



**Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación**

**Título del documento: La construcción de la “excelencia” escolar en Argentina : un estudio comparativo en instituciones secundarias de élite**

**Autores (en el caso de tesistas y directores):**

**Chesini, maira**

**Di Gioia, Luciana**

**Inés Rodríguez Moyano, tutora**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis): 2017**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)



# La construcción de la “excelencia” escolar en Argentina.

*Un estudio comparativo en instituciones secundarias de élite.*



**Autoras:**

- CHESINI, Maira  
maira.chesini@gmail.com DNI: 35.298.094
- DI GIOIA, Luciana  
digioialuciana@gmail.com DNI: 35368004

**Tutora:**

- RODRIGUEZ MOYANO, Inés

**Fecha de presentación:** Mayo 2017.

**Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de  
Buenos Aires.**

*La construcción de la “excelencia” escolar en Argentina.  
Un estudio comparativo en instituciones secundarias de élite.*

**Índice:**

● Resumen/ Palabras clave.....	3
● Introducción .....	4
● <b>Capítulo I: Elites, escolarización y nuevas desigualdades.....</b>	<b>7</b>
1.1 La educación de las elites en la Argentina actual. Fragmentación educativa y estrategias de distinción.....	8
● <b>Capítulo II: La excelencia escolar como objeto de estudio .....</b>	<b>11</b>
2.1 Éxito y fracaso escolar.....	13
2.2 Currículum real y currículum formal.....	14
2.3 Metodología de Investigación : Tipo de muestra y obtención de análisis de datos.....	15
2.4 Las Escuelas de “élite”: El Colegio San Andrés y el Colegio Nacional de Buenos Aires.....	18
● <b>Capítulo III. Estrategias institucionales de presentación y reclutamiento.....</b>	<b>19</b>
3.1 St. Andrew’s Scot School (Colegio San Andrés). La conservación del status.....	22
3.1.2 Sobre la selectividad social .....	30
3.2 Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA): Lógica meritocrática.....	41
3.2.1 Sobre la selectividad académica.....	50
● <b>Capítulo IV: Estrategias pedagógicas de construcción del privilegio educativo.....</b>	<b>55</b>

4.1. Los sentidos de la “competencia” y el rol de los exámenes .....	56
4.a.1 Visión cosmopolita y exámenes internacionales.....	60
4.a.2 La distinción en el agrupamiento diferencial por niveles: high, medium y low.....	68
4.a.3 Las “houses”, los “prefects” y los “rankings.....	72
4.b.1 Olimpíadas y curso de ingreso.....	77
4.b.2 La semana de la “muerte” y el miedo de quedar “libre” .....	77
4.2 Los dispositivos de apoyo al estudio.....	84
4.2.1 La “personalización” extrema como recurso para garantizar el éxito escolar.....	84
4.2.2 Repensando el mérito individual. Las tutorías y la preocupación incipiente sobre el acompañamiento académico .....	89
• <b>Reflexiones finales.....</b>	<b>96</b>
• <b>Notas al pie .....</b>	<b>101</b>
• <b>Bibliografía.....</b>	<b>103</b>
• <b>Anexo.....</b>	<b>108</b>

**Resumen:** La presente tesina se basa en una investigación que se interroga sobre los procesos de escolarización en el nivel secundario de jóvenes que asisten a instituciones denominadas “de élite”. A partir de un abordaje cualitativo, se analiza comparativamente a dos colegios de amplia trayectoria en el campo escolar, uno perteneciente al sector público y otro al privado, con el objetivo de indagar acerca de los mecanismos institucionales para producir y reproducir la distinción de sus alumnos a partir del modo en que las instituciones construyen diferencialmente la excelencia académica. Se indaga por un lado, las estrategias de presentación y reclutamiento de los colegios y por otro, las prácticas pedagógicas focalizando tanto en el análisis de los exámenes y el rol que ocupan en las dinámicas de selección social como de los dispositivos de acompañamiento de las trayectorias educativas tendientes al logro académico de los estudiantes. Esta segunda dimensión que en el colegio privado forma parte de los dispositivos pedagógicos históricos, en el público, en cambio, aparece como una novedad de trascendencia en tanto tensiona la lógica meritocrática a partir de la cual dicha institución construyó su prestigio académico, novedad que cobra sentido a la luz de los actuales imperativos de inclusión escolar inscriptos en la obligatoriedad del nivel secundario que introduce la Ley de Educación Nacional.

**Palabras clave:** instituciones de élite - “excelencia” escolar- dispositivos de selección- estrategias pedagógicas - nivel secundario.

## **Introducción**

Es el objetivo de esta tesina, mediante una investigación cualitativa, explorar y comparar los procesos de construcción de la “excelencia” académica en dos instituciones secundarias denominadas de élite (Ziegler, 2004) a los que acuden los sectores privilegiados de la Argentina actual, teniendo en cuenta las nuevas dinámicas de la desigualdad que emergen en el cruce de los procesos de masificación escolar y fragmentación institucional (Tiramonti, 2004).

Los colegios elegidos para trabajar son: la Escuela San Andrés y el Colegio Nacional de Buenos Aires. La selección de las instituciones escolares que abordamos, retoman las definiciones de Ziegler (2004) respecto del carácter explícito que asume en ellas el objetivo de formar futuros dirigentes, lo cual contribuye a considerarlos representativos de una educación superior de élite, apelando a su trayectoria y reconocimiento, tanto en el ámbito público como privado.

Creemos que sirven como unidades de estudio representativas del universo de estudio que aquí nos interesa analizar dada la injerencia que tienen dichos colegios en el mapa institucional seleccionado en esta investigación. Pretendemos indagar el modo en que las instituciones producen los procesos de diferenciación escolar y social a través de las estrategias pedagógicas y de selección implementadas.

Los procesos de masificación escolar acontecidos en la segunda mitad del SXX en nuestro país plantearon nuevas dinámicas de desigualdad, generando mudanzas y reconversiones en las estrategias de reproducción en el campo escolar (Ziegler, 2014). En este contexto de aumento de la competencia por el bien educativo, la elección de la escuela por parte de las familias asume un rol central en el conjunto de estrategias de reproducción social para conquistar y reproducir un determinado status social (Bourdieu, 1991) .

Según Bourdieu (1991), el recrudecimiento de la competencia escolar empuja a los agentes a desplegar acciones estratégicas en este campo para conquistar o consolidar rasgos de distinción y certificación de su posición social mediante la transmisión de ciertas formas de capital: cultural, social y simbólico.

En Argentina, la masificación escolar iniciada desde los años 60’ e intensificada en los años 90’ estuvo inscripta en un marco de políticas educativas que contribuyeron al proceso de fragmentación y diversificación, tanto institucional como de los objetos educativos, que generaron nuevas relaciones pedagógicas y vínculos entre las calificaciones escolares y

sociales y pusieron en tela de juicio la histórica aspiración de la educación como medio de cohesión e igualdad social. (Tenti, 1996).

En el marco del proceso de achique y corrimiento del Estado fue el desempleo, junto con la crisis política y económica, lo que abrió paso a diversas modificaciones sociales y tomó protagonismo la individuación de los ciudadanos frente a la falta de apoyo estatal.

Debido a este proceso de fragmentación y diversificación que trajo aparejado el proceso de masificación en contextos de exclusión social en los años 90', se visibiliza que los objetivos educativos son redefinidos en cada escuela generando brechas educativas entre las experiencias de formación de los distintos sectores sociales y dinámicas escolares.

Como explican Dubet y Martuccelli (1998) a diferencia del modelo meritocrático de la escuela republicana que hasta mediados del siglo XX legitimó las desigualdades y descansaba sobre principios claramente definidos como la instauración de una nación y el realzamiento de los valores republicanos y de una cultura oficial -sin jugar un rol mayor en la distribución social de los individuos - se vio fuertemente transformado por el proceso de masificación que transformó las reglas del juego escolar (la distribución de diplomas y las calificaciones educativas y sociales). Este fenómeno confluyó en un proceso de selección escolar, donde las propias instituciones educativas se constituyen en símbolos de status al aportar categorías de distinción a sus alumnos. En este proceso se observa el pasaje de un proceso de selección social (en el cual la exclusión de la escuela se explicaba en gran parte por el origen social del alumno) a un proceso de selección escolar, donde la selectividad se realiza en el mismo recorrido educativo de los alumnos y se rige entre otras cuestiones, tanto por el prestigio de las instituciones educativas a las que asiste el estudiante como de la relevancia de los contenidos transmitidos (Van Zanten, 2008).

En el marco de estos fenómenos que marcan las nuevas dinámicas de la desigualdad escolar en Argentina, algunos trabajos comenzaron en la última década a interrogarse de forma relacional sobre los nuevos mecanismos de diferenciación social y escolar mirando aquello que acontece en la cúspide de la pirámide social. Ellos analizaron aquello que denominaron como las "instituciones de élite", tanto públicas como privadas, y se interrogaron sobre cómo en esos espacios fomentan, a partir de la experiencia escolar que producen, la producción y la reproducción social de ciertos privilegios generando dinámicas novedosas de reproducción de la desigualdad social y educativa (Méndez, 2013; R. Moyano, 2015; Van Zanten, 2008; Villa, 2015; Ziegler, 2004; Ziegler y Nobile, 2014). En el marco de estos interrogantes nos sumamos a algunos trabajos que se han orientado a indagar no solo las correspondencias entre el universo escolar y familiar en la cúspide la pirámide escolar sino algunas tensiones

que emergen en los procesos de diversificación creciente del mercado escolar y los procesos de reconversión de las élites en nuestro país (Rodríguez Moyano, 2015). Ello supone indagar sobre las nuevas dinámicas de la desigualdad desde un aspecto poco estudiado por las investigaciones sobre la educación de los grupos superiores: aquel que problematiza la dinámica de las “elites” escolares mirando al “privilegio escolar” no ya como la consecuencia casi “natural” de la afinidad previa entre el mundo familiar y escolar sino como el resultado de un proceso de construcción complejo y a veces, costoso no sola para para las instituciones sino para las familias también, no exento de tensiones (Méndez, 2013).

Para ello, nos propusimos analizar **los perfiles institucionales de los colegios** y las estrategias de selección y pedagógicas ejercidas en el aula con el objeto de analizar el proceso de construcción de la excelencia en las instituciones de élite.

Considerando el campo de dinámicas sociales, educativas y familiares que vehiculizan u obturan los procesos de escolarización (Bourdieu, 1991)

# Capítulo I

## **Elites, escolarización y nuevas desigualdades**

*“Sin duda, en la lógica de la transmisión del capital cultural es donde reside el principio más poderoso de la eficacia ideológica de este tipo de capital”.*

Pierre Bourdieu

Según Pierre Bourdieu (1991) el Estado es el poseedor del monopolio de la violencia física y simbólica. Los actos de Estado promueven la inculcación de categorías a través de las cuales pensamos al mundo, éstas tienen que ver con una cualidad ilusoria por la cual el Estado expresa la creencia pública legitimada y genera adhesión a la misma mediante estructuras mentales objetivas. El meta-capital que posee el Estado refiere a su capacidad de dotar de valor. El poder ejercido por el mismo debe ser reconocido, validado y legitimado y es puesto en juego en el espacio social. Es él el encargado de construir una identidad común (tal como una lengua común y un **programa escolar**) así como la construcción de categorías de clasificación y de aquello que aparece como “universal”.

Al poseer el Estado el monopolio de distintos tipos de capital – jurídico, simbólico, informacional – se atribuye la representación de “lo común” y apunta a la creación de un sujeto unificado mediante la **Escuela**. Ésta es creada en un contexto de luchas sociales e interestatales. Es el Estado el que configura los sistemas educativos nacionales y su relación con la educación está mediada por instituciones y leyes (como la que postula la obligatoriedad escolar).

Para Althusser (1988) la escuela es un Aparato Ideológico de Estado que se justifica en la necesidades de las sociedades industriales de reproducir y cualificar la fuerza de trabajo, ésta se produce mediante el currículum formal, mientras que la reproducción de las relaciones de producción se efectúa mediante el currículum oculto. El sistema educativo integra a los jóvenes al sistema económico mediante la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y de producción, esto tiende a una organización en los niveles jerárquicos de la división del trabajo.

Es por este motivo que nos parece interesante indagar sobre los sentidos que se le otorgan a la educación y a la escolarización y el cambio en el rol del colegio, concebido inicialmente

en el siglo pasado como un “igualador” y actualmente como reproductor de desigualdades sociales. En palabras de Tiramonti (2005):

Lo que está apareciendo es que las familias, los grupos, las comunidades están empezando a desarrollar estrategias distintas para el futuro en el cual la escuela ocupa un lugar diferente de acuerdo al sector. Y en ese campo (...) los sectores medios más educados, más ilustrados son los que son más innovadores, es decir, los que están pensando estrategias diferentes para el futuro y están incentivando a sus hijos para llevar adelante estas estrategias. (p.109)

## **1.1 La educación de las elites en la Argentina actual: Fragmentación educativa y estrategias de distinción**

Según Van Zanten (2008) el proceso de masificación escolar iniciado en los años 60 en gran parte de los países centrales, acarreó un proceso de **democratización segregativa** de la oferta escolar. En los años 70' hubo un aumento de la matrícula escolar privada y a partir de los años 90' en Argentina, consolidado ya el proceso de corrimiento del Estado de su rol educador, se generó una segmentación educativa que impulsó diversos circuitos de escolarización con fuertes diferencias, materiales y culturales. (Tenti, 1996)

Asistimos aquí a la **masificación de la escuela en condiciones desiguales de permanencia**. Esta diferenciación, producto de la segregación social, produjo un giro en la producción académica. Comenzó a hablarse de “la caja negra” de la escuela, a diferencia de los principios de siglo donde ésta había funcionado como un factor homogeneizante para crear una idea de “nación” (Gluz, 2006).

La nueva expresión de la desigualdad escolar en contextos de masificación se apoya así en distintas lógicas y estrategias que utilizan los establecimientos con sus alumnos con el fin de reforzar los procesos de distinción social (Bourdieu, 1991) que debilitan el mito meritocrático que legitimó por décadas las desigualdades escolares bajo el supuesto de una escuela “neutral” y como mecanismo igualador (Van Zanten, 2008).

Siguiendo a Bourdieu sabemos que el rendimiento escolar está fuertemente asociado al origen social de las familias, fundamentalmente depende del capital cultural heredado por las mismas, como así también la posibilidad de hacer “rendir” el título escolar depende del capital social heredado.

No obstante, tomando a Tiramonti, referida a los procesos de escolarización en los años 90' y en la actualidad: "El otro proceso que atraviesa todo el sistema educativo es el proceso de individualización y que tiene que ver con (...) la introducción de la lógica del mercado en la organización general de la sociedad". (Tiramonti, 2005, p.100).

La masificación escolar, que generó que los sectores populares accedieran a la escuela, debilitó el programa institucional de la escuela que, como explica Dubet (1998) implicó que la escuela dejase de ser pensada como un santuario y generó una reconfiguración de las formas de la desigualdad. La devaluación del título escolar que acarreó el proceso de masificación educativa en contextos de transformaciones profundas del mercado laboral, llevó a que los sectores medios y altos generaran distintos procesos de diferenciación no solo para evitar la devaluación de las credenciales educativas sino también para mantener así su statu quo. Estos sectores encontraron en la educación un aliado fundamental para llevar adelante su estrategia. El cierre social entendido como la creación de mecanismos de distinción al que solo pueden acceder unos pocos, generó dinámicas de socialización cerrada vinculadas a determinados espacios y estilos de vida. (Vila, 2015).

Las familias buscaron distintas estrategias (institucionales y sociales) para acentuar la distinción y la escuela fue un factor fundamental para la conservación y reproducción de sus posiciones adquiridas

La **fragmentación educativa** (Tiramonti, 2005) como expresión de la crisis del 2001 y de la polarización social que la misma produjo, contribuyó a la profundización de heterogeneidad de la educación media que llevó a cuestionar el supuesto principio de "igualdad" que imperaba en nuestra sociedad. Según la autora, el fragmento:

Aparece como un espacio que se recorta, se auto refiere, que uno puede reconocer cierto patrón común en las instituciones que participan de ese espacio, donde se reflejan una serie de valores y creencias que se construyen en diálogo fundamentalmente con la comunidad a la que atienden (...)Ya no podemos hablar de un segmento de mejor calidad que otro, sino que, por el contrario, el tipo de saberes, el tipo de valores, de creencias, los patrones de socialización que caracterizan a un fragmento no tienen casi nada que ver con los que caracterizan a otro. (Tiramonti, 2005, p.98).

