de los/las jóvenes: las ciencias exactas asociadas a lo masculino y las ciencias humanas o actividades artísticas a lo femenino.



Materias, preferencias, profesores y vínculos….

En la indagación cuantitativa, la tendencia señala que, en la escuela primaria, la matemática aparece como materia preferida y ciencias sociales como aquella menos elegida. Indagados los/las ingresantes cualitativamente luego de algunos meses en el Colegio, se vislumbran algunas tensiones. Los/las entrevistados/as de los turnos mañana y tarde expresaron que prefieren aquellas materias que forman parte del área de las Ciencias sociales y humanísticas, así como también los idiomas. Por el contrario señalaron a matemática como materia más difícil y a la vez exigente.

Al momento de evaluar la preferencia de materias dentro del Colegio, la mayoría lo relaciona con tener "buenos/as profesores/as". La representación de "buenos/as profesores/as" está construida en base a que expliquen bien, consideren las dificultades de los/las estudiantes, escuchen y mantengan un vínculo "cercano" y "personal".

> *"También que el profesor se pueda comunicar con los alumnos" "vos le preguntás un ejercicio y te dice después lo vemos, y no lo terminás viendo y el profesor sigue después con su programa" "o el profesor te ve mal y no se preocupa por vos" "el docente te ve mal, no te pregunta nada y después te termina retando por cualquier otra cosa y así nunca se da la comunicación entre el docente y el alumno" (Varón, TT).*
>
> *"Un profesor que no te manda tarea y no te deja hacer nada, no tiene sentido venir a la escuela" "por ejemplo xxxx te explica todo, corrige todos los ejercicios y, ponéle si tenés algún problema, te dice hagan el punto 3; y yo le digo profesora no entendí el punto 2 viene y se sienta al lado tuyo y te explica*

con la mejor y si es necesario te lo explica diez veces, no tiene ningún problema, hasta que no te queda no va a parar" (Varón, TV).

Según lo que expresan los/las entrevistados/as se observan dificultades en la construcción del vínculo con algunos/as docentes. Algunos aspectos que contribuirían a esta situación serían la falta de predisposición para explicar los contenidos que no fueron correctamente incorporados, el modo de abordarlos durante la clase, una actitud distante y falta de contención ante una situación de malestar expresada por ellos/as, inclusive de parte de quienes tienen esa función específica como en el caso de los/las tutores/as. Podría pensarse que dado su reciente ingreso en el mundo de la escuela media, las formas "distantes" y menos personalizadas de los/las docentes entran en contradicción con el modo de relacionarse que tenían con los/las maestros/as y/o profesores/as en la escuela primaria.

"Me pasa con una profesora, que ella da la clase como si estuviera llenando a un robotito de agua" "como si estuviese llenando una jarra con agua" "te lo hace todo rápido" (Mujer, TM)

"No decimos que está mal que nos diga que faltan cinco minutos para entregar un examen, por lo menos lo que me molesto a mí es la forma" "si te hace cuenta regresiva de lo que te falta te pone más nervioso" (Varón, TT)

"La tutora llega tarde" "nos queda como hora libre" "la hora de tutoría debería ser utilizada para las personas que tienen problemas" "no está la presencia de la tutora ahí" "falta el contacto con los chicos" (Mujer, TT).

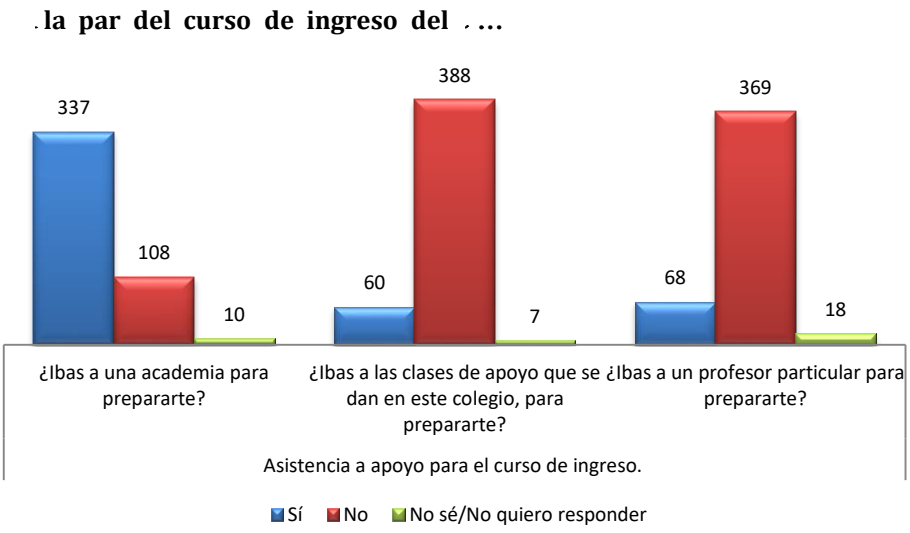
Preparación para el ingreso

El ingreso al Colegio Nacional de Buenos Aires se estructura alrededor de un curso de ingreso, que los/las interesados/as en ser estudiantes del mismo deben realizar durante el año anterior a ingresar a la escuela media. De este modo, este curso es realizado, en la gran mayoría de los casos, mientras cursan el séptimo grado de la escuela primaria. El curso tiene como objetivo garantizar a los aspirantes que el ingreso al CNBA sea de manera transparente y democrática, que atienda únicamente a méritos académicos. Ahora bien, en la práctica operan otros factores que visibilizan desigualdades de acceso, tal como ya hemos venido anticipando a lo largo de este informe. Uno de ellos es la asistencia, paralela al curso de ingreso, a academias o institutos que preparan a los/las ingresantes para tener éxito en el proceso de selección. Se trata de instituciones privadas con altos costos. Como evidencian los datos presentados en el cuadro 21, un 74,1% de los/las ingresantes del año 2014 asistieron a una academia para prepararse a la par del curso de ingreso, en tanto que sólo un cuarto no lo hizo. La mayor parte de quienes pasaron exitosamente el curso de ingreso

y se convirtieron en estudiantes de primer año del Colegio asistieron a una institución que los/las preparó para dicha situación.

Ayuda a comprender la importancia de la asistencia a una academia como factor que configura la desigualdad el hecho de que sólo un 13% de los/las encuestados/as, es decir de ingresantes al Colegio que han sido exitosos/as en el curso de ingreso asistió a las clases de apoyo que se dictan, en el marco de actividades de extensión, dentro de la misma institución. Una proporción muy similar indicó que asistieron a profesores/as particulares.

Cabe destacar, no obstante, que durante el año 2013 alrededor de 220 aspirantes a ingresar al CNBA asistieron a las clases de apoyo al ingreso que se dictan en el marco del voluntariado, de los cuales ingresaron finalmente alrededor de 90, es decir un 40%[4].

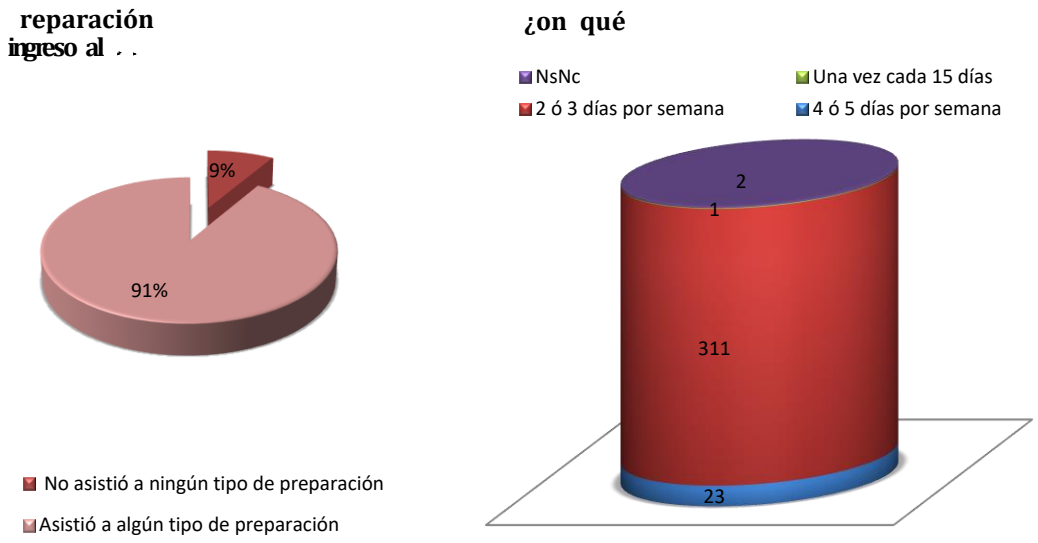


Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

De manera más resumida, el cuadro 22 presenta los resultados de considerar agrupada cualquier tipo de preparación complementaria. Es decir a todos aquellos/as estudiantes que asistieron a academias, clases de apoyo y/o docentes particulares, diferenciados/as de quienes no asistieron a ningún tipo de preparación complementaria. Los resultados hablan por sí mismos. Más de 9 de cada 10 ingresantes asistieron a algún tipo de preparación complementaria al curso de ingreso. Es decir que la mayoría de los/ las ingresantes en el año 2014 necesitó (o creyó necesitar) algún tipo de preparación adicional y/o complementaria al curso de ingreso para poder pasarlo de manera exitosa. Este dato podría poner en cuestión la función niveladora del curso de ingreso así como también la presión que se ejerce sobre los/las aspirantes por el temor a que no superen el ingreso sin ayuda extra. Hay que tener en cuenta que durante ese último año de escuela primaria los/las aspirantes pueden llegar a cursar en escuelas de doble escolaridad, concurrir a las clases del curso de ingreso y, además, a una academia. Es interesante ver que un 8.6 % pudo ingresar sin otro

[4] Agradecemos a Felipe Venancio, del Voluntariado, por habernos brindado esta información.

apoyo que el curso de ingreso, quizás pudiendo superar el mito de que es imposible hacerlo sin ayuda particular.

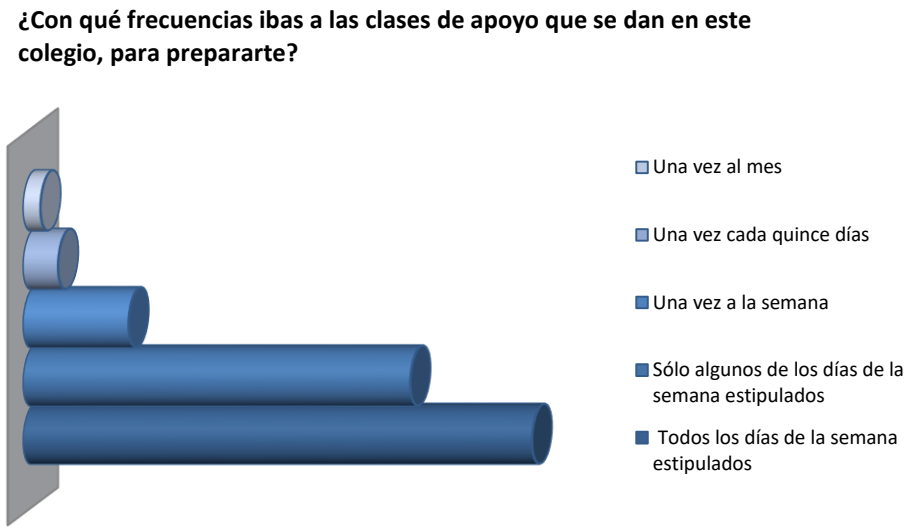


Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Base: Total ingresantes que asistieron a una academia (337 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

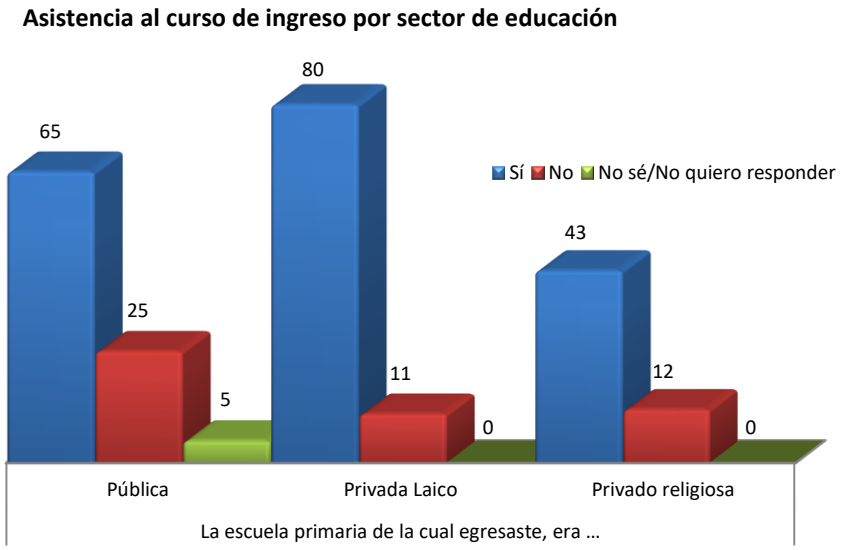
La importancia que se les da a las academias en la preparación para el ingreso queda clara en la frecuencia con la que los/las futuros/as ingresantes acudieron a la misma: más del 90% lo hizo 2 ó 3 veces por semana. Una pequeña proporción manifestó ir todos o casi todos los días de la semana más el curso de ingreso los días sábado.

Un tanto diferente es el caso de los/las ingresantes que asistieron a las clases de apoyo que se daban dentro del CNBA. El 48,3% indicó que asistía todos los días de la semana estipulados, es decir, dos veces por semana. Una proporción importante, de más de un tercio, sostuvo que lo hacía sólo algunos días. En la etapa preparatoria de esta investigación, los/las encargados/as de la organización de estas clases de apoyo complementarias al curso del ingreso nos comentaron que muchos de los/las asistentes a estas clases lo hacen sólo en algunas oportunidades, cuando no entienden un tema, o los días que pueden, pues la mayoría cursan en escuelas de doble jornadas y se encuentran abatidos por las exigencias de tiempo.



Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

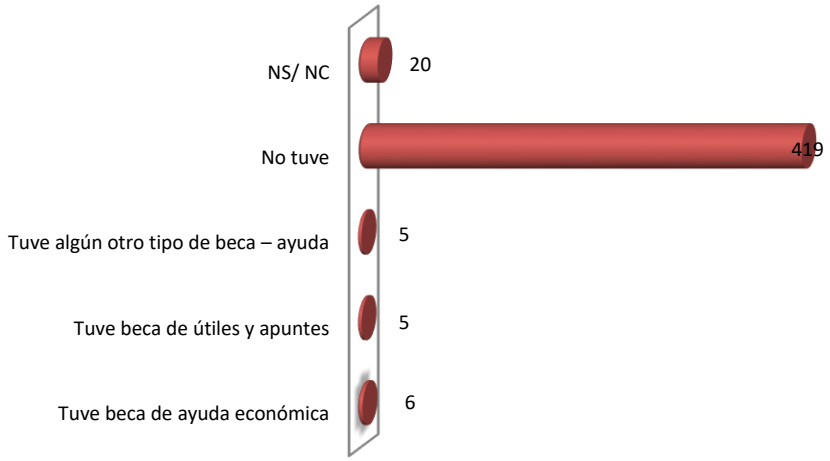
Si cruzamos la asistencia a una academia con el sector de la educación en el cual realizaron la escuela primaria, tal como vemos en el cuadro 25, observamos que la misma es mayor entre los/las estudiantes que provienen de escuelas privadas laicas, con una proporción cercana al 90%; alrededor del 80% de escuelas privadas religiosas y 70% de escuelas públicas.



Base: Total ingresantes (241 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Finalmente, el cuadro 26 evidencia que la gran mayoría de los ingresantes 2014 del Colegio no percibió ningún tipo de ayuda, económica, de útiles, etc., para realizar el curso de ingreso. Sólo un 3,5% declaró tener algún tipo de beca o ayuda. Las clases de apoyo para el Ingreso que se ofrecen en el marco del Voluntariado del CNBA se acompañan de tres tipos de ayuda económica: 1) entrega de guías sin cargo, vianda y calculadora científica; 2) entrega de guías sin cargo; 3) 50% de descuento en la compra de las guías.

¿uviste algún tipo de ayuda para realizar el curso de ingreso al . ?



Base: Total ingresantes (451 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Las academias, tiempo libre, hábitos de estudio y dificultades en primer año

Indagados/as cualitativamente sobre las vivencias en las academias, percepción de las tareas que realizaban, las dificultades de las mismas y cuánto les sirvió para el ingreso, todos/as los/las entrevistados/as que asistieron a academias coinciden en que el nivel de exigencia de los simulacros que se tomaban en los institutos era considerablemente mayor a la de los exámenes que se toman en el CNBA.

> *"Yo creo que la exigencia que te dan en las academias es mucho mayor que los que te dan en los cursos de ingreso" (Varón, TM)*
>
> *"Estudiaba un montón para los simulacros y después para las pruebas estudiaba una semana antes y me iba re bien" (Mujer, TM)*
>
> *"Yo empecé el instituto porque me había sacado en matemática un treinta y sabia que si no iba a la academia me iba a ir mal" (Varón, TV)*
>
> *"Los simulacros eran más difíciles" (Mujer, TT)*
>
> *"Los primeros exámenes del instituto eran diez veces más difíciles pero es para que no te vaya mal acá" (Varón, TM)*
>
> *"Yo ni ahí entraba con lo que vi en el colegio" "en la academia treinta veces más difícil" "en el instituto nos habían tomado un simulacro antes de ir a la prueba y me había sacado un 40 y después al otro día tenia la prueba y me había sacado un 100" (Varón, TT)*

Cabría reflexionar si esto no podría influir en la confianza en sí mismos que estos/as estudiantes tienen al entrar al CNBA: "*yo pensé que ya pasaba el curso y ya está*", o sobre considerar que pueden "*todo*" habiendo pasado el curso "*somos mejores que Sarmiento*". El curso de ingreso es de una fuerte exigencia y de alta competencia, inclusive con personas (amistades, parientes) cercanas que no logran ingresar. Al superarlo con éxito algunos/as ingresantes parecen sentir que acceden a un nivel en el cual ya no sería necesario hacer mucho más para sostenerse dentro de la institución, algo que choca contra las exigencias del primer año.

Aparece también de manera explícita la opinión de que la academia no es imprescindible, que se acepta como un modo de evitar riesgos: *"Yo podría haber entrado en la posición que entré pero mis papás no querían correr el riesgo" (Varón, TT),* pero que, de todos modos, se puede entrar. En la indagación cualitativa esto es señalado por quienes no asistieron a ningún tipo de institución particular, que se prepararon solos o con la familia.

> *Mujer "yo no fui a ningún instituto porque paralelo al curso de ingreso, hice el curso para el Lenguas Vivas y no me alcanzaba mucho para ir al instituto"*
>
> *Varón "Yo aparte preparaba matemática y lengua con mi papá durante los veranos"*
>
> *Mujer "Yo hago muchas cosas, guitarra, muchas cosas, no podía ir a una academia, estudiaba sola, como podía… no sé, sola…"*

Esta valoración negativa, o al menos subvaloración (en el discurso) de las academias se relaciona también con que los/las estudiantes las asocian con un año de gran demanda y exigencia en relación al tiempo. Siendo un año de finalización de la escuela primaria existe cierto consenso en señalar que la exigencia del curso de ingreso más la academia, en paralelo a las demandas de séptimo grado, les generó agobio pues no podían disfrutar del tiempo libre, de salidas típicas de la edad e, inclusive, que esa situación les generaba problemas, o al menos tensiones, en las relacionales sociales.

> *"La pasé muy mal, fue el peor año de mi vida" (Mujer, TM)*
>
> *"Mis amigas me cargaban primero, después no me proponían nada, decían 'ah no, cierto que vos tenés que estudiar'. Porque era así yo iba a la escuela, salía, la academia, las pruebas, todo…. Siempre era XXXX (nombre de la chica) la que tiene que estudiar, como que re miraban mal" (Mujer TT).*

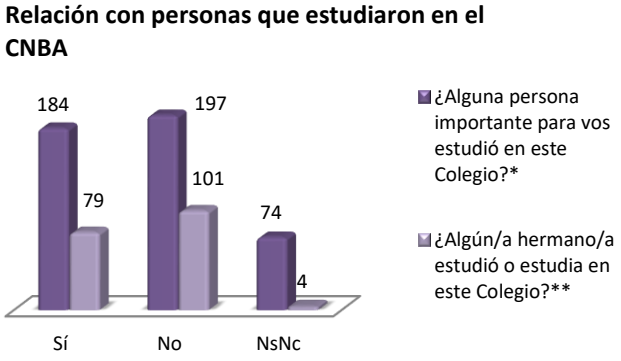
En la indagación cualitativa, encontramos cierta relación entre la presión familiar, la asistencia a la academia, la exigencia y el agobio del año de ingreso y un bajo rendimiento en el primer año que, en el decir de algunos/as entrevistados/as se asocia a que están cansados/as; a que estudian pero "no saben cómo hacer"; a cierta desorientación combinada con agotamiento. *"Yo no sé, a mí en el curso me iba bien, pero ahora tengo seis bajas, no sé, no sé que puede ser, yo estudio, pero igual me va mal"* (Varón, TT). En esta dimensión aparece relacionado un punto tratado anteriormente, aquel que se refiere a la falta de conexión con los/las docentes, a sentirlos/as distantes, a no encontrar el modo de comunicar dudas y/o a sentirse no escuchados/as cuando las comunican. En todos los casos, rescatan la necesidad de profesores/as que los/las consideren, los/las escuchen, que *"te explique mil veces hasta que lo entiendas"*. Cabe pensar si esto no derivará del constante acompañamiento y preparación que reciben durante el ingreso y que no se mantiene durante el primer año así como del haber aprendido más *"a hacer los*

exámenes, a estudiar" (Varón, TV) que los contenidos necesarios para seguir adelante. En relación a este último comentario, "estudiar" parece remitir más a pasar exámenes que a adquirir metodología y autonomía de estudio. Para los/las estudiantes que superaron el curso de ingreso sin acompañamiento o con las clases de apoyo del CNBA el tránsito por el primer año parecería ser un poco menos estresante.

Percepciones e imaginario sobre el CNBA

El Colegio Nacional de Buenos Aires tiene una larga historia y una fuerte representación social fundada en las personalidades que han pasado por el mismo. Esta mística suele ser mencionada al momento de referirse a la pertenencia a la institución. Es de esperar entonces que los/las ingresantes tengan historia familiar y/o de conocidos/as que hayan concurrido a nuestra institución.

El cuadro 27 nos muestra que la proporción entre quienes tienen conocidos/as que estudiaron en el CNBA y quienes no, es similar. Al primer grupo se le preguntó si esa persona era hermano o hermana y un poco menos de la mitad respondió positivamente.



*Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

**Base: Total ingresantes que tienen algún conocido que fue parte del CNBA (184 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Base: Total ingresantes que respondieron que alguna persona importante para ellos estudió en el CNBA (184 casos). Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

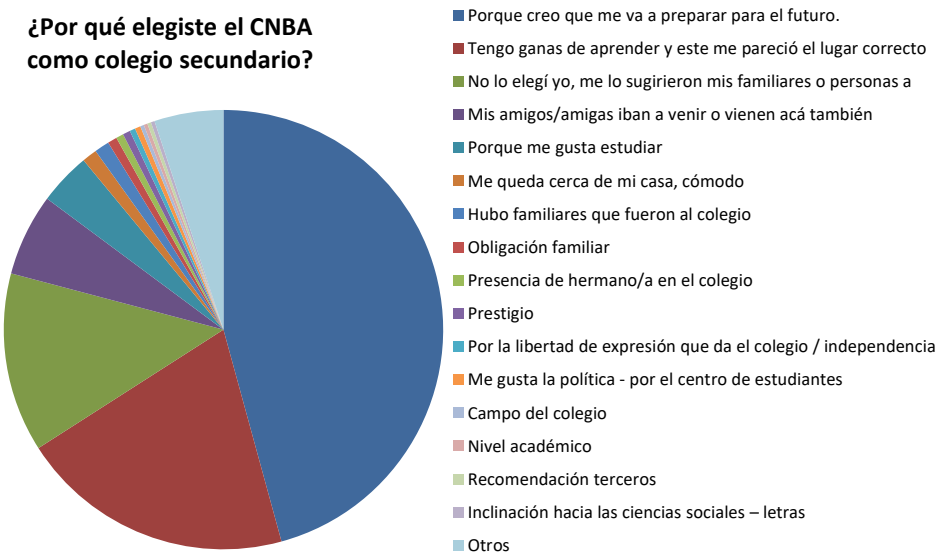
Indagados/as de manera "abierta", es decir sin opciones de respuesta predefinidas, sobre quiénes eran esas personas que consideraban importantes y que habían estudiado en este Colegio, el 62,5% indicó a otras personas familiares, con alguna relación más lejana y/o amigos/as. En segundo lugar aparecen los próceres poniendo de manifiesto la tradición y la mística basada en la historia que se señalaba anteriormente. Entre ellos se nombra a: Manuel Belgrano (27 menciones), Carlos Pellegrini (4 menciones) y Mariano Moreno (3 menciones). Aparecen mencionadas también personas importantes del ámbito de las letras, el periodismo,

las ciencias y la política. Entre los científicos se cita a Bernardo Houssay (3 menciones) y entre los políticos de actualidad a Martín Losteau (4 menciones) y Axel Kicillof (3 menciones). Casi 2 de cada diez estudiantes señalaron al padre y un poco más de uno/a de cada diez a la madre como ex estudiantes del CNBA.