En cada fragmento se pone en juego una determinada posición socioeconómica y un sistema de valores particular, por lo cual es posible afirmar que ésta fragmentación contribuye a generar diferencias y desigualdades.

Se cae la pretensión igualitarista de la escuela y se realiza una transferencia del sistema educativo a las relaciones económicas y de mercado. Esto conlleva a nuevas demandas en las aptitudes de los graduados para adaptarse a este nuevo capitalismo y a un desfase entre lo que enseñaba la escuela tradicionalmente y lo que exigía el mercado, es por este motivo que empiezan a generarse nuevos programas educativos orientados al liderazgo y la competencia.

Dentro de las denominadas “**escuelas de élite**” podemos encontrar privadas y públicas, laicas y religiosas. Claramente poseen ejes organizativos diferentes, pero el factor que tienen en común es la segmentación educativa y la educación para la distinción que llevan adelante. “Sin embargo, el privilegio se reproduce de manera distinta en cada una de ellas porque se piensan en relación no solamente a valores y creencias diferentes, sino a mercados diferentes y a una sociedad diferente”. (Tiramonti, 2005, p.100).

A partir de estos antecedentes, nos interrogamos sobre los procesos de construcción de la excelencia académica en escuelas de élite en Argentina para indagar sobre los actuales mecanismos de reproducción del privilegio en las nuevas dinámicas de la desigualdad social y escolar.

Los objetivos propuestos consisten en analizar, en primer lugar, los perfiles institucionales de los colegios ( a través de sus estrategias de presentación) para examinar qué tipo de estudiante se intenta promover desde las escuelas y por otro, las estrategias pedagógicas que se implementan para llevarlo a cabo. Para esto analizaremos el perfil educativo de las escuelas de élite, los valores que se promueven (currículum explícito e implícito) y la vinculación de éstos con la visión docente.

## **Capítulo II**

### **La excelencia escolar como objeto de estudio.**

Según Perrenoud (1990) lo que conocemos como “excelencia escolar” es ante todo un término arbitrario que resulta de un proceso específico vinculado a las prácticas pedagógicas y que responde por esa misma razón a criterios disímiles. En este sentido, los colegios de élite que aquí analizamos utilizan distintas estrategias pedagógicas e institucionales para construir y alcanzar el nivel de “excelencia escolar” pretendido que supone cierta definición social de los estudiantes capaces de apropiarse de los cánones culturales que la escuela propone.

Las estrategias educativas se aprecian en la medida en que el éxito social de un agente depende de su éxito escolar (Bourdieu, 1991). En este sentido ambas instituciones despliegan estrategias para la conservación o el acceso a posiciones de poder. La construcción de la “excelencia” es muy diversa en las dos instituciones de élite que analizamos y responde al tipo de intereses que se intenta reproducir.

Las estrategias de reproducción son comprendidas como tácticas empleadas por diversos sectores mediante las cuales se esfuerzan por mantener su posición en la estructura social, entendiendo que ésta opera como un campo de lucha en el que hallamos posiciones relacionales y relaciones de dominación.

Los modos de reproducción de la desigualdad en nuestra sociedad varían según los sujetos sociales, Bourdieu (1991) afirma que la educación reproduce las jerarquías sociales y distingue las estrategias de reproducción social de los sujetos según los diversos capitales que disponen (sociales, culturales, económico, simbólico). En este sentido plantea que aquellas pueden ocurrir a través de las familias y/o mediante la institución escolar.

Respecto al segundo mecanismo, es importante señalar que la objetivación del capital cultural bajo la forma de títulos (capital cultural en estado objetivado) en palabras de Tenti (1996), posee una autonomía relativa respecto a su portador y a los saberes efectivamente incorporados por el mismo.

El valor convencional del título escolar garantizado judicial y socialmente homogeniza y vuelve intercambiables a sus poseedores. Es la escuela a través del poder del estado quien tiene el potestad de instituir y validar este tipo de capital y establecer una frontera material y simbólica en oposición a otros grupos que no lo poseen.

Siguiendo a Gessaghi (2016), las tramas socio históricas llevan a producir una separación entre distinción social y acceso a credenciales educativas. “La distinción implica entonces acumular recursos que no todos pueden adquirir, en el mundo de la escuela” (Gessaghi, 2016, p.123) así podemos afirmar que la educación de élite consagra un nuevo tipo de nobleza: la portación de títulos académicos altos.

Para Bourdieu y Passeron (1981) la escuela no solo reproduce la estratificación social, sino que también la reproducción de la distribución del capital cultural, debido a que transmite y legitima las formas de conocimiento, los valores, el lenguaje y los modos de vida afines a la cultura dominante. Siguiendo las investigaciones previas sobre el tema, podemos observar cómo un sistema de poder desigual en la sociedad se mantiene y se reproduce por medio de la transmisión de la cultura escolar, que utiliza estrategias pedagógicas y de reclutamiento específicas para lograrlo.

Siguiendo a estos autores entendemos que la acción pedagógica de las instituciones escolares, ejercen una violencia simbólica al instalar una serie de significaciones arbitrarias como legítimas y naturales. Para poder ejercer esa violencia simbólica efectivamente es necesario que las significaciones sean impuestas de un modo sutil, de modo que estas no parezcan arbitrarias sino “naturales”. Esta reproducción social que realiza la escuela incluye las formas de interacción que se establecen entre los miembros de la institución, por ejemplo, mediante la socialización del currículum oculto que complementa al formal (currícula explícita del conocimiento escolar).

Es necesario deconstruir estas normas de excelencia para entender los criterios que las definen y los mecanismos que se utilizan para alcanzarlo. En este sentido es necesario identificar no solo las estrategias de presentación de los colegios sino también las reglas no escritas de las instituciones educativas, así como también los procedimientos de evaluación establecidos formalmente y los niveles de exigencia, teniendo en cuenta que dentro de una misma escuela puede haber diversos conceptos y prácticas operando en un mismo momento.

La definición de excelencia escolar varía según la institución, e incluso en un mismo establecimiento de un año al otro. Siguiendo a Perrenoud (2008) el éxito académico se expresa como la manifestación de un valor escolar global que justifica una decisión favorable en la trayectoria académica del alumno.

La obtención de la excelencia conlleva a ventajas sociales y materiales y funciona como parámetro que rige los comportamientos de los actores involucrados, en este sentido, la falta de ese determinado capital cultural promovido por la escuela se cataloga como un fracaso

(entendido en este caso como no obtener el nivel de excelencia planteado por la institución escolar).

Las normas y jerarquías de excelencia están intrínsecamente relacionadas a la institución que las emite, algunas son expresadas de manera explícita y otras son planteadas implícitamente por la escuela, es por esto que podemos distinguir el currículum escolar y las prácticas pedagógicas concretas de enseñanza como factores a tener en cuenta para la construcción de la excelencia académica.

## 2.1 Éxito y fracaso escolar

La existencia de una jerarquía de excelencia ubica al alumno en un determinado lugar por el cual consagra el éxito o el fracaso en su trayectoria escolar. Éste lugar es importante para él y para sus familias porque lo deja en determinada posición dentro de la institución. El alumno cuenta con distintas estrategias para mejorarla en el caso de ser necesario. El **examen** en palabras de Foucault o la **evaluación** en términos de Perrenoud opera como la relación social estratégica o como el control social que regula el lugar del alumno en la escala jerárquica (Perrenoud, 2008).

La excelencia escolar y las prácticas de evaluación desempeñan un papel crucial en la reproducción de las desigualdades escolares y sociales. Las jerarquías de excelencia, que definen el éxito o el fracaso escolar, son definidas por las instituciones educativas de modo unilateral y se legitiman mediante diversas formas de evaluación de los alumnos.

La arbitrariedad de los programas escolares y de las normas de excelencia deben contar con una aceptación de la comunidad escolar (padres y alumnos) para así legitimarse y tener validez.

Es por esto que el éxito y el fracaso escolar debe ser entendido dentro de una institución dada, ya que parten de un juicio diferencial que la escuela elabora acerca de sus alumnos, comenzando desde la base de jerarquías de excelencia establecidas en momentos determinados de la trayectoria escolar y según procedimientos de evaluación concretos que le pertenecen.

El “éxito” parte de una síntesis de juicios múltiples y depende de varias jerarquías de excelencia que se conjugan en un balance general. Estas jerarquías son representaciones que obtienen su legitimidad en el desconocimiento relativo de lo arbitrario de su forma de

fabricación. Para que ellas funcionen deben contar con cierta legitimidad y creencia generalizada entre los padres y alumnos, ya que son las que dan una imagen de las desigualdades de los dominios en los saberes y habilidades de los estudiantes. La necesidad de adoptar criterios que clasifiquen obliga a la organización escolar a definir el éxito y el fracaso académico.

Según Perrenoud:

El éxito escolar es una apreciación global e institucional de los conocimientos adquiridos por el alumno, que la escuela fabrica *por sus propios medios*, en un punto del lado de la trayectoria escolar y que ella presenta, si no como una verdad única, al menos como la única *legítima (...)* ( Perrenoud, 2008, p.45).

Es la Escuela la que tiene el poder de decir quién triunfa y quién fracasa en su trayectoria académica, para esto debe explicitar sus criterios y definir un umbral que divide esta partición dicotómica entre éxito y fracaso.

Siguiendo con Perrenoud (1990) la excelencia se relaciona con las prácticas ejercidas en las distintas instituciones para consagrarla. Los denominados colegios de élite utilizan diversas estrategias pedagógicas e institucionales para alcanzar el nivel de “excelencia académica” pretendido. Como desarrollaremos en el siguiente capítulo, los exámenes juegan un rol fundamental en la construcción del proceso de excelencia, tal es el caso del examen de ingreso en la institución pública y las evaluaciones internacionales en el colegio privado, que funcionan como elementos legitimadores de la misma.

## **2.2 Currículum real y currículum formal**

El **currículum formal** es entendido como la unidad y coherencia en los textos y los contenidos impartidos por la institución educativa, a través de él la cultura escolar es enseñada y evaluada. En este sentido podemos diferenciarlo del **currículum real**, basado en las prácticas diversas por las cuales los docentes implementan la currícula establecida por el colegio.

Según Perrenoud el currículum formal “(...)funciona como mecanismo unificador, en la medida en que los maestros lo interioricen y en que su aplicación sea objeto de control

ejercido no sólo por la jerarquía, sino por los otros maestros, los alumnos y los padres”. (Perrenoud, 1990, p. 51).

Mientras que el currículm formal es una imagen de la cultura digna de transmitirse, el currículum real puede entenderse como el conjunto de experiencias que organizan y originan los aprendizajes. Este se desenvuelve en la interacción docente - alumno y es el resultante de una negociación entre las dos partes, en las cuales el profesor despliega estrategias pedagógicas para enseñar a sus alumnos y estos se interesan en su aprendizaje. Esta acción supone un compromiso implícito de parte de ambos dentro de una relación de fuerza.

Si bien algunos aprendizajes se adecuan a la perfección al currículum formal, otros se desenvuelven sin encasillarse en él ni en ningún texto normativo y se realizan de forma inconsciente en la interacción del profesor con sus alumnos sin estar prescrito en ningún documento.

Al hablar de **currículum oculto**, Perrenoud apunta a “las condiciones y rutinas de la vida escolar que originan regularmente aprendizaje ignotos(...)”. (Perrenoud, 1990, p.54).

Tomando a Bourdieu (1991) podríamos vincularlo con el habitus de los alumnos que acuden a cierta institución y utilizan esos esquemas de percepción y acción (conscientes e inconscientes) para desenvolverse e interiorizar representaciones, creencias, gustos e ideologías.

El currículum formal no debe impedir ver las prácticas puntuales llevadas a cabo en las clases, propias de la cultura interna de los establecimientos escolares, que no están prefiguradas en ningún lado.

En este sentido pretendemos analizar los currículums formales y ocultos de la Escuela escocesa San Andrés y del Colegio Nacional de Buenos Aires y el perfil de alumno al que apuntan.

### **2.3 Metodología de Investigación : Tipo de muestra y obtención de análisis de datos**

Las técnicas de investigación que aplicamos para nuestro análisis fueron de carácter cualitativo: la recopilación documental, utilizada con la finalidad de relevar información a partir de documentos pertinentes (escritos y no escritos) de las escuelas, la entrevista en

profundidad a docentes de las instituciones y también material recopilado de un panel de docentes de élite llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Los dos colegios elegidos son: **la Escuela Escocesa San Andrés y el Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA)**. El primero, una institución educativa privada bilingüe ubicada en Olivos, se destaca por ser un colegio que apunta a la formación cosmopolita, con una currícula apoyada en su totalidad en el Programa del Bachillerato Internacional.

Por otro lado, el CNBA es un colegio preuniversitario público y laico de educación secundaria, ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que depende de la Universidad de Buenos Aires. Esta institución se destaca por poseer un exhaustivo curso de ingreso y una elevada exigencia académica.

En esta investigación pretendemos explorar comparativamente las estrategias y dispositivos que ambas instituciones aplican para construir y reproducir la excelencia académica de su alumnado.

Dentro del estudio de documentos nos interesó abordar la currícula (tanto explícita como implícita) de las diversas escuelas, así como los valores y el perfil de alumno que aspiran a formar (focalizándonos en las diferencias entre ambas). Las páginas webs de las instituciones nos sirvieron como material de análisis para relevar estas cuestiones. Nuestro análisis de las fuentes documentales contrapone las consignas y metas “ideales” planteadas en los documentos escritos con las prácticas reales de los agentes dentro de las instituciones educativas.

El trabajo de campo realizado se dividió en dos instancias que se desarrollaron a lo largo de los meses de octubre de 2015 y septiembre, octubre y noviembre de 2016.

Utilizamos el material empírico obtenido a partir de los testimonios del panel de docentes de élite desarrollado el día 6/10/2015 en el marco de la materia “Sociología de la Educación” (Cátedra Tenti) en el cual éstos plantearon su experiencia en los colegios donde desempeñaban o continúan desempeñando su tarea docente, las problemáticas existentes y su relación tanto con la institución como con los alumnos. En este caso particular la entrevistadora (y coordinadora del panel) partió de una lista de cuestiones puntuales a investigar derivadas de la problemática general que pretendemos abordar. Su rol consistió también en alentar determinados temas para debatir y orientarlos.

Esta entrevista puede ser catalogada como “no dirigida” ya que en ella los encuestados tuvieron libertad para expresar sus sentimientos y opiniones a partir de las preguntas generales realizadas. Previamente la cátedra había contactado a los docentes que participaron de la actividad y concertado la realización del panel con ellos, a la vez que seleccionó el lugar

en el cual se desarrollaría el mismo (Facultad de Ciencias Sociales de la UBA). La convocatoria de estos profesores surgió por considerarlos representativos de la práctica docente en escuelas secundarias consideradas de “élite”.

En un marco distendido e informal también se abrió la posibilidad a los alumnos de preguntar ciertas cuestiones pertinentes al tema de interés y se preparó a los mismos con una base bibliográfica adecuada sobre la problemática a tratar (Educación secundaria en Argentina y colegios de élite).

Otra técnica que utilizamos como recurso complementario fue la entrevista en profundidad, ya que la consideramos adecuada para obtener un panorama más abarcativo de la dinámica escolar. En el caso San Andrés los entrevistados fueron dos profesores, uno de matemática y otro de física (éste último poseedor del cargo de “jefe de año” de cuarto y quinto año). En el colegio público de élite las entrevistas fueron realizadas a una docente de música y a un tutor de tercer y quinto año.