Motivo de elección del CNBA

Más allá de conocer a personas que estudiaron en el CNBA se les consultó a los/las ingresantes cuáles fueron los motivos que les habían llevado a elegir esta institución. La mayoría lo hizo porque cree que recibirá una mejor preparación para el futuro en tanto que casi un tercio dijo que su elección estuvo orientada por las ganas de aprender. Es interesante remarcar que cuando se indagó cualitativamente sobre esta dimensión no aparecía tanta certeza sobre la preparación para el futuro; los/las participantes de los grupos focales respondían con evasivas o interrogantes sobre lo que quisieran lograr al terminar la escuela media y sus respuestas apuntaban a objetivos más cercanos como pasar de año, no quedarse libres y poder continuar en el Colegio.

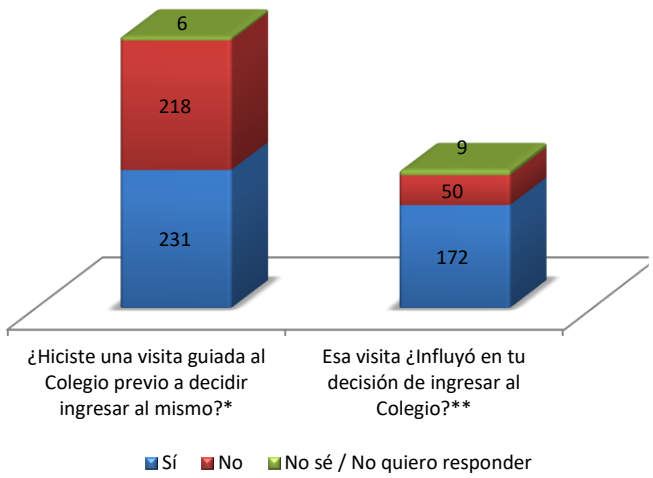
De manera más específica, un 21,1% indicó que recibieron sugerencias de amigos/as y familiares y un 1,1% manifestó que no fue sugerencia sino mandato familiar. Esto pone de manifiesto que en cierta proporción de grupos familiares aún existe presión por continuar la tradición familiar en el CNBA. Uno de cada 10 ingresantes respondió que vino al CNBA porque "siguió" a amigos/as que así lo hicieron, dimensión que también apareció como relevante al momento de realizar los grupos focales cualitativos. *"Yo tengo un amigo que la hermana hizo el curso acá" "yo la veía estudiando a la hermana y me parecía bueno, no el nivel de exigencia sino los temas que veían para el curso"* (Varón, TM).



Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

También se indagó sobre la visita al CNBA pues muchas veces la misma ha motivado a los/las estudiantes a elegirlo. En el cuadro 30 se observa que la mitad de los/las estudiantes asistieron a una visita guiada antes

de decidirse a ingresar al mismo. Entre quienes realizaron la visita, 74,5% respondieron que la visita efectivamente influyó en su elección del CNBA como colegio secundario. Esta información se corroboró cualitativamente pues los/las estudiantes dieron mucha importancia a la visita, a conocer el edificio: "las escaleras", "*la escalera roja de la entrada te impacta, los salones, el edificio. Me gustó porque es grande y por la gente que pasó por acá"* (Varón, TT).



*Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014.
** Base: Total ingresantes que realizaron una visita guiada al CNBA (231 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Finalmente, en lo que refiere a las representaciones del CNBA, se les preguntó si consideraban que eran similares, o no, a su escuela primaria. Más de la mitad de los/las estudiantes contestó que eran diferentes en cuanto a normas de la escuela primaria de la cual egresaron y sólo un 8,1% dijo encontraba una estructura normativa similar a la del CNBA. En la indagación cualitativa, gran número de estudiantes señaló que la diferencia principal se encontraba en las normas, la disciplina; en provenir de escuelas primarias privadas pequeñas, con un trato muy directo, sin reglas, sin exámenes, "*progres*" en la denominación que ellos /ellas les dieron.

Motivaciones, intereses

En la consulta cualitativa sobre los motivos de elección del CNBA como escuela secundaria se destaca: "el prestigio de la institución, el nivel de exigencia, de aprendizaje y los contenidos que se dictan"; estos aspectos parecerían operar como un modo de diferenciación en términos culturales y académicos respecto de estudiantes que provienen de otros colegios, sean públicos o privados.

> *"Abre cabezas, el colegio, te da muchos datos, muchas cosas, ves la vida distinta a como la ve un chico de un secundario común" "el colegio tiene más prestigio" "ahora capaz que no tanto, antes era más estricto el colegio, era el Nacional que te hace pelota en los exámenes" "hoy marca la diferencia"* (Mujer, TV).

Afrontar un desafío, estar entre los/las que superan un gran esfuerzo por ingresar, aparece como motivación:

> *"No todos entran, tenés que hacer un curso de ingreso"* (Varón, TM).
>
> *"y mi mamá me dijo ¿y el Nacional? Yo le dije, no, no quiero, es muy difícil" iba a una primaria que era muy libre, que no exigía nada, era una escuela privada pero muy poco exigente y me gustó la idea de, bueno, un desafío, tengo que rendir los exámenes pero no me importa, quiero entrar"* (Mujer, TM).
>
> *"Yo le dije a mi mamá que quería estudiar acá y mi mamá me dijo: mirá que vas a tener que estudiar mucho" "y me lo puse como un desafío"* (Mujer, TT).

También se valora el nivel de profundización de los contenidos, las posibilidades particulares que ofrece el CNBA:

> *"Quería ir a un colegio donde se pueda aprender bien, yo salía llorando del colegio porque no aprendía nada"* (Mujer, TM).
>
> *"Te da otras posibilidades, latín, que otros colegios no tienen" (Varón, TT).*
>
> *"No me gustaban otros colegios porque yo ahora tengo amigos que no vieron nada, ni cerca de lo que nosotros vemos ahora" (Varón, TT).*
>
> *"Este me gusto más por como es y por las materias, el método de estudio y todo eso" (Varón, TT).*

Aparece también el lugar del CNBA en la formación de la élite política del país:

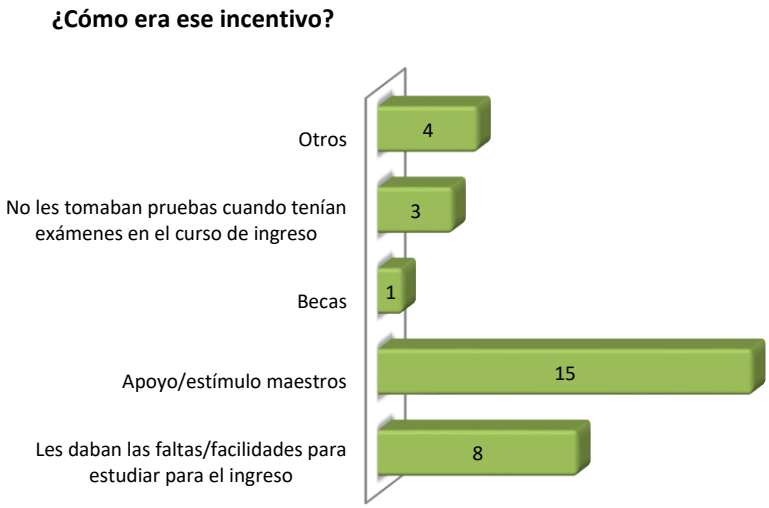
> *"un día me enojé con la maestra de mi escuela primaria porque me hablaba mal del Colegio y le dije: el dÍa que saquen un presidente de esta escuela yo voy a venir acá…"* (Mujer, TT).
>
> *"Un amigo me dijo que Sarmiento no pudo entrar, así que somos mejores que Sarmiento"* (Varón, TV).

Con respecto a la decisión de entrar al CNBA, los emergentes del trabajo de campo cualitativo señalarían dos trayectorias para el ingreso: quienes ingresan por elección propia, quienes lo hacen por presión de las personas responsables por ellos/ellas. Entre los/las primeros/as se encuentran quienes al momento de elegir cuentan con el apoyo de sus grupos familiares: *"Yo elegí este colegio porque una amiga quería estudiar acá… le conté a mi papá y me dijo: preparate para estudiar mucho"* (Varón, TT), y los que deben enfrentarlos: *"Yo quería venir acá pero mis papás no querían…. Por la religión, porque decía que me iba a alejar de la religión… una vez (mi papá) me agarró los libros y me los escondió y decía que no iba a venir*

más y yo me puse a llorar…" (Mujer, TM). Entre los/las segundos/as se encuentran quienes muestran conformidad con la sugerencia familiar: *"Mi papá me dijo que acá vinieron presidentes, personas importantes, que eran muy inteligentes"* (Mujer, TV) y lo ven como algo positivo "*me lo propusieron mis papás; ellos son franceses y les habían dicho que acá había un estilo de educación más francesa y les gustaba el lugar. Y como querían una educación pública, no les gusta la escuela privada, me dijeron que venga acá y vine y me gustó*" (Mujer, TT) y aquellos que lo sufren como mandato y presión *"fue medio hereditario, mi abuelo fue, mi mamá, mi tío fue…"* (Varón, TT).

Relación escuela primaria – CNBA

Otra de las dimensiones indagadas fue la relación entre el curso de ingreso y el tránsito por el último año de la escuela primaria. En relación a si habían recibido algún estímulo en sus escuelas para ingresar al CNBA, el 80% contestó negativamente.



Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Base: Total ingresantes que recibían incentivos en la escuela primaria para ingresar al CNBA (31 casos).

Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Entre quienes recibieron estímulos en ese sentido, un 48,4% dijo que éstos consistieron en apoyo de los/las maestros/as mientras que un 25,8% contestó que obtenían facilidades para hacer el curso de ingreso, como permisos para faltar a algunas clases o eximirles de pruebas.

Séptimo grado y curso de ingreso: apoyos y tensiones

En general, se observa una tensión al hacer de manera paralela el curso de ingreso y séptimo grado. Una surge de las temáticas estudiadas, pues el curso de ingreso les "desfasa" en los contenidos al mismo tiempo que les facilita responder a las exigencias de la primaria.

> *"Nosotras dos íbamos a un colegio alemán de provincia; para esa zona era uno de los mejores, tenía una buena educación. No se compara con el de acá porque lo que acá veíamos en una semana allá lo veíamos en un mes y los temas no tenían nada que ver: en historia veíamos historia argentina y allá veíamos Grecia, Egipto" "los temas no tenían mucho que ver" "era bueno el colegio pero como que todo era una burbuja" "la gente vivía en una burbuja" "no conocían el Nacional" (Mujer, TM)*
>
> *"Con lo que sabía del curso aprobaba la primaria" "Estudiaba cinco horas seguidas antes de rendir (examen de ingreso)" mi mamá me decía: bueno, está bien, vos preocupate por el Nacional pero tenés que terminar la primaria antes de entrar al Nacional" (Varón, TT).*

También aparece la tensión con los/las docentes que no apoyaban la realización del curso de ingreso, a menudo debido al desinterés que presentaban los/las chicos/as con respecto a la escuela primaria.

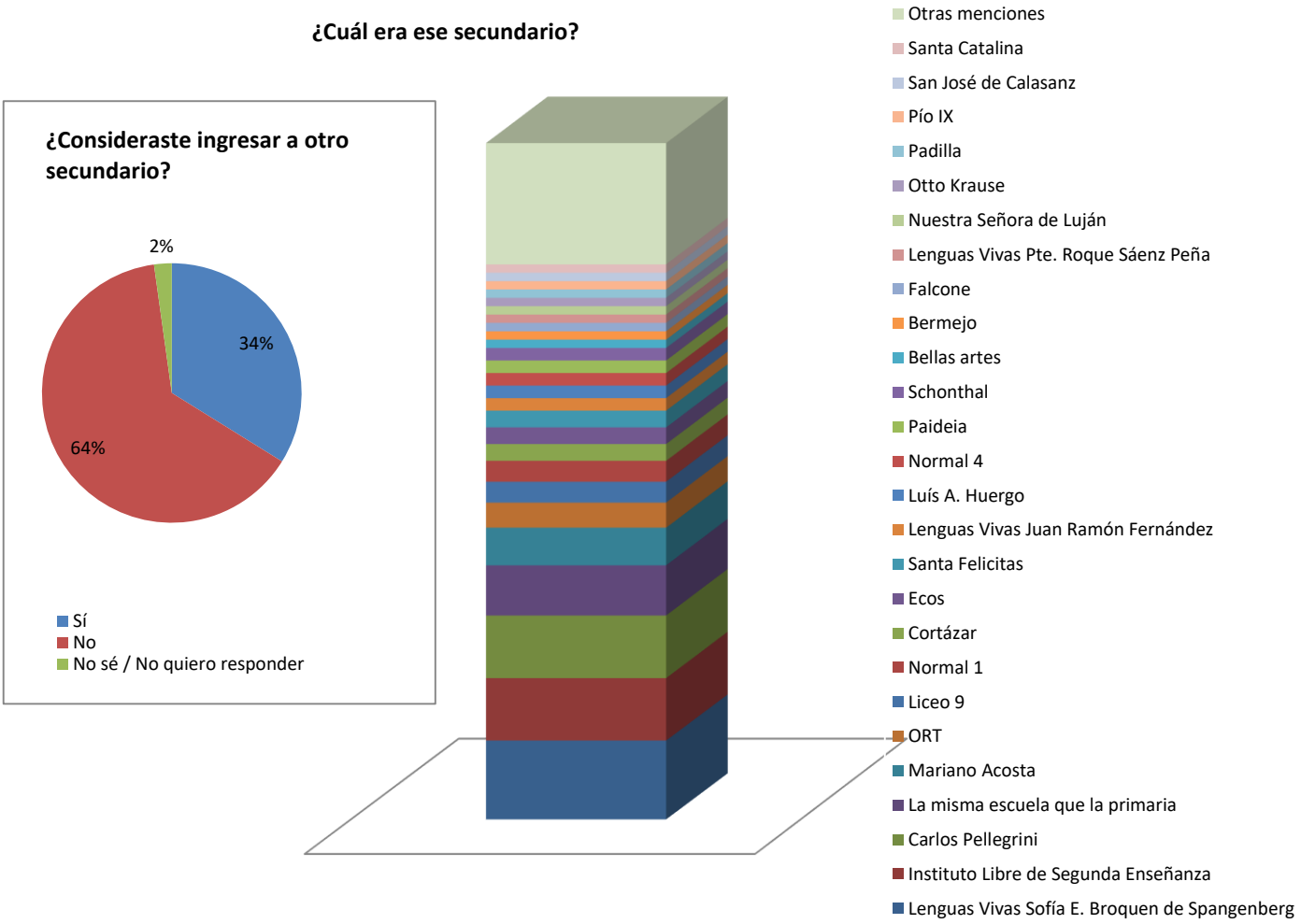
> *"Cuando llegué a séptimo grado, cuando hice el curso, no estudiaba nada para los exámenes y me sacaba cuatro, tres"; "era porque ya no me interesaba ese colegio (escuela primaria)"; "es como que yo ya voy al Nacional y decía: este colegio nadie lo conoce (escuela primaria)* ***yo voy al Nacional Buenos Aires****" (enfatizado en el audio) (Varón, TT).*
>
> *"Dejábamos un poco de lado la primaria y para darle mas importancia para tener mejores notas para entrar acá; las profesoras nos decían que no le prestemos tanta atención al curso de ingreso, que primero teníamos que terminar la primaria" (Mujer, TM)*
>
> *"En mi colegio la profesora de sociales me dijo que si necesitaba ayuda se la pidiera, en cambio otros profesores se enojaban y me decían que tenía que aprobar séptimo" "yo falté un montón de veces al colegio para estudiar para los exámenes y me decían 'mis alumnos nunca han faltado tanto' y ahí me entraron a tirar mala onda" (Mujer, TV)*
>
> *"Me molestaba que me dijeran que mi colegio es mejor que el Nacional" "me molestaba que estén todo el tiempo queriendo que me quede en ese colegio" (Varón, TT).*
>
> *"Los profesores odian a los que van al Nacional" (Varón, TV).*

Estas respuestas de los/las jóvenes evidenciarían una tendencia a la internalización de una lógica de la superioridad que ellos mismos van asumiendo, incluso antes de ingresar y que les viene desde afuera,

promovida por las generaciones mayores. Esta suerte de subjetividad de la diferenciación – distinción (plasmada en la retórica de "ser del Nacional") es un rasgo que puede contribuir a explicar en parte cómo y por qué comienzan a proliferar pensamientos y argumentaciones elitistas y/o excluyentes entre los/as jóvenes, que en ocasiones son abordadas y afrontadas por los docentes como parte de la labor formativa.

Posibilidad de ingresar a otra escuela secundaria

Indagados sobre la posibilidad de concurrir a otros colegios más de la mitad de los/las estudiantes contestaron que no, mientras que un tercio sí consideró esta posibilidad.



Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

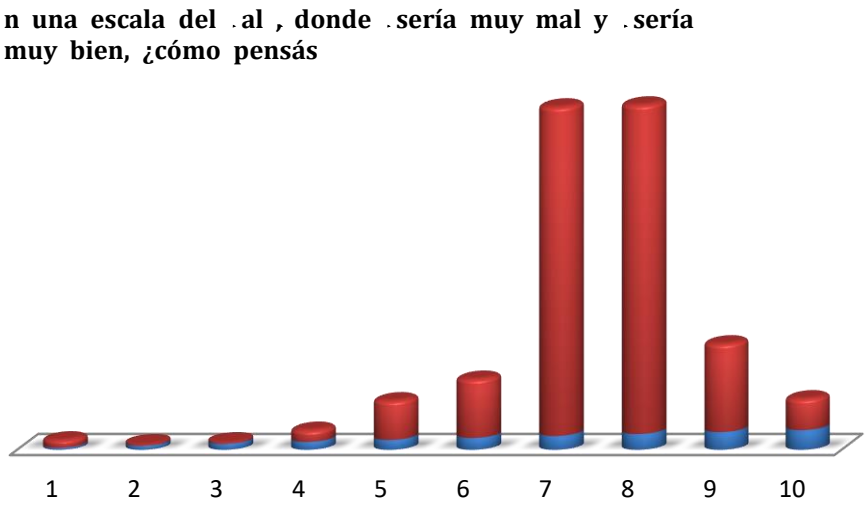
Base: Total ingresantes que consideraron ingresar a otro(s) secundario(s) (154 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Entre los colegios secundarios enumerados como opciones al Nacional de Buenos Aires se encuentran el Lenguas Vivas Sofía Broquen de Spangenberg, el ILSE y el Carlos Pellegrini, todos con alrededor del 10% de

menciones. Luego se ubican el Mariano Acosta, la ORT y la misma escuela que la primaria. Aparecen, con proporciones menores, otras menciones que se pueden observar detalladamente en el cuadro 35.

Fantasías sobre el futuro en el colegio

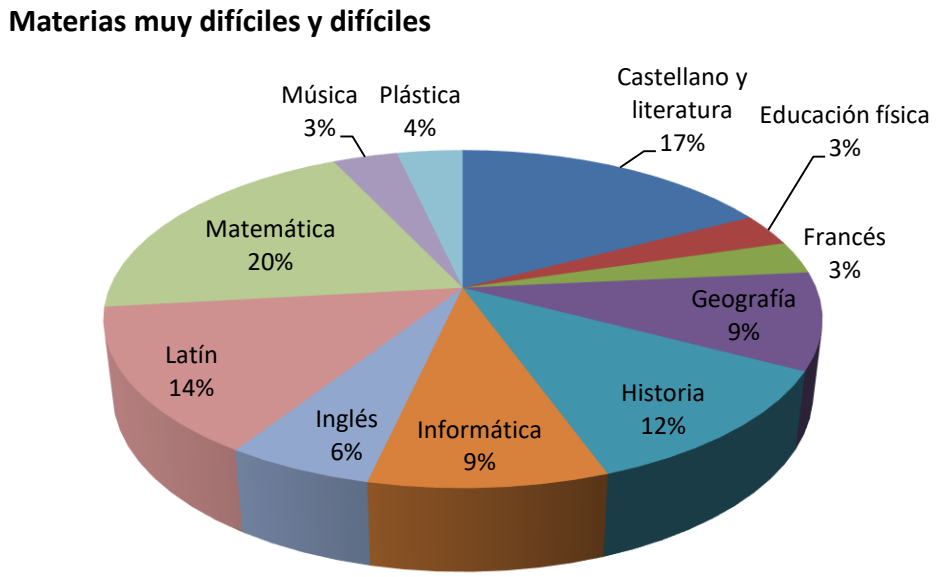
¿Qué imaginan los/las ingresantes sobre cómo será su desempeño en el CNBA a pocos meses de haber ingresado? ¿Creen que va a ser fácil o difícil? Esta dimensión es importante ya que nos da elementos para comprender cómo se enfrentan sus fantasías con la realidad que comienzan a conocer. Vemos que la mayor parte de los/las estudiantes considera que le va a ir relativamente bien en su tránsito por el Colegio; un 73% considera que le irá como para un "7 u 8" y menos del 10% considera que tendrá un mal desempeño, por debajo de la media en una escala de 1 a 10.



Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

La asignatura que aparece con mayor expectativa de dificultad es matemáticas, para la cual el 60% considera que le resultará difícil. Este resultado es llamativo dado que un alto número de estudiantes había dicho que la consideraba una de las áreas preferidas durante la escuela primaria.

En segundo lugar de expectativa de dificultad aparece castellano, con un 52%, seguido por latín y francés con poco más del 40%. Entre asignaturas que se perciben con menor grado de dificultad aparecen educación física, música, plástica que sólo uno de cada 10 estudiantes las consideran como difíciles.



La brecha entre haber entrado y el estar dentro

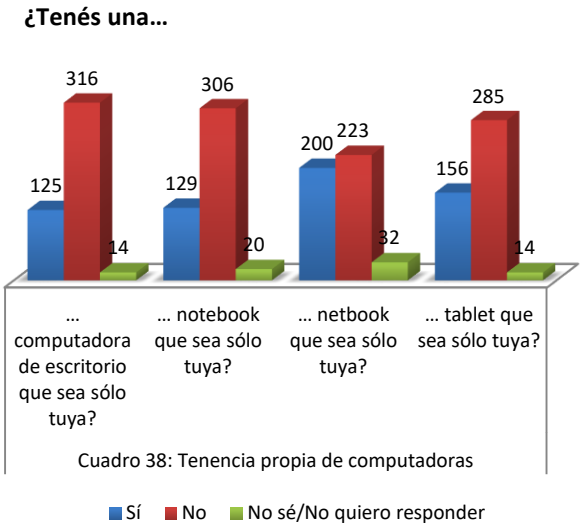
Los entrevistados coinciden en que les resulta más difícil mantener el ritmo y la constancia en el estudio una vez "dentro" del Colegio que durante el curso de ingreso. Los motivos que señalan son la falta de contención docente, la poca organización de la rutina (antes sostenida por las academias, por ejemplo) y la diversidad de asignaturas.

> *"Yo el año pasado tenía el ritmo de todos los días tener que estudiar y ahora tengo ocho bajas o sea que no me sirvió, me cuesta un montón retomar el ritmo" "estudio un montón y me va mal igual"* (Mujer, TM).
>
> *"Como que el año pasado era más rutinario y ahora estás más perdido, no sabés si tenés que estudiar menos o más"* (Varón, TV).
>
> *"Ahora el profesor viene, da la clase y se va; antes estabas más contenido"* (Varón, TT).
>
> *"Antes era un examen cada tanto, ahora tenés ocho exámenes la misma semana"* (Mujer, TM).

Aparece aquí la centralidad del elemento relacional en el recorrido de los/as jóvenes: mientras sus referentes en las academias los ven 3 ó 4 veces por semana, los citan aparte cuando deben reforzar algún contenido e incluso los identifican desde el primer día por su nombre de pila: *"ahora el profesor viene, da la clase y se va; antes estabas más contenido"*. Es decir, domina el anonimato, la frialdad de la relación y la lógica acumulativa de conocimientos y de materias (dificultades no atribuibles a cada profesor sino a las dinámicas más generales de la institución).

Conectividad: tenencia de dispositivos móviles

Durante los últimos años se ha incrementado la tenencia de dispositivos móviles que permiten la comunicación entre personas así como diferentes formas de diversión. En el cuadro 37 observamos que casi la totalidad de los/las ingresantes respondió que en su casa hay al menos una computadora, considerando las de escritorio y las portátiles, sean del/de la estudiante o de otro miembro del hogar. En casi todos los hogares (alrededor del 90%) hay más de una computadora.