Todas las entrevistas fueron grabadas con consentimiento de los entrevistados y desgrabadas por escrito para poder ser citadas en esta tesina. Asimismo fueron llevadas a cabo en los colegios y nos permitieron obtener datos significativos y relevantes sobre las estrategias pedagógicas que ejercen los docentes, así como también sobre el tipo ideal de alumno fomentado por la institución y la dinámica escolar real de las escuelas.

Además el trabajo consideró observaciones informales de espacios de las instituciones (tutorías, encuentros en la sala de profesores, recreos, comportamiento en el aula) que nos permitieron contemplar el funcionamiento de los colegios, como así también los gestos y posturas de los entrevistados, complementando así el análisis de datos duros con las posiciones subjetivas de los docentes dentro de una situación contextual. Ésta observación participante también nos permitió relevar actitudes (la disposición psicológica organizada, que se expresa a través de la propia experiencia de los entrevistados). En esta línea las opiniones de los docentes, es decir sus posiciones mentales conscientes y manifiestas, fueron de vital importancia para la investigación.

El Programa de Bachillerato Internacional fue investigado a través del análisis de documentos institucionales y mediante las entrevistas a los docentes del San Andrés que estaban fuertemente vinculados a él.

## **2.4 Las Escuelas de “élite”: El Colegio San Andrés y el Colegio Nacional de Buenos Aires**

La retórica de la excelencia académica y la competencia se halla presente en ambos colegios seleccionados. La elección de escuelas consideró el trabajo de Ziegler (2014) y retoma dos de los cuatro perfiles que trabaja la autora. Mientras que en el San Andrés se plantea el “educar para la competencia” otorgándole a su alumnado una educación de calidad y una fuerte formación en valores, el CNBA aspira a “educar para la distinción intelectual” haciendo más hincapié en una formación tradicional apoyada en la meritocracia y el prestigio.

Retomando las definiciones de Ziegler (2004), mientras la primera institución apunta a formar a un alumnado para la distinción intelectual, la segunda aspira más que nada a lograr una formación internacional.

Ambos colegios establecen límites netos a los principios de inclusión y exclusión como una operación institucionalizada fundada en criterios que la escuela, y la comunidad que asiste a ella, consideran legítimos.

A través de los relatos de los docentes de cada una de estas instituciones de élite, pueden delinearse distintos perfiles institucionales que ambas escuelas promueven explícita e implícitamente. Partiendo de la base de la existencia de una educación para la competencia y la distinción, la escuela se asemeja ahora a un “mercado escolar” donde ella misma (y las familias que la eligen para la formación de sus hijos) compiten por un título de mayor valor en un contexto de inflación de las titulaciones (Ziegler y Nobile, 2014). Por este motivo los colegios analizados emplean estrategias de atracción y diferenciación del público escolar, promoviendo la socialización entre iguales y la reproducción de un habitus de clase.

En el siguiente capítulo nos abocaremos a analizar comunicacionalmente el currículum escolar y el perfil institucional de los colegios, como así también los planes de estudio y los objetivos y valores que promueven las escuelas.

## **Capítulo III**

### **Estrategias institucionales de presentación y reclutamiento**

Desde la perspectiva comunicacional pretendemos analizar aquí el currículum escolar, las expectativas de los colegios para con sus alumnos, como así también sus metas y valores institucionales, considerando que las escuelas construyen un discurso de sí, apelando a ciertas estrategias de marketing y construyendo así una especie de “profecía autocumplida” (Villa, 2015, p.213) afines a los usos de las clases que convocan, interpelando el gusto de los padres, entendiendo que las elecciones escolares representan una puerta de entrada a las valoraciones que construyen las familias.

El imaginario, entendido por Martini y Halpem (1998) como "una construcción cultural, histórica, comunicacional que opera en función de instituciones sociales y por actores sociales(...) un modo (cultural) de interpretar e interpelar al mundo", posibilita la referencialidad a un colectivo en el cual los individuos se integran simbólicamente, y pueden "cons-truir una explicación y una posición respecto al mun-do" (Martini y Halpem,1998, p.4). Éste juega un rol fundamental en la elección de la institución educativa ya que se trata de una construcción consciente y a la vez inconsciente, de un conjunto de representaciones que un grupo social adopta para situarse y actuar en el mundo social. Es por esto que consideramos que los padres que envían a sus hijos a estos colegios se sienten interpelados e integrados en el discurso de una institución que engloba su visión de mundo y su filosofía de vida. Así como el imaginario define un “nosotros” también hace una frontera con un otro distinto, que muchas veces suele ser estigmatizado.

La escuela como institución transmite imágenes sobre diferentes grupos sociales que implícitamente pueden ser desvalorizados o desprestigiados. La operación de clasificación (Adamovsky, 2009, p.59) que ella produce es sintetizada en prácticas y decisiones (mayores o menores) cuyo objetivo es fomentar nuevas divisiones y jerarquías entre los diversos grupos sociales u orientar las ya existentes.

Consideramos que los colegios seleccionados utilizan estrategias diferentes de presentación y de reclutamiento (Poliak, 2004) del público al que convocan. Por estrategias de presentación nos referimos a las formas explícitas distintivas de las instituciones de promover su imagen social mediante la exaltación de símbolos diversos para lograr una cohesión de la comunidad escolar, éstas pueden expresarse mediante distintos recursos, ya sea a través del fomento de actividades con las familias del alumnado como de la página web.

El sitio web del Colegio San Andrés es utilizado como una herramienta comunicacional de presentación de la institución y de diálogo e intercambio con la comunidad que acude a la Escuela. Su página es detallada y completa y apela constantemente a la importancia de una formación con perfil internacional. El sitio está escrito tanto en inglés como en castellano, coherentemente con la formación bilingüe de la institución y en su masterplan se detalla que:

Actualmente, en la Escuela Escocesa San Andrés alrededor de 1900 alumnos reciben una educación totalmente bilingüe. Todos ellos deben dar siete exámenes de la Universidad de Cambridge (IGCSE) en el décimo año y se gradúan con un Bachillerato Internacional. Este exigente nivel educativo los prepara para ingresar a universidades de primer nivel de todo el mundo y, lo que es más importante, contribuye a dotarlos de la predisposición y los hábitos que les permitan convertirse en ciudadanos considerados y solidarios.<sup>[1]</sup>

Desde la página se promueven eventos como el family day (un día completo en que las familias se reúnen fuera de la institución para realizar actividades recreativas) y la conformación de una asociación de padres que participen activamente en el colegio. Asimismo la institución consta de una “Oficina de Alumni” que tiene como objetivo mantener la relación de los ex alumnos con la institución y de los exalumnos entre sí. A través de diferentes servicios, la Oficina pretende acompañar a los egresados en su desarrollo profesional y personal. Entre sus objetivos específicos figuran:

Seguir creando un espacio de interacción entre los ex alumnos para que éstos fortalezcan sus relaciones personales y profesionales. Mantener comunicación permanente con los ex alumnos. Ofrecer mejores servicios y oportunidades a los ex alumnos. Ampliar las redes de contacto. Continuar como canal de distribución de información y servicios. Servir como medio de integración entre la Institución y los ex alumnos. Liderar y acompañar las iniciativas de encuentros en el exterior e interior de Argentina.<sup>[2]</sup>

Entre los beneficios que gozan los ex alumnos se destacan: el envío mensual de un newsletter con noticias del colegio, el uso de las instalaciones de la institución (por ejemplo: la pileta) mediante el pago de una cuota mensual. Asimismo los ex alumnos tienen la posibilidad de publicar oportunidades de venta, productos y servicios.

En el caso del CNBA, la conformación de un “nosotros” se genera a través de la selectividad académica que se da mediante su examen de ingreso y su elevada exigencia escolar. Su página web exalta valores vinculados a la lógica fundacional del Colegio y a las figuras

históricas que estudiaron allí. Entre las personalidades más destacadas se hallan: Carlos Pellegrini, Roque Sáenz Peña, Marcelo T. de Alvear y Agustín P. Justo, todos presidentes de la Nación.

Asimismo el sitio es utilizado como una vía de comunicación unilateral por parte de la institución que publica allí cartas del rector, orden de mérito en olimpiadas y actividades fomentadas por el colegio. Distinta es esta situación a la que sucede en la página web del San Andrés que posee una planilla de contactos que incluye a todas las áreas del colegio (admisiones, kinder garden, primaria, secundaria, oficina de alumni, etc) y el nombre, el e-mail y número telefónico (e interno) correspondiente de los responsables a cargo de cada sector <sup>[3]</sup>.

Al igual que el San Andrés, el CNBA también cuenta con una asociación de ex alumnos, que bajo el lema “hermanos en el aula y en la vida” organizan diversas actividades y eventos, a la vez que realizan la publicación de una revista denominada “La Campanita” que se halla disponible en línea<sup>[4]</sup>. En su página institucional, la Asociación plantea:

Nuestra Asociación sostiene un crecimiento importante en su base societaria, así como una amplia difusión y realización de eventos sociales y culturales, tratando de extender el sentimiento de pertenencia entre todos quienes pasaron por los claustros del querido Colegio Nacional de Buenos Aires.

Con el dinero recaudado, la Asociación colabora económicamente con el colegio.

### 3.1 St. Andrew's Scot School (Escuela Escocesa San Andrés): Entre la conservación del status y el valor del mérito



Al ingresar a la página web<sup>[5]</sup> del Colegio San Andrés se puede ver el logo de la institución y su nombre en inglés (St. Andrew's Scot School). El hecho de que sea un Colegio bilingüe queda ilustrado al entrar al sitio, ya que éste le permite al usuario la opción de elegir entre ambos idiomas (el castellano o el inglés) y aún eligiendo la primera opción, sigue habiendo títulos y notas en inglés.

La página es muy completa, en el sentido que se encarga de detallar la historia de la escuela, su misión, el enunciado de valores, su proyecto educativo y su folleto institucional, a la vez que publica tanto el calendario escolar como los líderes estudiantiles y un ítem puntual sobre la “comunidad” en la que incluyen a la Asociación de Padres, a la Universidad de San Andrés, a la Iglesia Presbiteriana San Andrés y al club que posee el colegio - Formers pupils' club- demostrando (o tratando de generar institucionalmente) un fuerte sentido de pertenencia en los alumnos y sus familias como grupo social que tiene los mismos intereses.

En esta institución no hay un fuerte sentido de pertenencia como sí lo hay en el CNBA. La cantidad de horas que los estudiantes pasan en el colegio y la saturación de actividades que produce el mismo lleva a una socialización guiada que produce que los alumnos suelen relacionarse siempre con la misma gente en los mismos ámbitos, sin embargo ninguno utiliza el término “pertenecer”. Probablemente esto tenga que ver con la lógica cosmopolita e internacional que se fomenta desde el colegio, por la cual, los estudiantes se preparan para un mundo globalizado y no poseen ataduras por ningún lugar particular.

La página también posee un link que la vincula con el sitio de la Universidad de San Andrés y con la Iglesia Presbiteriana San Andrés.

## Historia

La Escuela San Andrés fue fundada en 1838 por un grupo de inmigrantes escoceses que querían educar a sus hijos en su propio idioma, cultura y fe religiosa.

Los fundadores buscaban integrar la fe y la práctica de la religión cristiana con la excelencia académica, considerando la educación como un instrumento de formación moral que apunta a su fin más elevado cuando no se limita a ejercitar la mente, sino se dedica a formar opiniones, predisposiciones y hábitos<sup>[6]</sup>.

El objetivo de los fundadores del San Andrés era que sus sucesores continuarán con sus tradiciones y modos de ver el mundo a través de determinado tipo de prácticas (condicionadas social y escolarmente) por las cuales las estructuras sociales se convertirían en estructuras de su subjetividad.

Para 1885, la escuela ya contaba con 135 alumnos de varias nacionalidades: escoceses, ingleses, irlandeses, franceses, españoles, italianos y argentinos. Si bien comenzó siendo un Colegio de mujeres en 1980 se decidió volver a la educación mixta e inauguraron la escuela de varones y la de niñas.

En 1988 la institución decidió avanzar al campo de la educación superior y abrió la Universidad de San Andrés.

En su página postula que los alumnos reciben una educación bilingüe y que todos deben dar siete exámenes de la Universidad de Cambridge (IGCSE) y luego graduarse con un Bachillerato Internacional.

Según la información institucional: “Este exigente nivel educativo los prepara para ingresar a universidades de primer nivel de todo el mundo y, lo que es más importante, contribuye a dotarlos de la predisposición y los hábitos que les permitan convertirse en ciudadanos considerados y solidarios en su vida”<sup>[7]</sup>. Nuevamente se hace referencia a los hábitos de los estudiantes y sus predisposiciones para ver el mundo.

En cuanto a su misión, la información institucional detalla:

La Escuela Escocesa San Andrés aspira a que sus graduados sean ciudadanos responsables, comprometidos con la sociedad argentina y su desarrollo equitativo. Se propone lograrlo mediante una educación bilingüe y equilibrada que alcance elevados estándares internacionales y promueva el entusiasmo por aprender. Enseñamos a nuestros alumnos a indagar con profundidad, a trabajar con responsabilidad y a preocuparse por el prójimo, por

sí mismos y por el medio ambiente. Formamos su carácter en una comunidad diversa y respetuosa, exigiendo elevados niveles de disciplina y compromiso, apoyándolos para alcanzar todo su potencial y enriqueciendo sus dimensiones intelectuales, emocionales, físicas y espirituales <sup>[8]</sup>.

Si bien se destaca el compromiso con la sociedad argentina, el colegio promueve los intercambios internacionales y tiene convenios con universidades extranjeras, posibilitando y fomentando que sus graduados se formen en el exterior.

Aunque no sea un colegio religioso, en su página postula que:

Los fundamentos éticos y morales de la Escuela Escocesa San Andrés están anclados en su herencia presbiteriana, basada en las Sagradas Escrituras” a la vez que afirma que “Valora todos los credos y a aquellos que no sostienen una creencia en particular”, sin embargo destaca especialmente que respeta a sus fundadores Presbiterianos y los valores que ellos dejaron como herencia: cooperación, colaboración y servicio <sup>[9]</sup>.

No obstante, más allá de que la institución plantee que su creencia presbiteriana tiene que ver más con los valores que con la religión, cuando los postulantes solicitan la admisión y completan el formulario correspondiente, una de las preguntas indaga acerca de la religión del estudiante y de sus progenitores. Asimismo el escudo y nombre de la institución hace referencia a San Andrés, uno de los doce Apóstoles de Cristo.

### **Enunciado de valores**

Autodefinida como una comunidad que busca el crecimiento y desarrollo de todos sus integrantes (tanto dentro como fuera del colegio) el San Andrés reafirma su compromiso de enaltecer determinados ideales a través de todo su currículum escolar como así también de sus actividades organizacionales.

La comunidad apunta a:

Considerar las necesidades, derechos, intereses y sentimientos de cada persona; una firme disposición de tratar a los demás como nos gustaría ser tratados a nosotros...” y apunta a "amar a nuestro vecino como a nosotros mismos. La expresión práctica de esta actitud es caracterizada por valores tales como: INTEGRIDAD, RESPETO, RESPONSABILIDAD.

[10]

Según un Jefe de año de la institución:

Desde el colegio se valoran dos cosas: desde lo personal y desde el grupo general de liderazgo. Desde lo personal se busca gente que trate de tener un buen balance de nivel académico, que no haya tenido transgresiones muy importantes en los últimos años.

### **Proyecto Pedagógico**

En su folleto institucional afirma:

Vivimos en tiempos de grandes cambios que impactan profundamente a la educación. De un modelo centrado en la enseñanza del docente transitamos a un nuevo paradigma de aprendizaje independiente y es nuestro deber preparar a nuestros alumnos para los desafíos a los que se enfrenta la primera generación en la historia en tener acceso a todo el conocimiento humano acumulado. <sup>[11]</sup>

Constantemente hacen hincapié en la importancia de una educación bilingüe vinculada a la expectativa de formar estudiantes cosmopolitas que se integren con éxito a un mundo "globalizado", es por eso que poseen dos exámenes que legitiman esta cuestión, el IGCSE y el BI, además de poseer convenios con diversas Universidades internacionales.