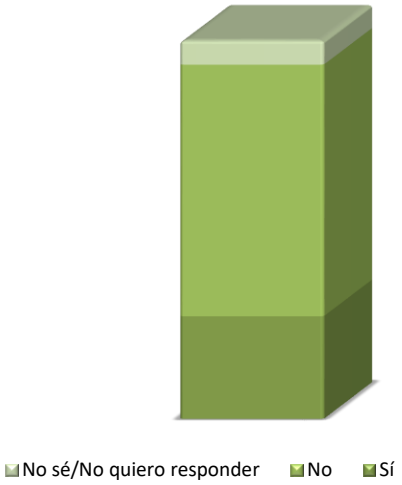
Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

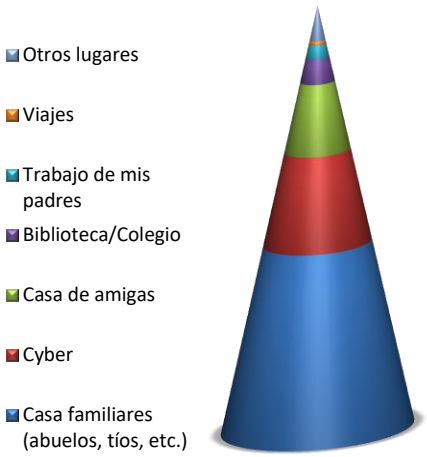
En relación a la posesión personal de algún tipo de computadora las proporciones son menores. La *netbook* es el dispositivo que tiene una mayor presencia entre los/las ingresantes ya que casi la mitad de ellos posee una para uso personal. En el resto de los dispositivos, la tenencia individual es de alrededor de un tercio. Esto pone de manifiesto que este tipo de dispositivos tienden a ser compartidos por varios miembros del hogar.

El uso de las computadoras, como se ve en el cuadro 39, es predominantemente hogareño: sólo un 27% de quienes responden dice utilizar una fuera de su casa.

¿Usás alguna computadora, que no sea tuya, fuera de tu casa?



¿Dónde usas esa computadora?

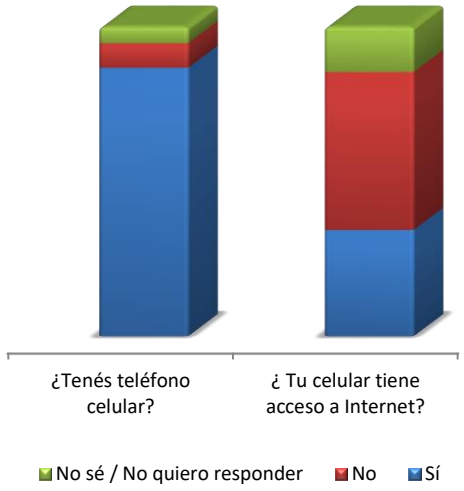


Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Base: Total ingresantes que usan la PC fuera del hogar (123 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Entre quienes usan computadoras fuera del hogar, más del 40% lo hace en la casa de familiares, un 22% en un *cyber*, un 16% en casa de amigos y sólo alrededor del 5% en una biblioteca o en la escuela. Nuevamente prevalece el uso hogareño, pues cuando la usan fuera del hogar lo hacen principalmente en otras casas, sean de familiares o amigos.

Distinto es el acceso y la tenencia de teléfonos celulares, pues casi la totalidad de los/las encuestados/as respondió que posee un teléfono celular. Y, entre quienes tienen teléfono celular, el 84% tiene acceso a *internet* en el mismo.



¿Con qué frecuencia dirías que usás tu celular a lo largo del día?

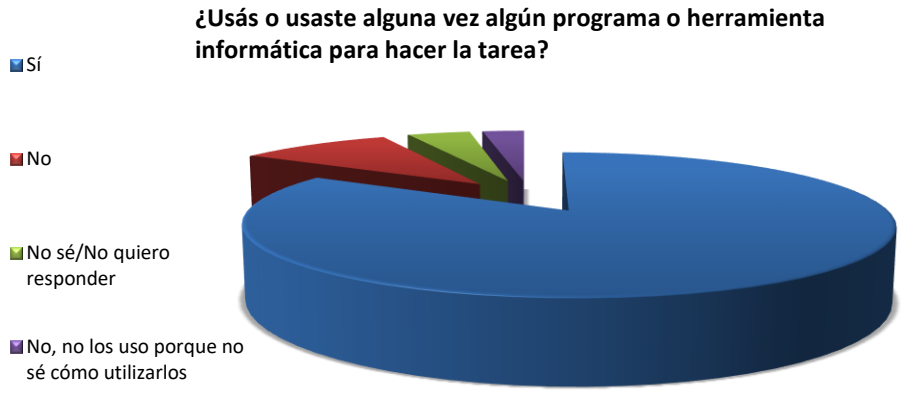
Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre el perfil de los ingresantes CNBA. Abril 2014

Base: Total ingresantes (440 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

En general, como se ve en el cuadro 42, los/las estudiantes utilizan el teléfono celular en los momentos libres (50%) o todo el tiempo (26%); es menor la proporción de quienes lo usan pocas veces al día o casi no lo usan (alrededor del 18% en total). En general el uso del teléfono celular es para comunicarse con familiares, opción señalada por más de la mitad de los/las encuestados/as, y aproximadamente un cuarto lo utiliza para *chatear* o hablar con otras personas, no familiares, pocos/as lo usan para encontrar información y llama la atención que sólo un 2% lo usa para jugar; menos aún lo usan para escribir algún tipo de texto, como podría ser una tarea escolar.

Base: Total ingresantes que poseen celular (440 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

De manera más específica, se les consultó si alguna vez habían usado herramientas informáticas para hacer la tarea escolar. Más del 80%, contestó que las utilizan, lo que resulta un dato relevante a la hora de repensar estrategias de enseñanza.



Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Conectividad, estudio, distracción

Indagados cualitativamente, los/las estudiantes coinciden en que el celular constituye una distracción al momento de estudiar. Más aún, se observa una tensión entre la curiosidad y la distracción en relación al teléfono celular en el momento de estudiar.

> *"Yo dejo el celular en el living y estudio en mi cuarto o lo dejo en mi cuarto y estudio en el living porque al tener Blackberry tengo para el mensaje una lucecita; si estoy estudiando y tengo el celular acá se me empiezan a poner unas lucecitas, por lo menos a mí me da la sensación de leerlo* ***porque te pone nervioso estar escribiendo algo ver una luz verde ahí****, por lo menos yo* ***trato de liberarme del celular****"*(Varón, TM)
>
> *"Con el celular me tengo que controlar, porque me distrae"* (Mujer, TV)

La misma situación se da al indagar sobre el uso de Internet y las redes sociales. Señalan que los/las distraen, que no pueden abrir la computadora y no abrir *Facebook, "abrís el Chrome y ya sólo, es como mágico, los dedos te llevan a Facebook"* (Mujer, TT).

> *"Pero para mí ese es el problema, porque cuando vos te ponés a estudiar con la computadora te agarra abrir Facebook, Twitter y YouTube" (Mujer, TM).*
>
> *"Yo cuando trato de estudiar trato de no abrir Facebook" (Varón, TT).*

En relación con el uso de estas herramientas para el estudio aparece una interesante diversidad: hay quienes prefieren hacer resúmenes en la computadora para emplear menos tiempo en el armado de los mismos y quienes dicen que los hacen a mano porque les permite fijar los contenidos, algo poco esperado en una generación considerada "tecnológica". Todos/as utilizan páginas de Internet recomendadas por sus docentes para practicar, aunque sólo en temas específicos.

> *(Prefiere hacer resúmenes en la computadora) "Entre copiar y pegar la información y después tener que anotar todo tardas mil años" (Mujer, TT).*
>
> *"Yo hago los resúmenes a mano" "escribo y me queda" (Varón, TV).*
>
> *"Para hacer resúmenes agarro mi libro, mi carpeta, copio y me queda más" (Mujer, TM).*
>
> *"Cuando el profesor de informática manda a hacer un ejercicio práctico yo lo leo del blog y lo copio a mano y lo pienso en la hoja; prefiero explayarme en la hoja que en la computadora" (Varón, TT).*

Nuevamente aparece aquí la hoja y la escritura a mano con un valor importante para ayudar a pensar y a recordar. En relación al uso de redes como *Facebook* para relacionarse con los/las docentes se presenta una tensión interesante: algunos/as sostienen que es un buen modo de comunicarse ya que lo utilizan todo el tiempo, inclusive que puede ser motivante para quienes están más desinteresados. Otros/as lo perciben como algo inapropiado, invasivo; no les resulta cómodo conocer las relaciones personales que mantiene el/la docente a través de las fotos y comentarios que aparecen en esa red social ni que sus docentes puedan tener acceso a los suyos. Para evitarlo algunos/as tienen dos cuentas de *Facebook* o configuran la privacidad de una para que los/las docentes no puedan acceder a sus fotos, perfil, etc.

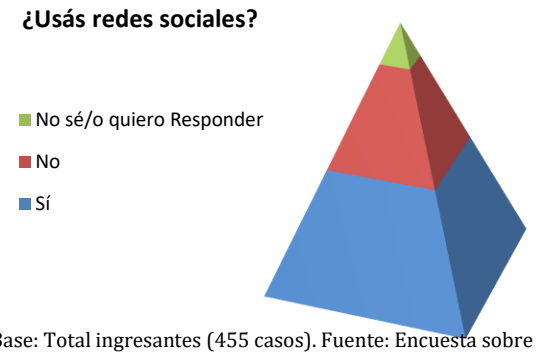
"Tal vez estaría bueno para algunos chicos que no les gusta estudiar con la hoja de papel, tal vez para motivarlos" (Varón, TM).

"A mí me parece que los profesores deberían usar algo más formal, no el Facebook" "Tus profesores pueden ver algo de tu perfil" (Mujer, TM).

"Es medio turbio ver al profesor de latín con la familia" (Varón, TV).

Conectividad: *Internet*, medios de comunicación y redes sociales

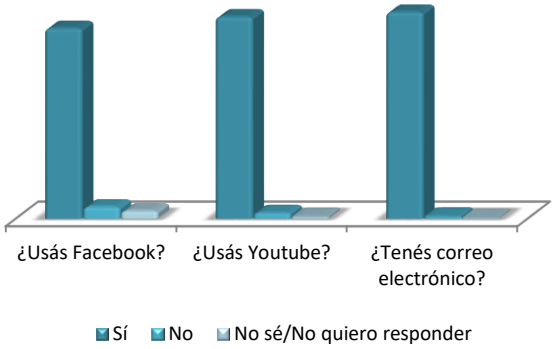
En los últimos años ha sido notable el incremento de las aplicaciones (*app*) que ofrece Internet, en particular, los programas que permiten comunicarse, compartir archivos, jugar juegos en línea, mandar fotos de manera instantánea entre cientos de opciones que se abren con para los diferentes dispositivos. Esto llevó a Howard Gardner a denominar a los/las jóvenes "*app generation*". Como podemos ver en el cuadro 45, más del 90% de los/las estudiantes de primer año se reconocen como usuarios de redes sociales.



Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Y a la hora de explicitar qué redes utilizan más, Facebook aparece en primer lugar seguida por Twitter y Youtube. En el siguiente listado llama la atención la amplia gama de redes mencionadas, muchas de las cuales pueden ser desconocidas o casi por la generación adulta.

En relación a los usos que se les dan, ***Facebook*** es usado para mantenerse en contacto mediante el *chat*, actividad que realizan casi 9 de cada 10 ingresantes. Menor es la proporción de quienes lo utilizan para subir y compartir fotos, actividad mencionada por la mitad de los/las encuestadas; compartir estados en el muro y organizar eventos aparecen con, aproximadamente, un tercio de menciones.

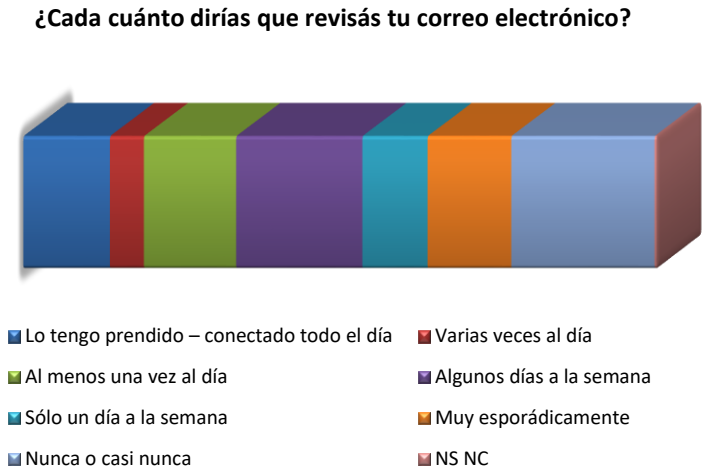


Base: Total ingresantes que declaran usar Facebook (412 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Indagados/as de manera directa, 9 de cada 10 ingresantes de primer año señalan usar *Facebook*. Levemente mayor es la proporción de quienes usan *Youtube* y correo electrónico.

A pesar de que casi todos los/las encuestados/as señalan que tienen una cuenta de correo electrónico, su frecuencia de uso es muy diferente a la de *Facebook* y a la de otras aplicaciones como *YouTube*. En lo que se refiere al correo electrónico, un 22% manifiesta que no lo mira casi nunca y otro 23,5% que lo hace esporádicamente o un día a la semana. Es decir, la mitad de las/los ingresantes de primer año no tienen un contacto directo, cotidiano con el correo electrónico. Indagados/as cualitativamente, señalaron que lo abren sólo si tienen que enviar algo específico, anotarse o suscribirse a alguna página o revisarlo porque un/a profesor/a señaló que les enviaría alguna notificación. Quienes lo tienen configurado en el teléfono celular dicen que no lo miran, que no les interesa hacerlo.