Asimismo reafirman la necesidad de incluir a las nuevas tecnologías y mecanismos pedagógicos innovadores en la formación de los alumnos. Las tablets, computadoras y softwares son interpretados como herramientas para la integración de la tecnología, es decir como un recurso para el aprendizaje. En ese sentido afirman, “Hace años que nuestra escuela está construyendo su futuro: nuestros alumnos tienen un acceso casi ilimitado a la tecnología y nuestros docentes desarrollan proyectos innovadores, muchos de los cuales han sido presentados en conferencias internacionales.” <sup>[12]</sup> Tal es así que hasta el año 2016 el Colegio contaba con el “**PROGRAMA 1:1 con una Tablet para cada alumno**” (actualmente sigue vigente pero cada alumno debe proporcionarse la suya).

## Curriculum formal

Según el folleto institucional que aparece en el sitio web <sup>[13]</sup>, en el nivel secundario los cursos están compuestos por 22 alumnos agrupados en tutorías, todos ellos cuentan con un jefe de año y un preceptor, a la vez que se instruyen en Educación Personal y social (PSE) durante el horario de clase y tienen la posibilidad de participar en reuniones semanales y otras actividades para explorar valores y desarrollo personal.

La mayoría de las materias son dictadas en inglés (una de las pocas excepciones es historia argentina, que junto con lengua, es dada en castellano). Como opciones de lengua extranjera se encuentran los idiomas: portugués, mandarín y francés. Los alumnos que elijan mandarín tendrán como opción la posibilidad de viajar a China.

En otra área también cuenta con actividades de servicio a la comunidad con poblaciones aisladas de las provincias de Entre Ríos y Tucumán. Los alumnos distribuyen medicamentos, vestimenta y elementos de aseo, a la vez que trabajan en las escuelas y hogares del lugar, organizan fogones musicales y talleres y aprenden diversas habilidades enseñadas por la población local.

En su proyecto pedagógico la institución plantea tener un mayor énfasis en aprender que enseñar, a la vez que afirma poseer versatilidad en el rol del docente y en la aplicación de distintos estilos de aprendizaje.

La existencia de espacios comunes para actividades específicas, como así también la generación de áreas para el aprendizaje independiente y colaborativo (con fuerte participación familiar) y la existencia currículum acorde a estas cuestiones son algunos de los objetivos explícitos de la institución.

Entre los programas fomentados por la institución se encuentran: El Programa “LEARNING TO LEARN” (Aprendiendo a aprender) para desarrollar herramientas de estudio y toma de conciencia del aprendizaje, el PROGRAMA “PAS” de aprendizaje y servicio para todos los alumnos y el Programa de liderazgo “STUDENT VOICE”.

En cuanto a la actividad física, todos los alumnos contarán con clases de educación física y destrezas. Las opciones deportivas de los estudiantes son: hockey y volleyball para mujeres y rugby y básquet para los varones. Natación y atletismo estará disponible para ambos sexos.

Algunos de las giras deportivas planteadas por el colegio son a Uruguay, Chile y Reino Unido (cada dos años) mientras que Estados Unidos se halla disponible como destino para los alumnos que practiquen básquet o volley.

Entre los viajes de estudio los posibles destinos son: Rusia (para Arte e Historia), Francia (para el Departamento de Francés) e intercambios con colegios en Denver y Dallas (Estados Unidos) y Brisbane (Australia). El colegio también cuenta con una experiencia de contacto con la naturaleza y liderazgo en expedición a la Patagonia (Año 10) y un viaje solidario a una escuela rural en el Delta del Paraná.

Según un Jefe de año de la escuela:

Se hacen viajes de estudio con el colegio de intercambio a Inglaterra, con el coro, la banda toca en distintos lugares en Europa, también hay otro viaje de deporte de gira en Europa, de hockey, rugby. Hay otro viaje de fútbol, de basquet. La verdad es que a veces pensamos que somos una agencia de viajes.

Arte y música son materias obligatorias para todos los alumnos. También está la opción de participar en la banda y el coro del colegio, que posee una obra de teatro anual con producción de comedias musicales (Middle School Play).

Siguiendo a Tiramonti (2004), podemos decir que el San Andrés se trata de una escuela de élite de carácter “total”, donde los chicos asisten ocho horas por día y tienen actividades fuera del calendario escolar (incluyendo los fines de semana). Esta dinámica achica las posibilidades de los estudiantes de transitar por otros espacios que no sean éste, donde los que concurren son los iguales socioculturalmente y es más difícil que pueda haber desconfiguraciones. Es por esto, que según Tiramonti, este tipo de colegios temen a la desinstitucionalización, término que da cuenta de un proceso mediante el cual las escuelas han perdido la capacidad de regular las conductas de los individuos y efectúan constantemente actividades para reforzar su institucionalidad como una forma de cohesión entre sus alumnos y de fortalecimiento de los vínculos sociales entre ellos.

Tal es así que la escuela cuenta con una variedad de clubes extra-curriculares como: ajedrez, bridge, Fun Club, Finance Club, seekers, robótica, programación. Entre ellos se destaca el Club de Debate, mediante el cual ciertos alumnos son elegidos todos los años para representar a la Argentina en competencias internacionales (Modelo de Naciones Unidas THIMUN, en Argentina, Uruguay y Holanda).

En cuanto al aprendizaje y servicio, el colegio plantea un trabajo conjunto con geriátricos, hogares de menores, bancos de alimentos y todo tipo de organizaciones solidarias. En esta

línea cuentan con un viaje anual de Servicio Comunitario a escuelas rurales en Cacharí (Buenos Aires) y Santiago del Estero.

La institución plantea tener un “currículum para el Siglo XXI” basado en el aprendizaje independiente. En este sentido se jacta de tener una evaluación que se adapte a diferentes estilos pedagógicos y una flexibilidad en el diseño curricular, sin embargo, es difícil coordinar esta flexibilización con la realización de los exámenes internacionales estructurados a los que se someten todos los alumnos, el IGCSE de la Universidad de Cambridge rendido en el año 10 y el Bachillerato Internacional rendido en el año 12.

El colegio ofrece una amplia opción de materias por área para exámenes internacionales, incluyendo Higher Level en todas ellas. Según un Jefe de año de la institución:

Los alumnos de año 10 rinden todos el IGCSE para algunas materias. Estos exámenes se pueden rendir a nivel básico (core) o completo (extended). En el colegio todos rinden a nivel completo, no se da la opción de nivel básico. Para año 12, los del último año, ya existen los exámenes de IB, que se pueden rendir, ahora sí, en cualquiera de los dos niveles, Nivel Medio y Nivel Superior.

En el caso del Bachillerato Internacional que estructura la currícula del Colegio San Andrés, la fundación IB nació en Suiza en 1968 y actualmente está en 145 países con más de un millón de alumnos. Solamente en la Argentina hay 57 escuelas adheridas, 11 de las cuales son públicas. En Latinoamérica, hay un total de 800 escuelas distribuidas en 17 países. El 60 por ciento es de gestión privada y su currícula es actualizada cada cinco años.<sup>[14]</sup>

En una entrevista para el diario La Nación, Natalia Tieso (2016), coordinadora del Bachillerato Internacional en América Latina, asegura que el IB es un programa que “(...) trabaja mucho con la construcción del conocimiento desde el alumno” y que apunta a “fomentar el pensamiento crítico” a la vez que apela a la autogestión de los estudiantes. Asimismo, este programa, considera al docente como un “facilitador de caminos para investigar y no un facilitador de respuestas”. (párr. 2).

“Cuando en su solicitud de admisión los chicos incluyen al IB, las universidades les ofrecen becas parciales o totales según su puntaje porque saben que van a cursar la carrera en el tiempo propuesto y de qué perfil de alumno se trata” afirma Tieso (2016, párr. 3.) haciendo referencia a la proyección que realizan algunas universidades de renombre sobre las trayectorias escolares de los alumnos que realizan el IB exitosamente.

Esta escuela puede inscribirse en lo que Tiramonti (2005) plantea como un espacio para la conservación de las posiciones ya adquiridas cuya meta explícita es fijar a los alumnos en las posiciones de privilegio que gozan sus familias,

Se trata de instituciones que atienden a los sectores medios altos o altos de la sociedad, cuyo desafío es encontrar una pedagogía que posibilite la conservación y/o renovación de los capitales sociales y culturales aportados por las familias. (2005, p.28)

La jerarquía de excelencia varía según los parámetros del modelo escolar, ésta es planteada por la institución académica como criterio y objetivo movilizador y rige tanto para el docente como para el alumno. El respeto y seguimiento de estos parámetros supone ventajas materiales y simbólicas para los involucrados (reconocimiento de pares, buenas notas, etc.) y pone de manifiesto una competencia por obtenerla.

Tal es así que, según los testimonios de los propios docentes, los alumnos o profesores que no alcancen el nivel de excelencia pretendido por la institución corren un serio riesgo de quedar estigmatizados, o en el peor de los casos, ser excluidos de ese ámbito.

En el caso del Bachillerato Internacional no solamente el alumno es evaluado por un ente externo a la institución educativa a la que asiste, sino también los docentes al emitir un “predicted grade” sobre el desempeño que sus alumnos tendrán en las pruebas internacionales.

Según la información institucional: “La estructuración tradicional del currículum escolar en cuanto a las materias, contenidos y actividades a enseñar y aprender, deberá ser completamente reevaluada de manera de tener en cuenta las nuevas necesidades en el contexto de la era del conocimiento” en este sentido el colegio afirma:

Renovamos permanentemente nuestro currículum de manera de incluir las nuevas tendencias educativas, el desarrollo de productos, soluciones a problemas de la vida real como parte de los proyectos de aprendizaje y servicio, co-diseño de espacios de aprendizaje con los alumnos, personalización del aprendizaje y otros desarrollos que propenden a que cada alumno encuentre su pasión por algún área del conocimiento”<sup>[15]</sup>.

La legitimación de la competencia (tanto del alumno, como del profesor) puede ser delegada a otra institución oficial, tal es el caso de los exámenes internacionales como el IGCSE o el IB. En este caso es la corporación profesional la que la realiza y exime al colegio de esa tarea.

Esa certificación de competencia constituye para el individuo un capital específico (Bourdieu, 1991) que le permite obtener un reconocimiento en el ámbito académico, tanto en su propio colegio como en la aplicación para el ámbito universitario.

La titulación escolar reflejada en las notas certifica la posesión de una forma específica de competencia y abre puertas a nuevas oportunidades. Pero este no es el único factor influyente a la hora de fortalecer el capital del buen estudiante. Es el capital cultural, expresado en el habitus (entendido como un sistema de estructuras y percepciones lógicas y simbólicas por las que se rige un individuo), el que termina de contribuir a esa representación.

Siguiendo a Mauger (2012):

El concepto de capital cultural de Bourdieu permite distinguir analíticamente dos “modos de reproducción” que resultan útiles para comprender los desajustes poco probables de los procesos de transmisión del capital cultural que llevan adelante los sectores altos a través del sistema educativo. Por un lado, las formas de transmisión implícitas vinculadas a las formas de vida familiar y por otro, las formas explícitas, desarrolladas centralmente a través de las estrategias escolares. (R. Moyano, 2013, p.126).

### **3.1.2 Sobre la selectividad social**

#### **Proceso de Admisión**

Como estrategia de reclutamiento, el colegio cuenta con un exhaustivo proceso de admisión, éste es realizado únicamente a mitad de año para alumnos provenientes del exterior del país, mientras que los nativos de Argentina deben aplicar a principio del año escolar.

Hay una serie de requisitos necesarios para completar la aplicación, en primer lugar la familia debe completar un formulario de ingreso<sup>[16]</sup> que incluye preguntas sobre las trayectorias académicas de los padres, así como su profesión, nacionalidad, religión, idioma de instrucción, idioma hablado en el hogar, empresa donde trabajan y puesto en el que se desempeñan. Asimismo no se permitirá el ingreso a estudiantes que no vivan tiempo completo con alguno de sus padres.

Una vez recibido el formulario, la oficina de Admisión establece el contacto inicial para que la familia envíe documentación precisa del aspirante vía e-mail. Algunos de los requerimientos son: el Boletín/Informe del colegio actual del postulante, una foto actualizada de la familia, a modo de identificación y dos cartas de presentación de un exalumno o

padre/madre de alumnos actuales de la Escuela San Andrés. Estas deberán ser enviadas desde el e-mail personal del firmante.

Una vez entregado el material, queda formalmente iniciado el proceso de admisión. El colegio se pone en contacto con las familias en caso de haber vacantes disponibles para coordinar una reunión y posterior evaluación de admisión. En caso de no haber vacantes para el año solicitado, no se realizará la entrevista con la Dirección Académica. No obstante todos estos pasos, para el ingreso a secundaria el postulante deberá realizar un examen de ingreso a realizarse en el mes de agosto 2017.

Aquí, mediante la selección de sus alumnos, queda explicitado uno de los modos por el cual la escuela participa activamente en el trabajo de formación de un determinado grupo social estableciendo una separación entre quienes son admitidos y no, trazando una barrera simbólica y material, distinguiendo y consagrando mediante la aceptación (o no) de los candidatos.

Al entrevistar a un profesor de maths del Colegio, él decía al respecto:

Sí. Te piden una recomendación y (...) te hacen un examen de ingreso (...) Yo no sé qué tan estrictos son con eso (...) Hay gente que viene de afuera, extranjeros (...) sé que mi hermano, por ejemplo, vino al colegio hasta séptimo grado, quiso mandar a un chico en primer año e igual le pidieron carta de recomendación. Obviamente tiene miles porque yo vine, mis amigos vinieron, mis tíos también vinieron acá, toda la familia...”.

Mediante esta afirmación podemos ver reflejado cómo las familias se aglutinan en una red que favorece las relaciones entre sus miembros que lleva a la construcción de una atmósfera familiar que crea intimidad y cercanía. Queda aquí ejemplificada la importancia del capital social para ingresar al colegio. Es posible articular esto con los procesos de diferenciación social, ya que los sujetos y escuelas mencionadas construyen un “nosotros” que implica relaciones de inclusión y exclusión.

Según Gessaghi:

La cohesión y la solidaridades desarrolladas por estas familias ayudan a la perpetuación de una comunidad e implican la producción activa de diferencias que generan el capital simbólico sobre el que este grupo social se apoya, para disputar espacios de privilegio y para participar de la lucha simbólica por imponer una visión legítima del mundo social. (Gessaghi, 2016, p.71).

En cuanto a los aranceles se abonan diez cuotas mensuales a partir del mes de marzo y una matrícula de re inscripción para el año siguiente, cuyo valor es el mismo que una cuota.

Para el año 2016 la cuota del nivel secundario oscilaba de primer a tercer año en un monto de 13.800 pesos, mientras que de cuarto a quinto año la tarifa era de 16.060 pesos aproximadamente <sup>[17]</sup>. Los hijos de ex-alumnos poseen 20% de descuento y el descuento por hermano es del 15%. Para el año 2017 la institución prevé aumento del 13% y da la opción pago de la matrícula en cuatro cuotas de octubre a enero.

A partir del año 2003, el colegio estableció un sistema de becas, totales o parciales, que tienen como objetivo:

Ofrecer la oportunidad de enviar a sus hijos a la Escuela Escocesa San Andrés a todas las personas que quieran, fundamentalmente a aquellos que forman parte de la comunidad, como los ex alumnos, o que comparten los principios y valores del colegio.<sup>[18]</sup>

En esta línea, la institución creó un fondo de becas con la forma de un fideicomiso con el propósito de financiar becas para cubrir los elevados aranceles del colegio.

Para poder acceder al sistema de becas los postulantes deben atravesar un riguroso proceso de selección que consta de distintas etapas planteadas en su página web, entre ellas se distinguen: una primera evaluación realizada por una asistente social que analiza la situación económica de la familia, y su entorno, “una entrevista con un miembro de la Comunidad con la finalidad de que pueda testimoniar sobre los valores de la familia y si son comunes a los de SASS, una pre-selección realizada por Fundación San Andrés y, por último, la selección final por parte del Comité Ejecutivo...” Este Comité está conformado por el presidente, el secretario y el tesorero de la Comisión Directiva de la Asociación Civil Educativa Escocesa San Andrés (ACEESA) Asimismo, en calidad de invitados, evalúan al postulante: el Presidente de Fundación San Andrés, dos miembros designados por el sub comité de alumnos de ACEESA y dos miembros designados por la Asociación Civil Iglesia Presbiteriana San Andrés. El postulante también deberá presentar tres cartas de recomendación de distintas personas pertenecientes a la comunidad del San Andrés expresando que es apto para recibir la bonificación correspondiente.