Internet, redes sociales y Colegio: debates, tensiones.

Como ya se señaló anteriormente, el uso del correo electrónico se limita a recibir archivos del Colegio, alguna actividad o información curricular. Los/las jóvenes entrevistados/as no lo consideran como una herramienta de comunicación entre ellos/as, como sí lo son *Facebook*, *Twitter* y *Whatsapp* ,*"onda, no vas a contarle algo a alguien por mail" (Mujer,TM)*. Si bien el mail es tan rápido como los otros medios, su mensaje no llega visible; hay que entrar en la cuenta y abrirlo, algo que no es necesario en los mencionados y, por lo tanto, resultan más rápidos. De esto se desprende que la noción de "comunicación" para los/las entrevistados/as estaría vinculada a la conexión inmediata con los/las otros/as. Esto expresaría una noción diferente del concepto de comunicación que tienen los/las docentes y un punto a tener en cuenta al momento de pensar la relación entre las estrategias de enseñanza y las nuevas tecnologías. Si formamos para el mundo del trabajo, por ahora, el mail es parte fundamental de ese mundo y sería necesario vincular a nuestros/as estudiantes a ese medio.

> *"Solo para recibir los mails de los profesores" "nunca lo usé para hablar con una persona" (Correo electrónico) (Mujer, TM).*
>
> *"A lo sumo si tenés que hacer un trabajo práctico lo mandas por mail" (Varón, TV).*
>
> *"Me llegan los mails al celular entonces, muchas veces, las cartas del rector las leo en el subte o mails de la profesora de geografía que avisa: bueno chicos, preparo esta actividad; pero en la computadora nunca abro el mail" (Varón, TT).*

De la indagación cualitativa supimos que cada curso tiene un grupo de *Facebook* de la división y otro académico que incluye a docentes así como un grupo de *Whatsapp* y que utilizan estas herramientas para el envío de información y consultas entre ellos/as. De los comentarios se destaca que cada curso varía en el modo en que utiliza dichas herramientas: algunos/as utilizan *Whatsapp* para mantener conversaciones informales entre sí en tanto que *Facebook* lo usan más para consultas académicas; otros/as utilizan *Whatsapp* para consultar sobre las tareas y las dudas, ya que representa un medio más rápido para resolver dudas y obtener información puntual.

> *"Tenemos uno (Facebook) que es como todo, después todos los de la división, y después tenemos uno académico que hay un grupo de profesores que nos pidieron que nos agreguemos al grupo para tener contacto en caso de que no funcione el mail o en el caso de que no tengan el mail de todos" "más que el mail, como entramos todo el tiempo al Facebook y lo tenemos en el celular como que es más rápido" (Mujer, TM).*
>
> *"También tenemos un grupo de Whatsapp, en el que están algunos profesores" "yo necesito la definición de algo de informática, si lo pedís por Whatsapp nadie te responde, si lo pedís por el grupo de Facebook, es como algo más serio, si (…) y tenemos un grupo de Whatsapp que es para hablar cualquier cosa o la tarea. Y, a mí, cuando no sé una definición me conviene pedirla por Whatsapp porque es como que tienen todo el tiempo el celular en la mano y capaz están estudiando y bueno, es mucho más rápido" (Varón, TT).*

Concluyendo el apartado, con ambos enfoques en vista, cuantitativo y cualitativo, podríamos sostener que del mismo emergen una serie de contrariedades y tensiones en diversos planos. Si de la encuesta y las entrevistas surge la evidencia de que todas las esferas de la existencia de nuestros/nuestras jóvenes están atravesadas transversalmente por las tecnologías ligeras (en alguna/s de sus diversas variantes), podríamos interpretar que la velocidad y el corto plazo son representados como valores positivos por estos/estas jóvenes. De esta manera, todo aquello que acelere la comunicación para los fines educativos, aunque no sólo, es considerado explícitamente como una alternativa mejor. De ahí el uso masivo y creciente de las diferentes modalidades de "*chateo*", sea a través de *Facebook* o *Whatsapp* como de *Tweeter*. Como contrapartida, la oferta de materias y contenidos en el colegio parece responder, por tradición y por actualidad, a criterios universales vinculados a la exigencia de profundización ideal y al largo plazo. De ahí que el uso del correo electrónico, la herramienta tecnológica que tal vez más se aproxime al viejo intercambio epistolar, sea sólo considerado como una opción válida para el contacto con los profesores quienes encarnarían la posición "del Colegio".

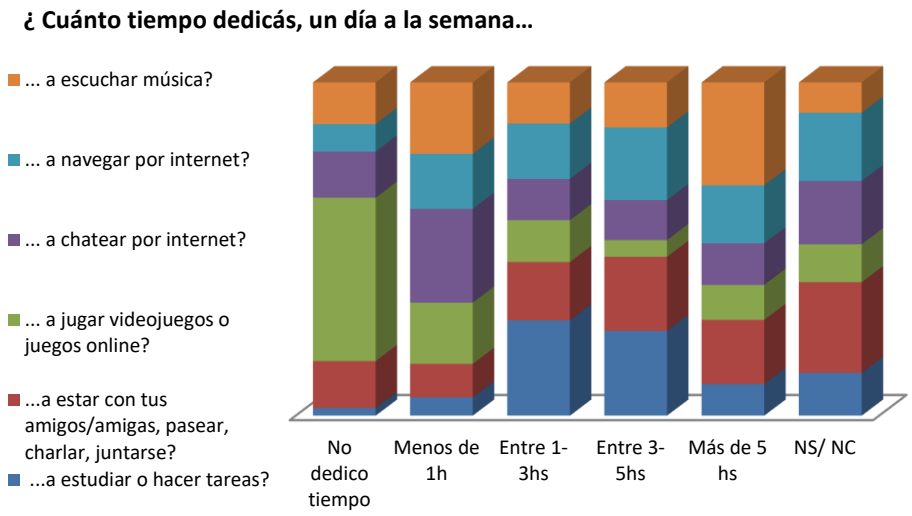
Con referencia a las respuestas acerca de la presencia del teléfono celular, además de la tensión y la distracción que acarrea, aparece una suerte de polaridad implícita en la idea de libertad –asociada al mundo de las comunicaciones elaborada por los/las ingresantes. Si, por un lado, el uso discrecional y auto administrado del celular puede generar la idea de una expansión casi ilimitada de su libertad y autonomía frente a las personas mayores y a los/as otros/as en general, la exigencia de concentración en el estudio les plantea la necesidad de liberarse del celular (podríamos extenderlo al conjunto de las tecnologías de pantalla), como reza uno de los testimonios recogidos. Por su parte, la libertad de "ver al profesor de latín con la familia" en *Facebook* o, viceversa que éste u otros/as docentes puedan ver aspectos de la vida y del "perfil" de los/las jóvenes resulta impactante para éstos/éstas; la libertad se confunde y traduce como invasividad.

Uso del tiempo libre

Indagados/as sobre el uso del tiempo vemos que más del 70% de los/las ingresantes señalan que dedican entre 1 y 5 horas a estudiar o hacer tareas. Indagados/as cualitativamente, la mayoría señaló que primer año es un momento difícil que requiere mucho esfuerzo y dedicación.

En cuanto al tiempo libre y aquel empleado para estar con amigos/as, casi el 15% de los encuestados/as dice dedicarle entre 1 a 3 horas, en tanto que sólo un 19,6% dice hacerlo entre 3 a 5 hs. Con respecto al uso de videojuegos en su tiempo libre, casi un tercio de los/las encuestados/as dice no entretenerse con ellos, en tanto que un 27,3% dice dedicarles 1 hora y un 25% de 1 a 3 horas.

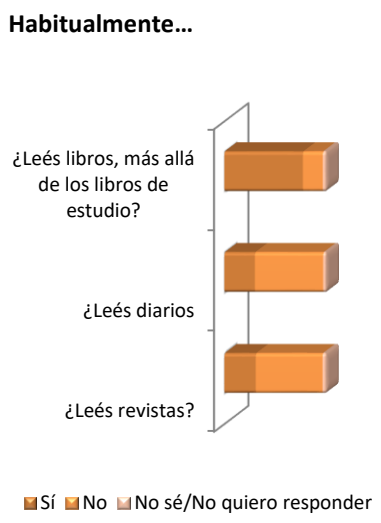
Chatear y/o navegar por Internet son actividades que también demandan bastante tiempo a los/las estudiantes. Más del 60% usa el chat entre 1 y 3 horas. A navegar por Internet, más de un tercio de los/las encuestados/as contestó que le tributa de 1 a 3 horas mientras que un 24,4% dice hacerlo sólo una hora.

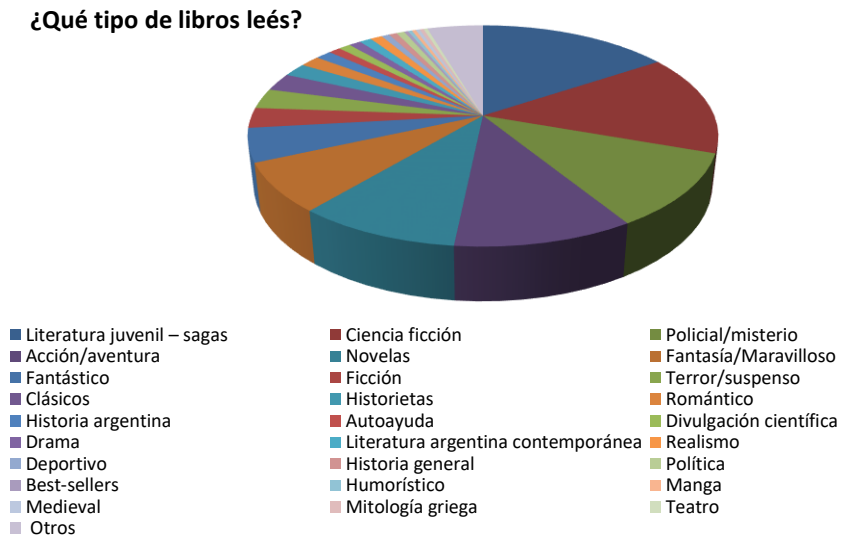


Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Consumo de medios, salidas, deportes.

Indagados/as sobre la práctica de lectura, la de libros aparece como la más habitual, realizada por dos tercios de los/las ingresantes. En cuanto a revistas y diarios, aproximadamente el 65% de los/las encuestados/as dicen no leerlos.



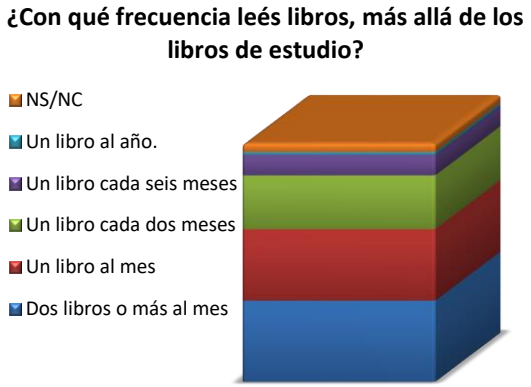


Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

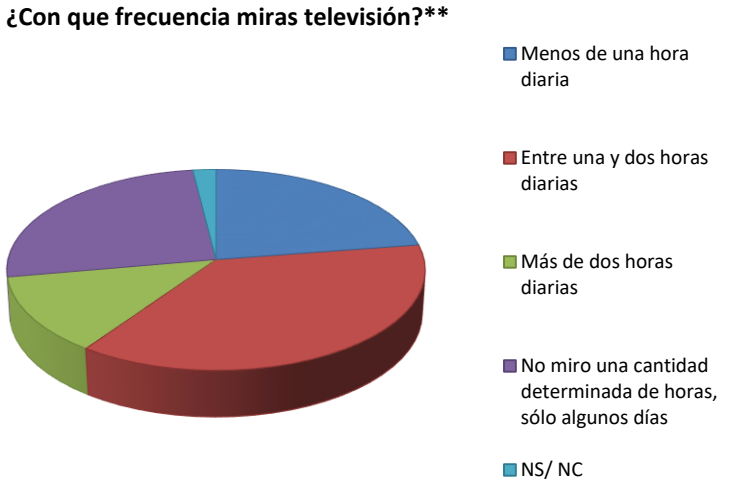
En cuanto a los géneros literarios elegidos el 13,7% mencionó la literatura juvenil, un 12,9% ciencia ficción mientras la política (2 casos) y la historia argentina (4 casos) fueron los menos elegidos.

La frecuencia de lectura de libros es de 2 libros o más al mes para un tercio de los/las encuestados/as; un poco menos de un tercio dijo que lee un libro al mes mientras que el 22,6% dice leer un libro cada dos meses.



Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

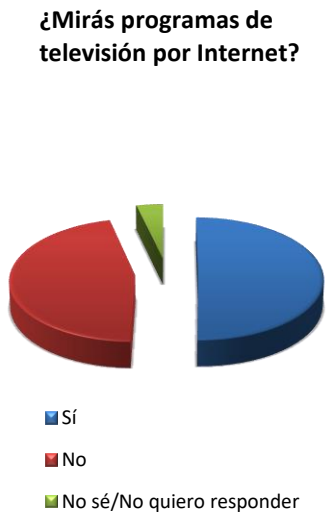
Casi el 90% de los/las encuestados/as respondió que mira televisión, por cable o aire, mientras que un 8,8% dijo no hacerlo. Con respecto al tipo de programas que eligen más de la mitad opta por series cómicas mientras que un poco más de un tercio mira programas deportivos y noticieros. Con respecto al tiempo destinado a programas televisivos, casi un 40% mira entre una y dos horas diarias mientras que un 25% manifiesta no dedicarles una cantidad fija de horas excepto algunos días.



*Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014.

**Base: Total ingresantes que miran televisión (407 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

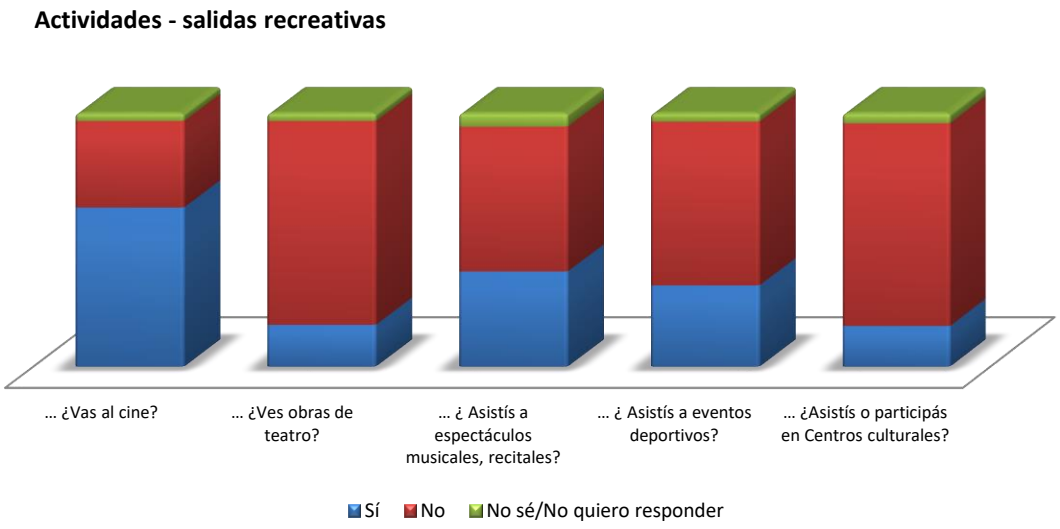
En la última década, de la mano de la masificación de Internet, ha proliferado la práctica de mirar televisión por este medio. Como se ve en el cuadro siguiente, la mitad de los/las encuestados/as respondió que realiza este tipo de práctica. En cuanto a los programas seleccionados por aquellos/as que lo hacen, las series cómicas aparecen en un 50% mientras que un 40,1% opta por series dramáticas y sólo un 3, 1 % manifestó ver algún noticiero por internet.



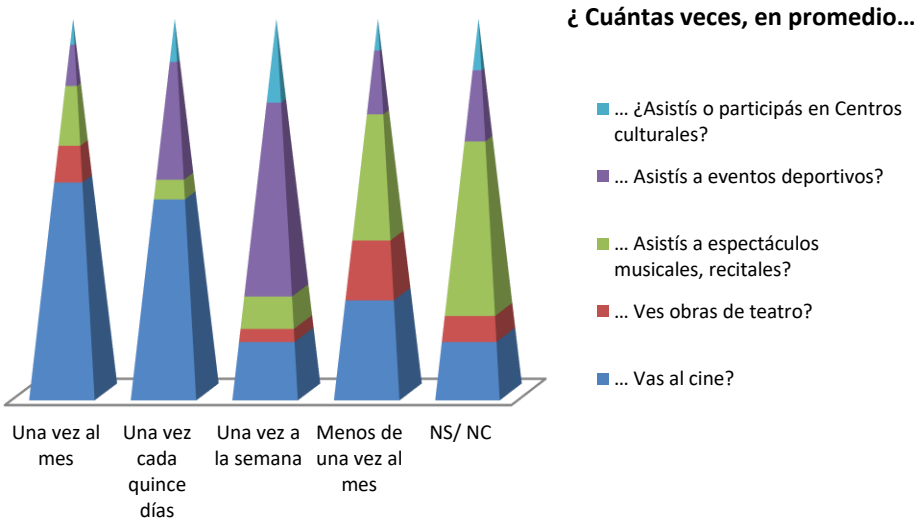
*Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014.

**Base: Total ingresantes que miran televisión por internet (229 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

Otra dimensión del uso del tiempo libre es la referida a salidas y allí la concurrencia al cine aparece como la salida más habitual, realizada por 6 de cada 10 ingresantes. Como se desprende del cuadro 57, la mitad de los/las ingresantes que concurren al cine lo hace una vez al mes y 2 de cada 10 cada quince días. Es decir que se trata de una actividad habitual que realizan en general solos/as tal como lo refirieron en los grupos focales. Los espectáculos musicales y/o recitales aparecen como la segunda salida de los/las estudiantes de primer año, realizada de manera habitual por el 40% de ellos/as. Se trata de una salida más esporádica que el cine, realizada, en general, menos de una vez al mes. La asistencia a teatros y centros culturales sólo es realizada por aproximadamente el 15% de los/las estudiantes de primer año, con poca frecuencia y, en general, junto a las personas adultas responsables, tal como mencionaron en el momento de realizarse la indagación cualitativa. Este último tipo de actividades está relacionado en general por ciertos consumos familiares "normales", es decir "normalizados" por los/las estudiantes en sus discursos.

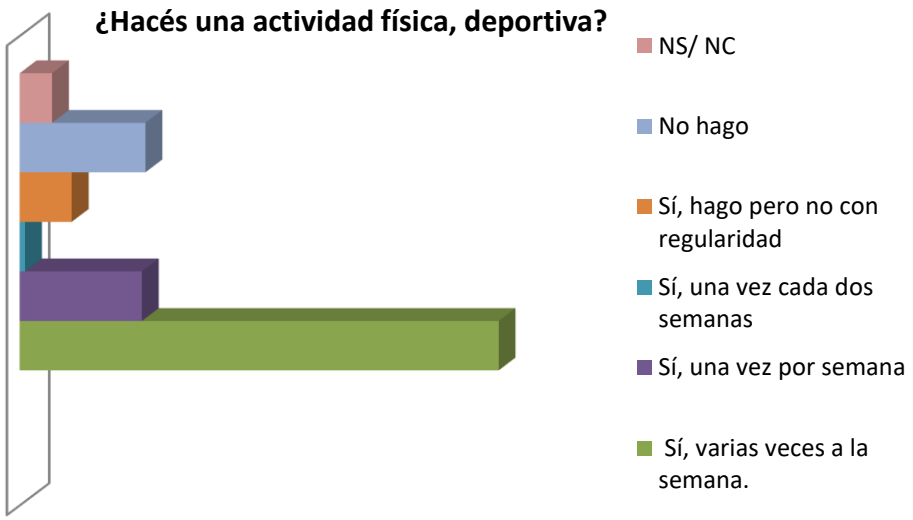


Base: Total ingresantes (455 casos). Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014



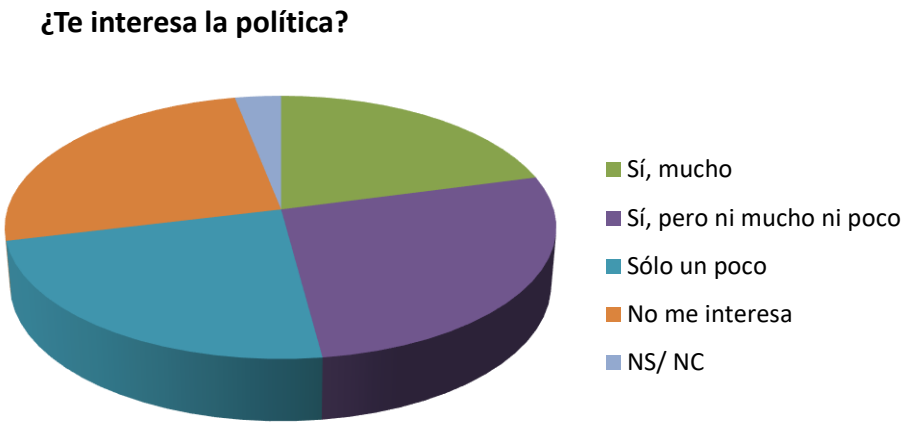
Base: Total ingresantes que realizan cada una de las actividades. Fuente: Encuesta sobre perfiles de los /las ingresantes CNBA. Abril 2014

En relación a la práctica de deportes, se observa que casi un 60% de los/las estudiantes se ejercita varias veces a la semana, mientras que solo un 15,4% dice no hacerlo. Indagados cualitativamente, el tenis, el remo, la equitación, el judo y el fútbol, aparecieron como las más mencionadas.



Participación social y política

La dimensión política atraviesa la historia del Colegio Nacional de Buenos Aires. Su centro de estudiantes (CENBA) tiene fuerte presencia, al mismo tiempo que el importante número de políticos/as argentinos/as que pasaron por la institución. Es de esperar que los/las ingresantes manifiesten interés en esta dimensión y que pueda influir a la hora de elegir al Colegio. Alrededor del 75% de los/las encuestados/as indicaron tener algún interés en política, diferenciado en tercios en cuanto al grado (mucho, regular, poco).



El centro de estudiantes. La elección del CNBA y su relación con la política

Indagados/as cualitativamente, los/las ingresantes manifiestan un fuerte interés hacia la participación política y a los temas vinculados a la gestión del centro de estudiantes. Sin embargo, aún en un contexto donde el interés aparecía como "lo legítimo", se manifestaban algunos desacuerdos en cuanto a que la política forme parte de la identidad del colegio, estableciéndose una tensión entre los/las estudiantes que militan y aquellos/as que "solo van a estudiar". También aparece, en medio de esta tensión en la dimensión política, un cierto desapego: "mirar desde afuera" "no participar".

> *"Soy delegada de curso con dos chicos más, vamos a coordinar en la jornadas de debate" "es lo que más me gusta del colegio"* (Mujer, TM).
>
> *"Yo también tengo ganas de militar pero no sé bien dónde"* (Varón, TM)
>
> *"Elegí el colegio por eso" "mi mamá milita y el novio de mi mamá también"* (Mujer, TM).
>
> *"Hoy mucha gente tiene en cuenta la política del colegio antes de decidir si entrar o no" "hoy se tiene muy en cuenta la política en el colegio, la participación en el centro de estudiantes"* (Varón, TT).
>
> *"A mí me interesa pero desde afuera"* (Mujer, TM).
>
> *"Yo se que si me pongo a militar me voy a centrar en eso y me va a ir mal".*
>
> *"A mí me interesa la política porque soy muy curioso, cuando mis papás hablan de algo yo pregunto"* (Varón, TT).
>
> *"Lo único bueno es comparar los diarios a ver qué dicen"* (Mujer, TT).
>
> *"Me gusta venir al colegio, lo que no me gusta es que haya tanta política" "ellos creen que pueden cambiar las cosas"* (Mujer, TV).

"A mí me gusta la política y siempre me peleo con la gente y un amigo me dice: acordate que al colegio vas a estudiar no a hacer política, y a mí me gustan las dos cosas" (Varón, TV).

Resumen de evidencias: algunas síntesis

Como dijimos al comienzo, esta investigación se propuso a fin de contar con elementos que permitieran mejorar las estrategias de enseñanza, garantizar trayectorias educativas más estables en la institución así como mejorar los vínculos entre docentes y estudiantes, la convivencia escolar; los vínculos entre la institución y las nuevas configuraciones familiares y entre ésta y la comunidad. Se ha trabajado a partir del concepto de que, tanto los/las ingresantes como los/las docentes son sujetos portadores de atributos sociales, étnicos, sexuales y culturales provenientes de sus familias, de sus posiciones sociales, de sus trayectorias educativas anteriores y de los medios en los cuales se desenvuelven cotidianamente. Como señala López (2007) los/las docentes deben pensarse como sujetos sociales inmersos en entramados culturales que forman parte de una compleja institucionalidad cuya expresión más visible es la escuela pero que trasciende a ella. Los elementos empíricos aportados por esta investigación deberían permitirnos trazar perfiles de los/las ingresantes a nuestra institución de manera de no continuar actuando con representaciones construidas en base a supuestos, ideales o prejuicios, dado que sólo es posible una intervención exitosa si se parte de un diagnóstico adecuado.