Entre los requisitos para los postulantes, el colegio destaca que:

La familia que solicite asistencia (la “Familia Asistida”) deberá presentar en sobre cerrado y firmado, tres (3) cartas de referencia de miembros de la “Comunidad San Andrés” (término

definido por el Comité de Asistencia) y que no podrán ser personas que tengan relación de empleo u honorarios con ACEESA. Asimismo, dichas referencias deberán firmar la “Solicitud de Asistencia del St. Andrew’s Scots School Scholarship Endowment Fund”, la cual tendrá el carácter de declaración jurada de la Familia Asistida. Tal Solicitud deberá incluir un detalle pormenorizado y fehaciente de la situación económica y/o financiera de la Familia Asistida, la cual será mantenida en estricta confidencialidad (sólo revelada a los integrantes de la Comisión Directiva de ACEESA).<sup>[19]</sup>

Asimismo la familia que reciba este beneficio deberá cumplir estrictamente con las reglas del colegio y nunca deberá haber estado en mora con relación a los aranceles y la matriculación. Además los alumnos solicitantes no deben haber tenido problemas de disciplina. La situación de dificultad económica “podrá ser evaluada en forma periódica y, si así lo justificare la situación, la asistencia podrá ser cancelada o disminuida”<sup>[20]</sup> por parte de la institución.

Queda ejemplificado aquí, que si bien existe un sistema de becas, el acceso a las mismas no es sencillo. Las familias que se postulen no sólo deben compartir los valores de la institución, sino que también deben ser referenciadas por tres personas vinculadas al colegio (una más que la solicitada en el proceso de admisión).

En su sitio web, la escuela plantea:

Podrán ser Familias Asistidas aquellas familias de alumnos existentes de, o a ingresar a la Escuela, que compartan los valores éticos, morales y espirituales de la Escuela. Dentro de esa filosofía, se considerará con atención a: (i) los descendientes de colonos escoceses y miembros de familias que hubieren contribuido, a través de los años, a que la Escuela sea una institución educativa de primer nivel; (ii) los ex alumnos de la Escuela y graduados de la Universidad de San Andrés, que no fueran retirados de la Escuela o Universidad de San Andrés por cuestiones de conducta o incumplimiento de sus normas; (iii) las familias que tienen hijos o hijas en la Escuela, y (iv) los miembros de la Iglesia Presbiteriana.

También en este sistema sigue fomentándose la red endógena que impulsa la institución, priorizando para la obtención de las becas a los postulantes que tengan lazos vinculados a la comunidad del San Andrés, con un especial acento en los valores éticos y morales y una detallada evaluación acerca de la situación económica de las familias.

## Sistema de Houses

### School houses 2016

A medida que se admiten estudiantes a San Andrés se les van asignando Houses (School Houses): Brown, Dodds, Fleming & Monteith.

Cada House tiene su propio color representativo. Se anima a los estudiantes a defender y alentar a sus Houses a través de las distintas competencias que se desarrollan a lo largo del año.

Éstas incluyen: la competencia inter-house de Conocimiento General, de Deportes, de Música y de Debate, entre otros.

#### Dodds

Color:



Amarillo  
Head of House: Mr. Sebastián Caramés

#### Brown

Color:



Azul  
Head of House: Mr. Guillermo Silva

#### Fleming

Color:



Rojo  
Head of House: Mr. Tomás Hernando

#### Monteith

Color:



Verde  
Head of House: Mr. Marcelo Giménez

El colegio se organiza mediante un sistema de houses. Las cuatro Houses poseen una tradición histórica y deben su nombre a los padres fundadores de la institución, éstas son: Rev. William BROWN (azul) Sr. James DODDS (amarillo) Rev. J. W. FLEMING (rojo) Sr. John MONTEITH Drysdale (verde). Cada alumno pertenece a alguna de ellas en particular y, consecuentemente con ello, lleva el color correspondiente en su uniforme<sup>[21]</sup>.



Según un docente de matemática de la institución (también ex alumno):

Todos los chicos pertenecen a una de cuatro houses: Brown, Dodds, Fleming & Monteith. Los nombres son por los fundadores del Colegio y cada uno tiene un color, creo que se dice “casas” en otros colegios (...) Y cada actividad que hay en general se dividen en casas.

Según la institución el uniforme los representa como colegio y “es muy importante usarlo en forma apropiada”<sup>[22]</sup>. El mismo está compuesto por: el uniforme diario, el de educación física reglamentario, un uniforme correspondiente al deporte elegido por cada alumno y una remera correspondiente a la house que pertenezca el estudiante. Además el colegio plantea que: “Los alumnos deben llevar siempre su uniforme completo, limpio y en buen estado y todas las prendas deberán llevar el nombre del alumno.”



Si bien esta lógica de casas está ideado para que cada alumno elabore un sentimiento de pertenencia con su house y se sienta contenido en el colegio, también sirve como esquema organizacional para fomentar la lógica de competencia dentro de la institución, ya que las cuatro casas compiten entre sí (las denominadas “competencias interhouses”) en diferentes disciplinas y la ganadora obtiene un premio.

### Acuerdos con Universidades

Los convenios a los que los estudiantes del San Andrés puede acceder tienen como condición excluyente haber obtenido el Diploma del Bachillerato Internacional. Resulta evidente la disposición a formar estudiantes que se desarrollarán en la enseñanza de nivel superior y que se vinculen con estructuras que les permitan llevar adelante condiciones de vida favorables en un ámbito globalizado.

En el caso de las universidades extranjeras, los convenios existentes son los que ha acordado la Organización del Bachillerato Internacional. En cuanto a las universidades argentinas, dos son los tipos de convenios existentes: los que ha formulado de manera directa el colegio con ciertas universidades y los que éstas han acordado con la Organización del BI.

Para acceder a los convenios directos del St.Andrew's con universidades, los egresados deben ubicarse en el 15% superior de su promoción, logrado este objetivo son exceptuados de hacer el examen de ingreso. Los alumnos que posean 35 puntos de predicción en su Diploma BI y cumplan con exigencias adicionales en matemática y lengua tampoco deberán hacer su examen de ingreso.

Entre las Universidades que tienen convenio con la institución se hallan el Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA) que realiza un curso intensivo de ingreso en el colegio en las dos últimas semanas de noviembre y las dos primeras de diciembre. Además, posee convenio con Universidad Austral (UA) en la cual los alumnos con un promedio superior a 8 puntos en el Polimodal no deben hacer su examen de ingreso.

La Universidad Católica Argentina (UCA) ofrece becas y préstamos de honor. Además, tiene convenio directo con el IB, al igual que la Universidad del CEMA.

Los convenios efectuados directamente mediante el Bachillerato Internacional son: La Escuela Superior Técnica del Ejército Argentino, el Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA), el Instituto Universitario CEMIC, the International Buenos Aires Hotel & Restaurant The School (IBAHRS), The Lincoln University College, The Ott College, la Pontificia Universidad Católica Argentina, la Universidad Argentina de la Empresa (UADE), así como también con la Universidad Austral, la Universidad Blas Pascal, la Universidad Favaloro, la Universidad Maimónides, la Universidad Siglo 21, la Universidad de Belgrano, la Universidad de San Andrés, la Universidad del CEMA, la Universidad del Salvador y Universidad del Salvador - Campus "Nuestra Señora del Pilar."<sup>[23]</sup>

Estos convenios fomentan y guían determinada trayectoria escolar de los alumnos, aún después de graduarse de la enseñanza media, facilitándoles el acceso a ciertas universidades puntuales.

En el colegio San Andrés, al igual que en el CNBA, casi todos los egresados aplican para la educación superior. Entre un 10% y un 15% lo hacen en el extranjero, aprovechando así los convenios internacionales del IB. La mayoría suele estudiar en Argentina y a la hora de hacerlo prefieren universidades privadas (a menos que quieran estudiar una carrera muy específica que sólo se da en la Universidad de Buenos Aires). En este sentido un docente del San Andrés planteaba la homogeneidad en la trayectoria escolar de sus alumnos:

Tengo entendido que el grueso de los chicos se va a estudiar al San Andrés y a la Di Tella. Y más a la Di Tella que al San Andrés. Es como que es un caminito de hormigas, terminan el colegio San Andrés y siguen caminando en el mismo camino hacia Di Tella o San Andrés. (...) Hay muchos que únicamente dicen: ‘termino San Andrés y quiero cambiar de aire, no voy a seguir en la Universidad de San Andrés, quiero cambiar’ Y se van a Di Tella, más de lo mismo.

Queda ejemplificado aquí cómo el cierre social y los espacios de socialización siguen desarrollándose en un circuito reducido incluso durante la educación superior, por lo cual la reproducción de la distinción sigue operando en la Universidad.

En cuanto al nivel de deserción un profesor comentaba: “En el año en general terminan todos (...) En realidad creo que como colegio estamos más buena onda, más abiertos a dejarlos pasar de año” demostrando que la exigencia académica no es el pilar fundamental de ésta institución.

### **Espacios físicos**

Con el objetivo de brindarle a su comunidad una educación integral, la institución incluye en ella la actividad física, el servicio a la comunidad y un especial hincapié en el arte y la música. En su página afirman que:

Los espacios físicos también acompañarán el futuro de nuestra escuela. Ya hemos inaugurado todas las áreas deportivas de nuestro nuevo campus en un terreno de 16 hectáreas en San Fernando, con dos canchas sintéticas de hockey, y completado el diseño tanto del Máster Plan como de los edificios que albergarán a los distintos sectores de nuestra escuela y que reflejan desde su concepción misma un nuevo modelo de aprendizaje <sup>[24]</sup>.

El hecho de que la institución posea espacios propios para que los alumnos realicen sus actividades genera una fidelización con los estudiantes, que no necesitan acudir a otros ámbitos para realizar este tipo de actividades.

### **Red Endógena**

Desde el momento en que el colegio plantea como condición necesaria para el ingreso de nuevos estudiantes, la presentación de dos cartas de recomendación, provenientes de ex alumnos o de familias que envíen a sus hijos a la institución, está planteando un cierre social (Villa, 2015) por el cual, nuevos postulantes que no posean vínculos con la comunidad se verán imposibilitados para acceder a la misma.

Según un docente y egresado de la escuela:

El ingreso, en cualquier nivel, se necesita, incluso sala de 3, un montón de documentación de la familia, de la historia de la familia y necesitas una carta de recomendación de alguien de la comunidad del colegio, que es muy grande, no solamente las familias que están en el colegio en este momento, sino también las familias de ex alumnos, la Universidad de San Andrés o gente relacionada, y también lo que es fundación San Andrés o de la red de servicios comunitarios que nuclea un montón de organismos o instituciones que tienen convenio con San Andrés.

Pareciera ser que si un candidato no posee algún tipo de relación con alguien que asista (o haya asistido) al colegio o a alguna de las instituciones vinculadas a él no es digno de ingresar. Vemos reflejado aquí cómo la lógica endogámica se sigue reproduciendo y es muy difícil para alguien externo a esta comunidad, lograr un lugar dentro de la misma.

### **Perfil de estudiante**

En cuanto al perfil de estudiante “tipo” un jefe de año hace hincapié en la diversidad de los intereses de los jóvenes pero afirma que hay una homogeneidad en cuanto a la composición económica y social del alumnado:

Es homogéneo en cuanto a la población que viene al colegio, por una cuestión económica, social, no hay mucha variación digamos... o incluso si quieres ahí tengo como una discusión, bah.. no una discusión, una charla con gente de acá sobre la diversidad del colegio. No es muy diverso (...) Sí es heterogéneo en un montón de cosas, pero dentro de una clase media alta para arriba digamos.. eso no va a cambiar mucho.

Partiendo de la base de que una familia para enviar a sus hijos allí debe disponer un determinado capital económico (el valor de la cuota es elevado) y social (contactos

relacionados a la institución o su acceso será casi imposible) la heterogeneidad en el alumnado es algo en lo cual pareciera que la escuela no tiene mucho interés en fomentar, ya que pone requisitos específicos en cuanto a la población que pretende albergar.

Estas dos condiciones antes mencionadas (capital económico y social de las familias) poco tienen que ver con la lógica selectiva del CNBA, en el cual, por más que un postulante reúna estos requisitos es sometido a rigurosos exámenes bajo una lógica individual meritocrática. Queda ejemplificado aquí que la selectividad en los dos colegios analizados se relaciona con distintos factores.

Según el jefe de año antes mencionado, el perfil del alumno que busca el colegio no está basado exclusivamente en el desempeño académico de los estudiantes sino en una valoración de habilidades y capacidades más amplias:

No es solamente académico el objetivo del colegio (...) el reconocimiento trata de ser en todas las actividades que hace el colegio. Y como hay tantas, la verdad es que... no te digo el 100%, pero muchos de los alumnos terminan siendo reconocidos o valorados positivamente por alguna de las actividades en las que están.

### **Perfil docente**

Es pertinente ahondar en el perfil de los docentes que integran este tipo de instituciones, quienes contribuyen enormemente al delineado del perfil de la institución. Sostenemos, tal como lo hace Poliak (2004), que "...si se observan (...) los perfiles de profesor ideal que en cada escuela (o grupo de escuelas) se promueven, es posible explicar el funcionamiento de instituciones pertenecientes a circuitos educativos diferenciales". (2004, p. 148)

No sólo los estudiantes y las condiciones materiales de escolarización son diferentes y desiguales en cada circuito educativo, sino que también lo son quienes en ellos enseñan. Si bien ambas escuelas forman parte de un circuito educativo por compartir la característica de ser escuelas "distinguidas" o de élite, pueden verse fragmentaciones al mismo interior de este circuito privilegiado que se ven cristalizadas, por ejemplo, a través del plantel docente.

En el caso de la escuela privada hay una deliberada incorporación de docentes extranjeros. Según Alejandro, Jefe de año: "Hay varios profesores extranjeros, si, si, se mantiene siempre una cantidad de profes, el colegio hace un esfuerzo para mantener profesores extranjeros acá". Hallamos también aquí una estabilidad en el plantel de profesores, que tiende a

incorporarlos (con escasos años de antigüedad docente) y, tomando a Ziegler (2004), a “fidelizarlos” a través de la formación en el país y en el extranjero. En esta institución es el personal directivo quien selecciona a sus profesores.

La mayoría de los docentes son universitarios y accedieron a sus cargos por entrevistas luego de la búsqueda mediante avisos clasificados en los periódicos, la página web y por recomendación de otros colegas que se desenvuelven en instituciones similares. Todos coincidieron en que uno de los aspectos más motivantes de trabajar en el San Andrés (además de poseer una designación full time) era la posibilidad, fomentada desde la escuela, de seguir capacitándose constantemente.

En el caso de los docentes entrevistados, uno era egresado de la institución, y el otro, si bien no había asistido a la misma mandaba a sus hijos allí. El profesor de matemática contaba:

Soy ex alumno (...) Empecé a dar clases particulares acá, como tengo amigos trabajando en el colegio, y un día se abrió un espacio, me preguntaron si quería mandar un cv y me gustó y después como empecé a trabajar y fue muy interesante.

La currícula implícita de esta escuela privada de élite aspira tanto a formar al alumno de manera integral a través de las aptitudes y competencias propias del estudiante, como también a enfatizar el desarrollo del conjunto de relaciones afectivas, cognitivas, sociales y morales que constituyen la vida de la escuela. Este trabajo implica una construcción permanente que articula tanto actividades curriculares oficiales como proyectos curriculares complementarios que pretenden abarcar los distintos niveles de la formación del individuo. Paradójicamente se fomenta el trabajo en equipo mientras que se alienta la creación de “liderazgos” y de rankings de fuerte competencia entre los estudiantes.