De manera sintética, podemos señalar que nos hemos encontrado frente a jóvenes pertenecientes, mayoritariamente, a sectores medios de la Ciudad de Buenos Aires o de sus alrededores, criados/as en hogares con alto nivel educativo, con posiciones familiares de clase media y/o media alta y que asistieron en una proporción significativa a colegios privados o públicos bilingües. Esta mayoría no debe ocultar que cierto número de ingresantes proviene de hogares con menores niveles educativos y con posiciones familiares de clase trabajadora. Un primer desafío para la institución es trabajar en el aula con esa heterogeneidad, con el objeto de que la misma no se transforme en desigualdad. El CNBA también convoca a una interesante diversidad étnica y cultural que se manifiesta en sus ingresantes y que aparece como un elemento enriquecedor a menudo poco reconocido. La pregunta sobre el género permitió habilitar también a un muy pequeño número de ingresantes que se identificaran como “otro” género, algo que habitualmente queda invisibilizado en todo formulario al efecto.

Otra heterogeneidad que nos interpela en la escuela y a la cual no somos ajenos/as en nuestras propias vidas personales es el conjunto de transformaciones en las configuraciones familiares y las dinámicas de las mismas. Aunque la mayoría de los/las ingresantes vive en una sola casa, esto no significa que tengan una tradicional familia nuclear. Un porcentaje de ellos/as vive en dos casas durante la semana, algo que abre la pregunta de si eso tiene influencia o no, y qué tipo de influencia, sobre su escolaridad. Los cambios culturales en los grupos familiares se perciben en cuestiones como los hábitos de comida y cómo se articulan, o no, ciertas rutinas. Algunos/as ingresantes se levantan solos/as porque las personas responsables por ellos/ellas ya salieron a trabajar; salen del hogar sin desayunar; acompañan a hermanos/as menores a la escuela; pasan de una casa a otra con diferentes rutinas, diferentes círculos de amigos y/o en diferentes localidades. Todo ello nos interpela, como institución, en relación a cómo comunicarnos, cómo relacionarnos con los grupos familiares para trabajar en forma conjunta. Hemos podido observar que los/las jóvenes toman decisiones cotidianas sobre su vida de manera solitaria: si desayunar o no, qué desayunar o almorzar, cuándo hacer la tarea y en qué momento. Aparentemente, este tipo de responsabilidades no se acompañaría de otras que desarrollen una autonomía más cercana a la

adulta. En algunos casos la "individualización" (Castel, 2004) de esas decisiones parece tomar más la forma de desresponsabilización por parte de las familias que de tránsito hacia la vida adulta.

La tecnológica es otra dimensión sobre la cual indagamos. Los/las jóvenes actuales nacieron cuando las tecnologías y la era de la información estaban instaladas. Apenas ingresados/as en la adolescencia tienen acceso a un teléfono celular, en su gran mayoría con conexión a Internet, y a otro tipo de dispositivos tales como netbooks o tablets. Sin embargo, aunque formen parte fundamental de sus vidas, esto no implica que los relacionen con el estudio. Para muchos/as, por el contrario, una computadora aparece más como un distractor que una herramienta de estudio. En la indagación cualitativa también aparece una diversidad interesante respecto a dichas herramientas, dado que algunos/as piensan que es mejor estudiar subrayando sobre papel, resumiendo a mano, resumiendo en la PC o simplemente leyendo. Para algunos/as, abrir la computadora implica necesariamente una distracción, lo mismo que entrar, por ejemplo, a Facebook entre otras múltiples redes sociales. En relación al uso del correo electrónico o las redes sociales, nuestros/as estudiantes de primer año no adhieren fácilmente a su uso para comunicarse con los/las docentes sino que lo ponen en duda, lo cuestionan, y en el caso de los más positivos dicen que igualmente hay que ver cómo administrarlo. De este modo, no deberíamos establecer una relación lineal entre la incorporación de alguna tecnología en el aula y una mejora automática de las estrategias de enseñanza o de la comunicación docentes/estudiantes.

Toda investigación surge de preguntas y debe abrir otras. El estudio queda abierto a toda las propuestas que quieran realizarse en este sentido. Proponemos aquí algunas:

- Desde el comienzo habilitamos la posibilidad de identificarse con "otro" sexo/género que no fuera masculino o femenino. Esto permitió que un muy pequeño número de estudiantes se reconociera de ese modo. ¿Cuántos formularios administrativos hay que modificar para evitar caer en el binarismo de género e invisibilizar la diversidad? ¿Qué posibilidades tendrán dentro del CNBA quienes se agruparon allí para encontrar conocimientos y actitudes que les permitan manifestarse y conocerse mejor? ¿De qué manera esta diversidad será reconocida, incorporada en la convivencia y valorada en el tránsito por la institución? ¿En qué medida esta diversidad se evidencia en las personas adultas que conforman la comunidad educativa? ¿En qué medida nos preparamos como docentes para encontrar cada vez una mayor diversidad en la medida en que tenemos leyes que la avalan (Ley de Matrimonio igualitario y Ley de identidad de género)?

- Nos preguntamos a menudo por qué un importante número de estudiantes queda en condiciones de libres y pensamos que una razón importante es la exigencia académica pero los/las encuestados/as ingresantes expresan motivos por los que cambiaron de escuela primaria y que quizás también sean significativos. Podríamos preguntarnos si la distancia desde el hogar al CNBA, problemas con docentes o con compañeros, deseo de dedicar más tiempo a actividades extraescolares vocacionales, la cultura escolar o la normativa disciplinar no tienen influencia en estas decisiones.

- Un porcentaje de ingresantes vive en dos casas durante la semana. ¿Esto incide en su rendimiento escolar? Si lo hace, ¿de qué manera?

- Los problemas de rendimiento escolar en primer año, ¿a qué están asociados? ¿Al cansancio del esfuerzo realizado en 7º grado y la frustración por haber perdido vínculos y situaciones sociales durante ese período? ¿A provenir de escuelas que no por ser privadas son de buena calidad de enseñanza, cuyos efectos se notan a pesar de haber superado el ingreso? ¿Qué hace superar el ingreso: una buena

formación en contenidos y el desarrollo de habilidades o simplemente el desarrollo de la habilidad de superar exámenes?

- Aparentemente los/las ingresantes no cuentan, en su mayoría, con una persona adulta que los/las acompañe en sus estudios pero sí las tuvieron durante el ingreso. ¿Podría esto significar que no adquirieron autonomía para el estudio y esto se evidencia en primer año?

- La vida cotidiana parece estar poco organizada en aspectos esenciales como tomar un desayuno antes de concurrir al turno mañana, lo que provoca malestares a lo largo del período de clases. ¿Será muestra de cierta orfandad de figuras adultas en los hogares y/o de pérdida rutinas elementales de alimentación aún por parte de esas figuras adultas?

- De las entrevistas surgen diferencias en la concurrencia a cada uno de los turnos y la idea de que la concurrencia al turno vespertino sería mejor para evitar pasar "todo el día" en la institución. ¿No sería pertinente relevar cuántas horas pasan por día los/las estudiantes en el CNBA o el campo de deportes según el turno al que concurren? ¿No habría que preguntarse cómo se desarrolla la vida de los/las estudiantes en cada turno, sus ventajas y desventajas?

- Matemáticas (y otras asignaturas) aparece como una materia preferida en la escuela primaria por gran parte de los/las ingresantes a pesar de lo cual no obtienen buenas notas en ella (ellas) en primer año. ¿Se comprobará aquí que la preparación que realizan en forma privada sólo apunta a resolver los exámenes pero no a aprender contenidos imprescindibles? ¿Será que el nivel de matemáticas de primer año (y de otras asignaturas) genera una brecha demasiado grande con el que tenían en 7º grado y que el ingreso no emparejó?

- En las elecciones de las materias preferidas/más aburridas aparecen claros estereotipos de género. ¿Qué hace el CNBA para evitar consolidar esos estereotipos no sólo en la elección de materias sino en la educación en su conjunto? ¿Cómo atraviesa la perspectiva de género nuestros contenidos?

- Los/las ingresantes sienten que falta un vínculo "cercano, personal" con los/las docentes. De acuerdo a las descripciones de sus escuelas de origen, en su mayoría pequeñas, el CNBA aparecería como una institución de enormes proporciones y trato impersonal. ¿Qué debería/podría hacer el CNBA al respecto? También reclaman que se les explique hasta que entiendan. ¿Es esto deseable o es una expectativa proveniente de todo el apoyo recibido en el ingreso y que no puede mantenerse a futuro? ¿Cómo se salta la brecha entre aquella contención constante y el modelo pedagógico institucional?

- El temor que promueven las academias privadas en relación al ingreso genera expectativas de gran dificultad respecto al mismo que no se cumplen, pero que hacen sentir a los/las ingresantes que han realizado algo notable, especial, que ya lo han hecho todo. Y luego viene primer año y enfrentan una realidad diferente. ¿Qué se puede hacer en el ingreso al respecto con los/las ingresantes? ¿Qué se puede hacer en primer año para superar el espíritu de alta competencia que se genera durante el ingreso y la sensación de que ya está todo hecho cuando recién se comienza? ¿Cómo atenuar la sensación de ser "especiales" por haber ganado la competencia e ingresado y reemplazarlo por la predisposición a aprender a estudiar, a continuar el esfuerzo y a educarse de acuerdo a lógicas de grupos y de equipos?

- El grandioso edificio del CNBA impacta a los/las ingresantes así como su historia. ¿Cuánto dura este impacto? ¿Tiene fuerza a futuro o se pierde? Si fuera así, qué hace que se pierda como factor de interés en el CNBA?

- Los/las ingresantes valoran sus escuelas de origen de menor exigencia y sin normas disciplinarias fuertes, algo que más allá de diferencias pedagógicas también tiene que ver con las dimensiones de las instituciones. Pero en ese cambio el CNBA resulta "tradicional", mientras que sus viejas escuelas,

"progres". ¿Será demasiado complejo para la mayoría de estos/as ingresantes que vienen de pequeñas escuelas de trato muy personalizado adaptarse a una gran institución? ¿Cómo lograr que salgan de sus primarias/"pueblo" y se adapten al CNBA/"gran ciudad"?

- Como es de esperar en una población mayoritariamente de sectores medios urbanos, la tecnología está a disposición tanto en dispositivos como en todo tipo de programas. ¿Qué posibilidades hay de articular la potencialidad de la enseñanza con la tecnología y de atenuar los efectos de la dispersión que provoca? ¿Qué esfuerzo se requiere desde los/las docentes y directivos/as para desarrollar puntos de encuentro positivos con ellas?

- Integrarse a la historia del CNBA tiene que ver con la militancia estudiantil y/o política fuera de la institución, lo que sin embargo no queda incorporado al *curriculum* de la institución. ¿Debería tener un lugar? ¿Qué lugar ocupa hoy la militancia política en la escuela secundaria?
-

Referencias bibliográficas

Bonal, Xavier (2004), "La política de las omisiones: globalización, educación y pobreza en América Latina", Ponencia en el Seminario Internacional, IIPE – UNESCO, Desigualdad, fragmentación social y educación, Buenos Aires, 3-5 de noviembre de 2004.

Castel, Robert (2004) *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires, Manantial.

Di Segni, Silvia (2005), Adultos en crisis/Jóvenes a la deriva, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Di Segni, Silvia (2014), "Releyendo Adolescencia, posmodernidad y escuela. Veinte años después", en publicación en Diálogos com a contemporaneidade: educação, cultura e subjetividade, Tocantins, Universidade Federal do Tocantins.

Feijoó, María del Carmen y Silvina Corbetta (2004); *Escuela y Pobreza, Desafios educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*, IIPE – UNESCO.

Gudmund Hernes (2004), "La Educación y la Producción Social de Desigualdad", Ponencia en el Seminario Internacional, IIPE – UNESCO, Desigualdad, fragmentación social y educación, Buenos Aires, 3-5 de noviembre.

IIPE – OEA - AICD – MECyT (2004), Cuadro de situación, Subregión MERCOSUR.

IIPE – OEA - AICD – MECyT (2004), Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar, Documento de insumo para la elaboración del "Cuadro de Situación Subregional".

López, Néstor (2005) La educación en la Argentina, Notas para un Diagnóstico, Documento preparado para la Agencia de Cooperación Internacional del Japón en Argentina – JICA.

Tedesco, Juan (2004) "Educación y fragmentación socia", Ponencia en el Seminario Internacional, IIPE – UNESCO, Desigualdad, fragmentación social y educación, Buenos Aires, 3-5 de noviembre de 2004.