En cuanto a la currícula explícita, parece ser claro que se pone especial hincapié en la formación bilingüe, priorizándose la currícula internacional (sobre la nacional) a través de los exámenes internacionales. Como cuenta un docente “No damos ningún contenido del programa nacional. El ministerio aprueba el plan bilingüe que uno presenta, y dicen: ‘bueno está bien, esto cumple con lo que nosotros esperamos, expectativas básicas del logro del programa’ ”. En esta misma línea la institución posee un perfil orientado a lo empresarial y al mundo de los negocios.

### 3.2 COLEGIO NACIONAL DE BUENOS AIRES (CNBA): La lógica meritocrática



*"Educar al pueblo es condición de vida, de orden y de progreso, porque si la inteligencia no imprime su sello en la cabeza del pueblo, el pueblo será ignorante, y en posesión de la soberanía hará los gobiernos a imagen y semejanza suya, y el nivel político bajará tanto cuanto baje el nivel intelectual".*

Bartolomé Mitre (1870)

El Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA) es una institución educativa pública, laica y gratuita ubicada en la Ciudad de Buenos Aires. Fue fundado por el Presidente Bartolomé Mitre en 1863. Durante su presidencia y mediante el decreto N° 5447 estableció "una casa de educación científica y preparatoria, en que se cursarán las Letras y Humanidades, las Ciencias Morales y las Ciencias Físicas y Exactas" <sup>[25]</sup>.

El colegio, con una vasta tradición humanista, depende de la Universidad de Buenos Aires y otorga a sus graduados el título secundario de bachiller. Los alumnos pueden obtener el título de bachilleres especializados si cursan sexto año (equivalente al Ciclo Básico Común brindado por la UBA).

La estructura es por asignaturas y se procura una formación humanista orientada a la preparación tradicional de las elites intelectuales.

Según el arquitecto y ex-alumno de la institución, Gustavo Brandariz (2010) la fundación de Mitre, en 1863, fue un hecho trascendente en el proceso de definitiva Organización Nacional argentina ya que constituyó un paso más en la senda trazada por la Revolución de Mayo.

El CNBA se caracteriza por ser un colegio estatal que consta con un exhaustivo curso de ingreso de un año de duración (éste se superpone con el séptimo grado de los aspirantes) mediante el cual los alumnos deben rendir exámenes de distintas disciplinas (lengua, matemática, historia y geografía). Para ingresar al colegio los postulantes deben quedar entre las primeras 400 mejores notas, ya que ese es el número de vacantes disponibles. Si bien va variando según los años (según su página web <sup>[26]</sup> para el año 2017 se anotaron 1200 candidatos), el número de aspirantes suele rondar los 1600, por lo cual entra solamente un cuarto del número total de los inscriptos.

En este sentido, la lógica de la competencia empieza a regir desde antes de acceder a la institución en el curso de ingreso y opera como la estrategia de reclutamiento por excelencia de los alumnos aspirantes, que deben conseguir buenas notas para obtener una vacante. Tal es así que el resto de los postulantes, se presentan para el estudiante como competidores por un mismo puesto y sólo el más apto entrará a la institución. El mérito y el sacrificio son dos valores destacables dentro de este colegio y serán claves para garantizar su permanencia en el mismo.

Como explica minuciosamente Alicia Méndez, autora del libro recientemente publicado “El Colegio” (2013):

Lo que permite entrar al Nacional es el esfuerzo de todo un año para aprobar el curso de ingreso, y también una familia que sostenga ese esfuerzo. La gran mayoría para garantizar la entrada se entrenan en una academia privada, pero también hubo chicos que se prepararon solos o con una maestra, por ejemplo. Está muy marcado eso de “vos estás para el Buenos Aires”, y muchas docentes funcionan como reclutadoras. Es un colegio muy competitivo y bajó mucho la proporción de chicos provenientes de escuelas públicas. Pero todos son iguales ante las normas y hay un juego entre la persistencia y la diferenciación, por el enorme esfuerzo que tuvieron que hacer para entrar, por la tradición, y porque tienen de primera mano experiencias de familias que participaron de la vida activa del país. Y esa identidad continúa, más allá del Colegio. <sup>[27]</sup>

Teniendo en cuenta esto, podemos observar que ya desde antes de ingresar a la institución los alumnos entran en una dinámica de selectividad y competencia meritocrática. Solo ingresarán al colegio los que tengan el “mérito” para ello (y éste será plasmado materialmente en las notas de los exámenes).

Mientras que el perfil de estudiante al que apunta el San Andrés es cosmopolita y preparado para el mercado de trabajo internacional, el CNBA apunta a la formación de una elite ilustrada. Inscripto en una tradición históricamente intelectual, la valoración del esfuerzo y el mérito son dos de sus principios irrevocables, mientras que la política tiene un rol central dentro de la institución. Muchos de sus egresados lograron ocupar puestos de máxima jerarquía, tanto en el mundo de la política, como en el de la academia o el de la empresa.

Este colegio tiende a sostener un sistema de promoción desregulado de sus alumnos (Tiramonti y Ziegler, 2008), ya que estos quedan librados a sus propios recursos en el transcurso de su trayectoria académica. Al ser un colegio universitario se espera que los estudiantes ya hayan adquirido ciertas habilidades para poder transitar de forma autónoma el estudio y la elevada exigencia académica de la institución, esto queda ejemplificado en la ausencia histórica de soportes y tutores, cuestión que se fue transformando de modo muy incipiente en los últimos años. Es esta lógica selectiva y excluyente la que posibilita la selección y jerarquización social mediante la vía escolar.

Analizando comparativamente ambos colegios puede observarse que las estrategias que utilizan ambas instituciones para sostener la “excelencia académica” de su alumnado son muy distintas.

En una entrevista con el diario La Nación, Gustavo Zorzoli, rector del CNBA, afirma: “Las familias vienen en busca de esa excelencia académica, los profesores luchan porque se sostenga y los chicos la exigen. Desde el afuera, los ex alumnos siguen apostando para que el colegio tenga este prestigio”.<sup>[28]</sup>

Al entrar a su sitio web pueden distinguirse distintas secciones: Colegio, información académica, curso de ingreso, extensión, biblioteca, graduados y no docentes. Asimismo en su página inicial pueden hallarse cartas del rector, las novedades (reuniones informativas, fechas de olimpiadas) e información útil: datos sobre Interinatos y suplencias, orden de mérito, calendario académico y el reglamento interno como así también concursos, resoluciones, actividades en el campo de deportes, programas vigentes, horarios y un buscador de ex

alumnos. La página institucional también ofrece la opción de realizar un recorrido virtual y visitas guiadas.

En su libro “El Colegio”, Alicia Méndez plantea que los egresados del CNBA parecen haber cubierto la vacancia de “guías políticos” de la historia de nuestro país y enumera que, en casi ciento cincuenta años de existencia, el CNBA ha formado:

Tres presidentes, poco menos de una veintena de ministros del Gabinete nacional y seis miembros de la Corte Suprema de Justicia surgieron de sus claustros, así como muchos jóvenes que conformaron grupos de una importancia cultural y política persistente en la Argentina, desde la Generación del 80 hasta Montoneros. (Mendez, 2013, p. 299)

Esta heterogeneidad política de sus egresados (desde el ex presidente Marcelo T. de Alvear hasta el líder de la agrupación “Montoneros” en los 70’ Mario Firmenich) deja plasmado que el CNBA plantea un principio de distinción moralmente legítimo, incluso en puntos de vista ideológicos aparentemente irreconciliables (Méndez, 2013).

En el año 2016, el CNBA fue declarado monumento histórico nacional, ingresando así al conjunto de los edificios monumentales de la manzana de las luces. “El Colegio cuenta entre sus exalumnos a personalidades públicas que se han destacado en los campos de la política, las humanidades, las artes y las ciencias”, afirma el decreto 843/2016 firmado por el presidente Mauricio Macri y el Ministro de Cultura Pablo Avelluto y por el cual lo declaran patrimonio histórico.<sup>[29]</sup>

Según postula Brandariz (2010), la historia del CNBA coincide con el desarrollo histórico del país y remarca las personalidades públicas egresadas de la institución que se han lucido en diversos ámbitos, como en la política, las humanidades, las ciencias y las artes. Entre algunos de sus graduados más destacables se hallan: Alfredo Palacios, Luis Agote y José Ingenieros, los presidentes Carlos Pellegrini, Roque Sáenz Peña, Marcelo T. de Alvear y los dos primeros premios Nobel del país, Carlos Saavedra Lamas (Nobel de la Paz) y Bernardo Houssay (Nobel de Medicina).

Según plantea Ziegler:

Todo esto ayuda a seguir retroalimentando la imagen del CNBA. La institución de alguna manera se relata a sí misma. Esta trayectoria que tiene opera generando aspiraciones de

quienes transitan por sus aulas y son las mismas expectativas de los profesores con sus alumnos.<sup>[30]</sup>

Entre sus atractivos arquitectónicos pueden destacarse la histórica biblioteca, los claustros, el aula magna y las tradicionales escaleras de mármol. El colegio también cuenta con un observatorio propio, microcine y pileta olímpica de natación y un campo de deportes en Puerto Madero.

Su lista de graduados se halla en la página web de la institución. Allí se plantea el férreo compromiso con lo público que tienen sus ex alumnos:

Los egresados del CNBA llevan por la Argentina y por el mundo la vocación por el conocimiento y el compromiso con lo público que caracterizan la misión del Colegio”, así como destaca que tiene como objetivo “ayudar a que los graduados se para compartir experiencias y potenciarse y, asimismo, facilitar los canales para dar curso a su insistente y muy valiosa voluntad de colaborar con el Colegio <sup>[31]</sup>.

Sanguinetti, rector de la institución durante 23 años deja en claro la lógica selectiva de la institución al afirmar que: “Los valores de rigor, esfuerzo y mérito se estimulan prioritariamente. Sólo premiamos el saber y la conducta”. <sup>[32]</sup>

## **Objetivos**

En su discurso institucional, el colegio postula desde un primer momento, que aspira a la excelencia académica de su alumnado. La lógica meritocrática y la selectividad que producen los exámenes con una elevada exigencia generan un sistema que excluye a cualquiera que no alcance esos determinados parámetros de excelencia.

Gustavo Zorzoli, rector del CNBA, plantea explícitamente el valor que tiene el mérito para la institución:

Nuestro sistema de ingreso se basa en el mérito. Quienes ingresan y participan del mundo del colegio saben que la excelencia académica es algo que no se cuestiona, no se discute. Pueden pasar muchas cosas. El colegio se puede transformar, pero el pilar es la excelencia académica <sup>[33]</sup>.

Esto queda plasmado ya en la exigencia del curso de ingreso y los exámenes, como así también en la gran cantidad de alumnos que se llevan materias o se quedan libres, problemática habitual, según los testimonios de los docentes entrevistados.

La legitimación de una lógica meritocrática que desconoce los determinantes sociales del rendimiento académico, ha comenzado a entrar en tensión en la actualidad frente a los imperativos sociales de "inclusión". Surge de allí la necesidad del colegio en los últimos años de empezar a pensar en nuevos mecanismos de sostenimiento de las trayectorias y de democratización del acceso, como por ejemplo el apoyo en el ingreso, cuestión que no estaba planteada inicialmente en los comienzos de la institución

El CNBA apunta a la conformación de un “nosotros” con origen en “lo nacional”, comprometido políticamente. La discusión ideológica está en el centro de la escena y el objetivo, tanto de las familias como del colegio, es mantener el nivel de excelencia y plasmarlo en credenciales educativas prestigiosas.

Las estrategias para la transmisión del habitus en este tipo de escuelas se sostiene apoyándose en el nivel académico y en la tradición humanista tradicionalista, que se ve plasmada en la participación política de los estudiantes. Según Méndez (2013) la dimensión cognitiva de una socialización en el esfuerzo (que ha redefinido identidades y alteridades) es el rasgo más persistente entre los egresados del CNBA y lo que en gran medida genera la continuidad de su prestigio.

### **Sentido de pertenencia**

El actual rector, Gustavo Zorzoli, afirma que el paso por el colegio produce un vínculo indeleble entre sus egresados:

El CNBA deja un sello. Los ex alumnos se reconocen en distintos ámbitos. No sólo por el bagaje cultural y por el valor del conocimiento, sino por aquellas cosas que preguntan. Esa hermandad que construyen por transitar en estos claustros es un tejido tan fuerte que se va a prolongar a lo largo de toda la vida. Tejen un vínculo que no se rompe nunca más

[34].

Al igual que en el San Andrés, hay muchas familias que deciden enviar a sus hijos allí porque ellos mismos fueron al colegio. Según un docente de matemática de cuarto y quinto año: “Muchos entran porque vino el tío, vino el padre, vino el abuelo (...)”, dando a entender

que hay distintas generaciones de familias que deciden continuar educándose en la institución.

Según Méndez (2013):

Esa pertenencia es significativa incluso para ex alumnos que pasaron por otras experiencias formativas posteriores muy fuertes, hasta tal punto que a veces parece superponerse a aquellas otras (...) el paso por el CNBA puede significar no solo un asunto del pasado: dicha pertenencia los ubica también como miembro de un mismo grupo con otros condiscípulos que llegaron a posiciones de mucho reconocimiento... (Méndez, p. 308)

Para la autora hay un reconocimiento explícito al Colegio, más allá de su excelencia académica, por la cantidad de personas destacadas de la vida política y cultural del país que recorrieron sus aulas. En esta línea afirma que el prestigio es fundamental para la conformación de la identidad de los alumnos y egresados, en la continuidad de la institución misma.

En nuestro trabajo de campo pudimos relevar que los tres docentes entrevistados del CNBA habían realizado su formación media en la institución, asimismo todos remarcaban este rasgo como positivo, ya que entendían a los alumnos y se identificaban con ellos por haber asistido al mismo colegio, dando a entender que esto les generaba una empatía particular con los estudiantes. Todos los profesores también destacaron el lazo afectivo que los unía con el CNBA y el peso que eso tenía a la hora de decidir trabajar allí. En este sentido una docente de música afirmaba: “Yo al colegio lo quiero, lo quiero porque fue mi colegio, porque es un colegio donde uno descubre que hay muchísimas posibilidades, que está genial trabajar acá (...)”.

En esta misma línea el profesor de matemática expresaba su afinidad con la institución por el hecho de haber acudido a la misma como estudiante:

Yo soy también egresado del Nacional de Buenos Aires (...) me corre por cuestiones de comodidad afectiva, por los chicos y comodidad intelectual (...) hay una relación con los estudiantes distinta, no sé, haber transitado el mismo curso de ingreso, los mismos claustros.

Si bien la relación con los padres de los alumnos es más distante que en el San Andrés (de primero a cuarto año realizan una sola reunión con ellos a comienzo del ciclo lectivo y luego sólo los llaman si surgen problemáticas puntuales) muchos de los alumnos tienen familiares

que asistieron a la institución. Según la misma docente de música “muchos, padres, madres, hermanos, es una gran familia”.

Todos los entrevistados destacaron el sentido de pertenencia que produce asistir a la institución. La docente expresaba:

Una vez que entran al colegio es como que hay una mística muy importante como “del colegio”, del pertenecer, entonces quedarse libre es dejar su mundo, sus amigos, pero a su vez es entender que para estar tienen que cumplir determinadas reglas.

Esto evidencia que una de las mayores dificultades que afrontan los alumnos libres es el hecho de dejar de pertenecer a esa élite que asiste al CNBA. En este mismo sentido, la profesora de música afirmaba que los egresados de la institución se refieren a la misma como “El Colegio” dando por entendido que se trata del CNBA y no de otro. Puede verse aquí la importancia del carácter discursivo, por el cual, los ex alumnos se refieren a la institución. Ellos fueron “al” Colegio. Este “al” hace referencia a la centralidad que ocupa esta institución en la cultura argentina (Mendez, 2013) Una de las marcas discursivas más persistentes es la alusión al conocimiento del latín, rasgo singular del establecimiento.

Dejando en claro la lógica meritocrática del colegio y lo difícil que es dejar de pertenecer al mismo una vez habiendo ingresado, la misma docente afirmaba, refiriéndose a los alumnos:

A ellos les cuesta entender que algunos van a quedar afuera, porque este colegio tiene una exigencia muy grande, hay chicos que no están preparados, pero no porque sean menos inteligentes, porque después les va re bien, van a cualquier universidad, o la universidad estatal y después son excelentísimos profesionales. Es decir, el hecho de que salgan de acá no determina que sus carreras profesionales van a ser maravillosas, eso también hay que entenderlo, pero bueno, se complica como les decía por el tema de la pertenencia.

### **Perfil Docente**

Hay una lógica endógena, también, en cuanto a la elección de los profesores, ya que la mayoría de los entrevistados (todos, salvo el tutor) eran ex alumnos del colegio, esto

ejemplifica que existe un vínculo afectivo importante con la institución. En este sentido un docente planteaba:

Yo soy ex alumno también de ahí (...) me parece que de una manera u otra estaba esperando una oportunidad así, porque estoy muy ligado afectivamente al colegio y bueno, estaba atento a que cualquier momento poder presentarme para poder entrar (...) hay una relación con los estudiantes distinta (...) Haber transitado el mismo curso de ingreso, los mismos claustros, me suma un montón en elegir ese espacio.

En su investigación, Sandra Ziegler (2004) plantea la responsabilidad de devolverle a la institución aquello que les ha brindado, como la principal motivación para que los ex alumnos enseñen en sus colegios: como una deuda por honrar.

Asimismo los docentes también sienten una presión por estar a la altura del nivel de exigencia de la institución, según un profesor de matemática: “En el Buenos Aires y en el Pellegrini, aquel profesor o profesora que no da un nivel alto es cuestionado. Los alumnos, lo tildan a uno de chanta ¿Por qué? porque da un nivel muy elemental. Lo digo con conocimiento de causa”.

## **Historia**

Lo que se puede rastrear de la historia del colegio en su página institucional<sup>[35]</sup> hace especial hincapié en su anexión a la Universidad de Buenos Aires, reafirmando su compromiso con los valores promovidos por la Reforma Universitaria de 1918:

El Colegio fue incorporado a la UBA en 1911, cuando el ex alumno Roque Sáenz Peña era Presidente de la Nación. Como unidad dependiente de la UBA, no fuimos transferidos en 1993 a la Ciudad de Buenos Aires y, por ende, seguimos siendo un establecimiento educativo nacional que pudo no implementar la Ley Federal de Educación, pues se observó que esta no ofrecía garantías para la excelencia que siempre honró a este Colegio; años más tarde conseguimos un órgano colegiado como el Consejo de Escuela Resolutivo, integrado por todos los claustros, único en su estilo, y hemos retomado el camino de los concursos docentes como la forma legítima y transparente de acceso a las cátedras.

El 21 de junio de 1918, los estudiantes universitarios de Córdoba publicaban el Manifiesto Liminar, texto dirigido “a los hombres libres de Sud América”, donde denunciaban el carácter aristocrático y eclesiástico de la educación universitaria de aquel momento.

Como consecuencia de esta gesta, se produjo la más importante reforma universitaria de nuestra historia, que tendría como consecuencia la creación de un sistema universitario pionero en América Latina. El nuevo modelo tendría necesariamente que apoyarse sobre los siguientes pilares:

· Cogobierno estudiantil, · Autonomía universitaria, · Libertad de Cátedra, · Concursos docentes, · Investigación como función de la universidad, · Extensión universitaria y compromiso con la sociedad.

Hoy, 97 años después de esta gesta, el Colegio Nacional de Buenos Aires se esgrime como uno de los pocos colegios secundarios del país cuyo funcionamiento está signado por estas premisas, desarrollando acciones concretas que les den vigencia: Cogobierno, Concursos Docentes, Extensión y Bienestar Estudiantil.<sup>[36]</sup>

Apoyado fuertemente en la tradición histórica y ubicado en la capital del país, más específicamente en la zona central (cercano a la Casa Rosada y a doscientos metros de la histórica plaza de mayo) el CNBA siempre estuvo involucrado (incluso geográficamente) en la vida política del país. Asimismo en los años de la dictadura fue una de las instituciones escolares que más estudiantes desaparecidos tuvo.

Debido al lugar central que le concedieron a la intelectualidad de sus alumnos, muchos egresados ocupan cargos importantes en instituciones públicas y el Estado.

### **3.2.1 Sobre la Selectividad Académica**

En cuanto al proyecto pedagógico, en una nota con el diario *La Nación*, Fernando Devoto, historiador y egresado del colegio, postula que la fortaleza y singularidad de la institución reside en cinco puntos:

El examen de ingreso que produce una selección de los más entrenados; el nivel de exigencia de los docentes que provoca que termine aproximadamente la mitad de los que ingresan; el ambiente de origen de las familias que contiene dos dimensiones enriquecedoras: un alto número de hijos de profesionales y una elevada heterogeneidad social; los buenos profesores; el ser una institución pública, laica y gratuita, socialmente abierta e intelectualmente bastante meritocrática<sup>[37]</sup>.

## Curriculum Formal

En la página institucional se postula la carga horaria de 38 hs semanales en primero y segundo año y de 39 hs en tercero, cuarto y quinto.

Es uno de los pocos colegios del país donde se estudia Latín de primero a cuarto año e inglés y/o francés todos los años. En cuarto año los estudiantes suman “Derecho” como asignatura y en quinto “Economía Política”.

El colegio posee diferentes modalidades de bachiller: Bachiller en Ciencias Sociales y Humanas, Bachiller en Ciencias Biológicas y Ciencias de la Salud, o Bachiller en Ciencias exactas, Ciencias Naturales e Ingeniería.

Asimismo la institución cuenta con la opción de realizar sexto año dentro del colegio, según un tutor de la institución, esto es elegido aproximadamente por el 50% de los estudiantes. Éste sistema es un esquema mixto entre el colegial y el propio del CBC. El régimen de promoción es igual al de la UBA (más de siete en cada examen), entre cuatro y seis puntos para aprobar y los alumnos que obtengan menos de cuatro quedarán libres. Se cursa por materia y es necesario un 75% de asistencia. Las orientaciones disponibles son tres: Ciencias Sociales y Humanas; Ciencias exactas, naturales e ingeniería y Ciencias Biológicas y de la Salud. Los alumnos que cursen sexto año en el colegio estarán exentos de realizar el Ciclo Básico Común, ya que es equivalente. En palabras del tutor de tercer y quinto año:

Y en general la ventaja es para aquellos alumnos que quieren seguir con la exigencia. Hacer sexto año es tanto o más exigente que los otros años, se profundiza mucho en lo académico, los conocimientos (...) escuchás que hay alumnos que dicen: ‘no, ya me cansé del colegio, quiero algo tranquilo, me voy al cbc’ y otros que dicen no, yo quiero hacer post grados en el exterior entonces voy a hacer sexto año porque me va a seguir consolidando académicamente (...) se dice que el cbc se ven cosas que acá se ven en tercer o cuarto año, entonces son cosas que ellos ya saben.

Esto demuestra que durante sexto año, lejos de bajar la exigencia, el colegio sigue manteniendo sus estándares de rigurosidad, y muchos estudiantes lo consideran como una educación de mayor nivel que la propia universidad. El hecho de que los alumnos vean contenidos universitarios en tercer año del colegio secundario denota los parámetros con los que se maneja la institución.

A través de la Resolución 123/2011 el actual rector, Gustavo Zorzoli, postuló la creación de la Dirección de orientación al Estudiante <sup>[38]</sup>, mediante la cual se comenzó, desde el año 2011, con la implementación de un sistema de tutorías institucionalizado. Sus objetivos generales tenían que ver con contribuir a mejorar la trayectoria escolar del alumnado. Esto es una novedad muy importante para dar cuenta de las tensiones del mecanismo meritocrático.

Entre sus objetivos específicos se encuentran: apuntar a la mayor eficacia y mejores resultados académicos, fluidificar el diálogo entre los profesores con los estudiantes y sus familias, la construcción de espacios de diálogos (como reuniones de padres) y la generación de reuniones obligatorias de profesores por curso.

Así es que, todos los años, de primero a quinto, cuentan con una hora de tutoría semanal, con un tutor específico designado a cargo del curso que se encarga de trabajar con las problemáticas sociales y académicas de los alumnos. Además, al comenzar el período lectivo, todos los años (salvo quinto) cuentan con una reunión inicial con los padres de los alumnos.

En este sentido, mediante otra resolución del mismo año, el rector postuló la creación del sistema de clases de apoyo (sustituyendo las clases de consulta por éstas) dentro de la institución con el objetivo de acompañar a aquellos estudiantes que se encuentren con dificultades para alcanzar los contenidos mínimos de los cursos y nivelar los conocimientos básicos imprescindibles para la implementación de nuevos en el marco del “Proyecto Educativo Institucional, en el que se contempla la necesidad de abordar estrategias pedagógicas que tiendan a resolver las dificultades de aprender de los alumnos”<sup>[39]</sup>.

Ese mismo año se impulsó la digitalización de todo el material didáctico para que estuviera a disposición de docentes, padres y alumnos en la página web del colegio y la posibilidad de rendir asignaturas correlativas a una materia previa. El colegio cuenta también con el Programa de Becas "Bernardo Houssay" de ayuda económica para los alumnos regulares que lo necesiten.

En cuanto a los intercambios estudiantiles son producidos entre Colegios dependientes de distintas Universidades Nacionales o instituciones del exterior con similares características académicas. El alumno que participe en los mismos debe realizar un trabajo final que refleje lo aprendido en esta experiencia. Este trabajo llevará una nota conceptual y quedará en el legajo del estudiante, asimismo éste deberá llevar un diario de viaje, dicho trabajo práctico es

obligatorio y será evaluado y calificado por el cuerpo docente acompañante y la comisión académica a cargo.

Los requisitos para participar en estos viajes se basan en los promedios de los años cursados, la conducta de los alumnos, un informe del tutor escolar y la participación de los estudiantes en el Programa de Voluntariado de la Dirección de Extensión y Bienestar Estudiantil. Teniendo en cuenta esto se confeccionará un orden de mérito a partir de los promedios de los alumnos desde su ingreso al colegio hasta la actualidad. Una vez confeccionado el orden de mérito, se seleccionará a los alumnos con mayor promedio, respetando, dentro del 75% del cupo, la representación proporcional de los turnos, y dentro del otro 25% a los alumnos con mayor promedio, sin importar el turno al que pertenezcan. Según un tutor del colegio:

El criterio fundamental es muy buenas calificaciones, pero son muy pocos, el cupo creo que son 20 personas y siempre se anotan muchísimos, en cada curso más o menos para ese intercambio son 20 personas de los tres turnos, imaginate que son 600 personas y van 20.

Coherentemente con los principios de la institución, aquí también impera la lógica de la selectividad meritocrática como una puerta para obtener beneficios.

Con los datos relevados, es posible afirmar que hay formas distintivas entre las instituciones de promover su imagen social mediante la exaltación de determinados símbolos orientados a convocar a las familias. Mientras que el San Andrés posee un proceso de admisión que hace especial hincapié en la estructura familiar y aplica en la web una estrategia comunicacional que apunta a establecer vínculos de status social y generar “comunidad” (con actividades como el family day y una asociación de padres), en el CNBA el lazo del “nosotros” se asocia con criterios de selectividad social vinculados a la meritocracia académica que genera “hermanos en el aula y en la vida” como plantea la Asociación de ex alumnos de dicha institución.

La diversidad en las estrategias de reclutamiento de ambas instituciones queda plasmada en los distintos modos de acceso a las vacantes. En el San Andrés se prioriza el capital social y simbólico heredado de los alumnos, haciendo hincapié en la conformación de sus familias y conocidos que asistieron a la institución; por su parte, el CNBA realiza exigentes exámenes de ingreso que implica una selectividad meritocrática en sus ingresantes.

Es evidente que en el colegio privado de élite, la excelencia tiene una relación más directa con el capital cultural inicial que poseen los alumnos (familiar y simbólico), mientras que en la institución pública opera con una ideología meritocrática, dando a entender que la

desigualdad social es producto de las diferencias individuales y que la escuela lo único que hace es dar lugar a la selección justa de los más capacitados.

Mientras que en el San Andrés predomina la estrategia de reconversión (Bourdieu, 1991) de capital económico en capital escolar (mediante una cuota escolar altamente elevada) que le permite a sus poseedores la apropiación de beneficios y la reproducción de su condición de clase, en el CNBA hay una elevación del capital cultural del alumnado, que lejos de ser suficiente para desenvolverse exitosamente en el colegio, debe ser acompañado por un desempeño académico sobresaliente. En ambos casos la escuela opera como reproductora del orden social dominante y lo justifica.

## **Capítulo IV**

### **Estrategias pedagógicas de construcción del privilegio educativo**

Las jerarquías de excelencia académica que construyen las instituciones están basadas en reglas arbitrarias cuya lógica no obedece a ninguna “naturaleza” del objeto sino que involucran representaciones del éxito y del fracaso escolar que articulan relaciones de desigualdad entre el alumnado. (Perrenoud, 2008). Como explica el autor, para que una jerarquía pueda funcionar como tal debe gozar de una legitimación institucional y de un consenso de la comunidad educativa que la acepta y ve en ella una imagen aceptable de las desigualdades reales de dominio de los saberes enseñados y exigidos mediante un umbral o criterio definidos . Como dice el autor, la escuela “define el fracaso y el éxito de manera tanto más unívoca cuanto que puede adoptar, de modo unilateral, decisiones legítimas” .(p.48).

La aceptación de estas nociones de éxito y fracaso hace que las reglas que las definen sean válidas para la comunidad a la que éstas se aplican. El éxito escolar es entendido como una apreciación global e institucional de los conocimientos adquiridos por el alumno que la escuela fabrica sobre la trayectoria escolar del mismo y que influencia su desempeño. Tal es así que la escuela tiene el poder de declarar quién ha fracasado y quién tuvo éxito según los parámetros académicos que se utilicen. (Perrenoud, 2008). La excelencia supone “logros” que se objetivan mediante distintas instancias de medición a lo largo de la trayectoria a través de indicadores de “rendimiento” que los exámenes gestionan por medio de las notas.

Los colegios cuentan con diversas estrategias de construcción y conservación de la “excelencia académica”, entre ellas podemos diferenciar entre las prácticas de reclutamiento y modos de ingreso que, como mostramos en el capítulo anterior, tanto en el Colegio San Andrés como en el Buenos Aires operan como un elemento fundamental para asegurar las características sociales y culturales de los alumnos y por ende, el buen resultado académico de los jóvenes. Dentro de las estrategias utilizadas por las instituciones también distinguimos las pedagógicas que los colegios gestionan mediante los modos de evaluación (exámenes nacionales e internacionales) y de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes (tutorías y relación con los padres).

#### 4. 1. Los sentidos de la “competencia” y el rol de los exámenes

Es necesario pensar cómo las nuevas dinámicas de competencia social influyen en la trayectoria escolar. Para esto nos centraremos en el análisis de las estrategias institucionales implementadas por los colegios en los procesos de aprendizaje y las prácticas concretas que estas conllevan. En este marco, analizaremos en primer lugar el rol de los exámenes en el proceso de construcción de la “excelencia escolar” entendiendo que se trata de dispositivos centrales de control y disciplinamiento social dentro de la organización escolar (Foucault, 1987), tanto de docentes como de alumnos. La función del examen para Foucault:

Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad (...) la superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible (...) la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza (...) una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar. (como se cita en Gessaghi, 2016).

En segundo lugar, indagaremos sobre los métodos de enseñanza que acompañan los procesos de evaluación, que tal como han referido los estudios sobre el tema (Ziegler y Nobile, 2014), se distinguen por aplicar sobre los estudiantes estrategias de personalización que en algunos casos se expresan mediante tutorías y acompañamientos (formales e informales) generados por las instituciones alrededor de los procesos de aprendizaje.

Al mencionar la **personalización** (Ziegler y Nobile, 2014) nos referimos a una estrategia determinada implementada por ciertas instituciones educativas, fomentadas por los equipos directivos, para lograr un mayor control de las trayectorias educativas de los alumnos minimizando así los riesgos de desviación. Este tipo de estrategia es llevada a cabo por el colegio San Andrés mediante las tutorías y el acompañamiento que realizan el equipo de psicólogos, los tutores, los jefes de año y los docentes.

Como señalan las autoras la estrategia de personalización de los estudios emerge como un fenómeno novedoso en los actuales contextos de desigualdad, con el objetivo de acompañar y guiar las trayectorias académicas y sociales de los estudiantes.

En cuanto a las estrategias de evaluación, podemos afirmar que en ambos colegios de élite el examen cumple un rol fundamental pero en distintos sentidos.

En el CNBA se realiza un importante mecanismo de selección, como señalamos en el capítulo anterior, mediante un exigente curso de ingreso (que opera como mecanismo de distinción) y la realización de una serie de evaluaciones de una dificultad académica elevada, que en palabras de los propios entrevistados docentes funciona como “filtro”.

Un docente de matemática que trabajaba hacía más de veinticinco años dando clases en el CNBA y era egresado del mismo, ejemplificaba con sus palabras el rol central que tiene la tradición y el linaje en esta institución como factor homogeneizante.

Lo que nos encontramos nosotros, en determinadas escuelas, es con chicos que ya vienen muy bien elegidos. Los chicos que entraron al Nacional Buenos Aires o al Pellegrini vienen de un ingreso muy sacrificado, muy muy sacrificado, donde la competencia es feroz. No entra el chico sólo, entra la familia. Muchos entran porque vino el tío, vino el padre, vino el abuelo, pero... ¿Cuánta gente de nombre... de renombre es egresada de esas escuelas?

La selectividad en los exámenes y la educación en el esfuerzo es una manera de establecer, de algún modo, una relación con la tradición europea, ya que el mérito y la capacidad fueron consagrados por la tradición liberal al ser inscriptos en la Declaración de los Derechos del Hombre. (Méndez, 2013).

Esta institución de élite promueve la conformación de un perfil de estudiante que posea pensamiento crítico y posiciones políticas definidas como mecanismo de distinción.

Los valores fomentados apuntan a la responsabilidad y a la excelencia académica, rigiéndose con una lógica tradicionalista meritocrática. Las formas de evaluación son las tradicionales, en su gran mayoría exámenes escritos con una nota numérica: “La evaluación sigue siendo escrita. El colegio, también, tiene una carga tradicional muy fuerte. No se si hay tanto lugar para hacer innovaciones en ese sentido...” afirmaba un profesor de matemática explicitando que los docentes no tienen mucha libertad para modificar el modo de evaluación establecido formalmente por la institución. En este sentido es la tradición la que genera un marco de acción casi incuestionable para el colegio.

Es importante señalar que en el CNBA, la calificación y los resultados escolares constituyen y reafirman las identidades de sus estudiantes en tanto hay una creencia colectiva en que obtener buenas calificaciones constituyen a los sujetos en seres superiores. Siguiendo a Méndez (2013) es la valoración de la vida intelectual la que da fundamento al objetivo de ocupar un lugar central dentro de la cultura argentina. Este rasgo contribuye a la excepcionalidad del CNBA. No obstante, la exigencia por destacarse del resto mediante las clasificaciones obtenidas genera estrés y angustia en los estudiantes, según testimonios de los propios docentes, debido a la presión constante a la que están expuestos y el miedo a fracasar. En este sentido una docente de música aportaba: “Escucho mucho las quejas de los chicos, que están todo el día: ‘que esto, que los exámenes’ (...) ellos hablan de ‘la semana de la muerte’ que son los fines de trimestre”. El dramatismo del nombre hace referencia a la angustia de los estudiantes por no llegar a rendir adecuadamente la gran cantidad de evaluaciones a las que son sometidos.

Esta manera de consagrar las prácticas con una lógica meritocrática es sostenida por un trabajo de producción y una legitimación de la misma por parte de la institución, los padres, alumnos y profesores que se relacionan con ella.

Según los testimonios de los docentes observamos allí una tensión también entre las demandas de los padres en los que rige un ideal de libertad, y el control que ejercen los mismos al exigir un buen resultado escolar del adolescente. Para Dubet (1998) “A través de las solicitudes de resultados, y la cantidad de actividades extraescolares en las que encuadran a sus hijos, los padres de clases medias producen una ‘presión’ que, por otra parte, querrían anular”. (p. 258).

El alumno que no está a la altura de los parámetros de exigencia establecidos mediante los exámenes queda fuera de esa trayectoria por una especie de selección “natural”. “Es un colegio muy... digamos que si no llegas al nivel, históricamente siempre quedaste afuera (...) los chicos que entran al colegio saben que van a un lugar donde se los va a exigir desde ese lugar...” alegaba Gustavo, profesor de matemática, de primer y segundo año del CNBA.

Históricamente, nunca ha sido la preocupación del CNBA la retención de los estudiantes una vez que ingresan. Un docente plantea, refiriéndose a aquellos que no llegan a cumplir con las expectativas de la escuela, que:

La mayoría prefiere irse a hacer el secundario afuera porque un chico que terminó tercer año del Buenos Aires o del Pellegrini va a poder ir a cualquier escuela del estado y la pasa muy bien y es hasta casi te diría el mejor alumno.

El mismo profesor menciona además, que frente a la escasez de herramientas institucionales para intervenir sobre las trayectorias de los estudiantes, es común que los jóvenes no puedan por sí mismos revertir situaciones adversas (como llevarse materias previas) que se arrastran durante todo el secundario.

Es como que en general el sistema no enseña que de eso hay que aprender, ¿sí? Y en general no aprenden, puede haber un margen menor de uno de cada diez, que digamos se reforma después (...) no son temas en los cuales los profesores nos podamos meter mucho porque no nos dan ni siquiera opinión al respecto.

En este sentido, queda claro que el acompañamiento a la trayectoria de los alumnos y la intención por retenerlos en la institución son menos frecuentes aquí que en las escuelas privadas que, como en el caso de San Andrés, delinear claramente mecanismos institucionales poderosos para evitar el “fracaso” de sus estudiantes.

En el caso del CNBA la falta de soportes institucionales de las trayectorias que señalan los docentes adquiere mayor relevancia al considerar cómo el tiempo “de clase” es alterado por actividades “extraacadémicas” que son constitutivas de la vida estudiantil en el colegio. La dimensión política de la formación de los estudiantes, que como señala Méndez (2013), es central en esta institución, demanda tiempo concreto de realización que en ocasiones entra en tensión con el tiempo áulico del aprendizaje curricular. Tomando el testimonio de un docente de matemática de segundo año del Nacional Buenos Aires:

Hay una tensión con otras dimensiones de la vida en el colegio (...) que es la vida política (...) hay una tensión entre el tiempo real de clase y actividades que son propias del colegio y que son históricas como las pasadas de los chicos por las aulas, las elecciones (...) en los últimos años, por una razón o por otra, tenemos cada vez menos tiempo de clases y es preocupante.

A diferencia de la mayoría de las Escuelas de Enseñanza Media, los alumnos de esta institución de élite, sólo pueden tener una materia previa para pasar de año escolar. En esta línea un profesor postulaba: “Son chicos que vienen muy bien elegidos (...) son pibes muy capaces, muy muy, con mucha habilidad...” destacando el nivel intelectual de los estudiantes.

#### **4. a. 1 Visión cosmopolita y exámenes internacionales**

En el caso del colegio San Andrés, en cambio, ninguno de los dos entrevistados hizo especial hincapié en la dificultad del examen de ingreso, que pareciera ser más bien una formalidad y no un factor fundamental en el proceso de admisión. Ambos docentes destacaron la importancia de las cartas de recomendación del alumno en la instancia de reclutamiento, considerándola clave para el ingreso, ya que sin la presencia de estas cartas, el alumno no accede a la evaluación académica que opera como un examen nivelador. Si bien muchos alumnos continúan su trayectoria escolar desde la primaria del San Andrés, también suelen entrar muchos chicos nuevos en primer año, y se van sumando, en menor medida, nuevos alumnos a lo largo de los demás años escolares.

No obstante, el San Andrés cuenta con un exhaustivo proceso de admisión donde se ponen en juego otras cuestiones con valor simbólico y social (como la religión y la familia de los postulantes).

La relevancia de los exámenes en esta institución se refieren en cambio claramente a la presencia de los exámenes internacionales (el IGCSE, pero particularmente el IB) que, como relatan los docentes entrevistados, cuentan con una exigencia bastante elevada para lo que los chicos vienen acostumbrados.

En Argentina la presencia del IB se concentra en escuelas con orientación internacional, de corte competitivo y cosmopolita (Tiramonti, 2004; Ziegler, 2004) y funciona principalmente en colegios privados. A diferencia de la mayoría de los colegios donde son opcionales, en el San Andrés su rendimiento es obligatorio y la currícula de la institución se basa 100% en lo que pide IB. Un docente de la institución afirmaba:

La verdad es que el IB es muy exigente, pide mucho, entonces es muy difícil hacerlo sin forzar al alumno (...) La exigencia del IB es mucho más grande de lo que es lo del IGCSE, osea que esa adaptación de año décimo (o tercer año) que rinden el IGCSE, muchos chicos, física, química y matemática, las rinden sin estudiar y les va bien . Al año siguiente ya no pueden hacer eso, hay mucha diferencia de nivel IB y IGCSE, mucha. Ahí sí los chicos tienen como todo un nuevo ritmo, distinto, mucho más exigidos.

Pareciera que en esta institución el valor del examen posee una racionalidad muy diferente a la del CNBA, ya que aquí opera no tanto como un mecanismo de selección social sino como dispositivo normalizador de la conducta de los estudiantes tendiente a promover en los

jóvenes ciertas disposiciones cosmopolitas (como los habitus de Bourdieu) para desenvolverse con “éxito” en el mundo “global”. Según Resnik (2008) el IB forma un perfil de estudiante vinculado a los requerimientos de los trabajadores globalizados solicitados por las economías actuales. Lo principal de su currícula tiene que ver con las habilidades necesarias para participar activamente en dichos mercados: predominio de lenguas extranjeras (sobre todo inglés) a la vez que promueven el multiculturalismo, la flexibilidad y la creatividad.

El IB, como programa pre universitario, adquirió un status bastante elevado en circuitos educativos orientados a sectores altos, aunque posea un valor más simbólico que real, ya que los títulos que expide son escasamente reconocidos por las universidades nacionales, por lo que no efectiviza posibilidades concretas de los estudiantes en su propio país. Según un docente de la institución:

Por ejemplo el ITBA, si vos tenés, creo que son 5 IB, en física y matemática, te salteás dar el ingreso, no lo tenés que hacer. Creo que es una de las pocas universidades que les sirve el IB acá en este país, sirve un poco más si tenés pensado irte afuera.

La proyección internacional del programa está vinculada a una visión de mundo globalizada sin un especial arraigo por lo local. En referencia a los jóvenes y su vinculación con los cambios culturales y el espacio, Tiramonti (2004) plantea:

Entonces tenemos los chicos absolutamente cosmopolitas; por supuesto, son los chicos con nivel adquisitivo alto (...) se piensan como partícipes de ese mundo y piensan al mundo como una gran góndola donde se pueden ir sirviendo las cosas que quieren (...) para esos chicos no hay un irse del país porque para esos chicos en la construcción del futuro juega, muy poco, la situación del país. No hay un irse ni un venir, hay un ir y venir permanente en ese mundo globalizado, donde se pueden ir a trabajar, a hacer un posgrado, a visitar a los amigos, a aprender inglés, a pasear, es una posibilidad. Y cuando construyen su visión del futuro, su representación sobre su propio futuro, jamás está lo nacional como un condicionante de su futuro. (p.7)

Un porcentaje menor de los alumnos que van al San Andrés eligen esta opción de estudios en el extranjero como un camino para continuar su trayectoria escolar en el nivel superior. En palabras de un docente de física:

Tenemos un 10% más o menos de alumnos que van a estudiar afuera, puede ser un poco más, son 130-140 alumnos por año, entre 10 y 20 por año se están presentando para ir afuera (...) Podrían ser más si uno piensa en la población del colegio y en cuanto a recursos y posibilidades de estudiar afuera, pero lo cierto es que todos los que se presentan afuera también terminan entrando a un montón de universidades, de hecho en los últimos años hay una persona que se encarga de eso específicamente, de presentarlos a los chicos, hemos tenido alumnos que han ido a universidades muy importantes de Estados Unidos, a Princeton, a Stanford, al MIT, a Yale también, digamos, no es la mayor parte de nuestra población, ni cerca, pero la verdad que los que se presentan y van, les va bastante bien.

Este programa es interpretado como el camino elegido por las familias para la inserción de sus hijos en las universidades más prestigiosas y para el aprendizaje de competencias para el desempeño en mercados de trabajo globalizados (Phillips, 2002; Sobulis, 2005).

En este sentido, las escuelas que poseen el IB deben atravesar una serie de requisitos para sostenerlo (como el pago de aranceles y responder adecuadamente a los parámetros de evaluación internacional). Las acreditaciones se condicen con la aprobación de evaluaciones externas por parte de los estudiantes (Ziegler y Nobile, 2014, p.1100).

Según un docente de matemática del San Andrés el IB implica un proceso de exigencia mayor a la que los alumnos vienen acostumbrados y una extensión considerable del tiempo dedicado al estudio y a las tareas académicas realizadas en el hogar.

Hasta décimo se hace todo trabajo casi exclusivamente en clase, ya a partir del IB en cualquier materia sube mucho la carga de trabajo que ellos tienen que hacer en casa, es decir, la ejercitación, el trabajo con ejercicios de exámenes previos y demás. Se duplica, o sea, idealmente el mismo tiempo de clase pero en casa, y la dinámica de clase también pasa a ser mucho de resolución de problemas, tiene un tinte más universitario, de ingeniería o de exactas.

El IB también produce efectos normalizadores sobre la conducta de los profesores que deben efectuar una nota predictiva sobre sus alumnos, es decir que, indirectamente son evaluados por el rendimiento de los mismos. En palabras de un docente de matemática:

Hay un 'predicted grade', osea una predicción de la nota, este chico va por un seis, IB es hasta siete, así que un seis es una muy buena nota, o este chico va por un tres y hay que empujarlo un poco más. Hay formas de ir evaluando cómo viene avanzando esto en cada alumno.

Al consultar a este mismo profesor sobre si sentía presión por las notas que obtenían sus alumnos en los exámenes, él mismo respondió sentirse observado por el desempeño que pudieran tener sus estudiantes:

Oficialmente no. Pero personalmente creo que, extra oficialmente, si mis chicos hacen una mala performance en el examen de IB mi trabajo se ve directamente reflejado, es lo que yo siento. Entonces sí, tengo una presión tácita, osea implícita, de que a mis chicos les vaya bien, tengo esa presión, pero abiertamente nadie me dice 'si tus chicos no tienen un cuatro en el IB entonces vos estás...' no (sic), pero yo la siento igual a esa presión, en algún lado está para mí.

En una entrevista para la revista "Colegios y Jardines" del diario La Nación, Natalia Tieso, gerente regional para América Latina del Bachillerato Internacional plantea:

El profesor se contacta de nuevo con por qué eligió su profesión. Con el IB, también puede transformarse en formador de formadores. Además de la posibilidad de viajar, se le abre otra opción de carrera profesional. En ese caso se capacita después como examinador, corrector, etc. <sup>[40]</sup>

Tal es así que los profesores operan como entrenadores de sus estudiantes y asumen una responsabilidad en la medida en que el rendimiento de sus alumnos proporciona información sobre su propio desempeño docente.

En su página institucional el IB plantea: "Los resultados de los alumnos del Programa del Diploma están disponibles desde el 6 de enero para la convocatoria de noviembre a partir de las 12:00 (hora media de Greenwich)" <sup>[41]</sup>. Esto genera una ansiedad en los docentes que no conocen la nota de sus alumnos hasta pasado el verano, debido a que ellos además de ser evaluadores, son también evaluados a través del rendimiento de sus estudiantes.

El mismo profesor expresaba: "La verdad es que el IB es muy exigente, pide mucho, entonces es muy difícil hacerlo sin forzar al alumno a 'bueno... este tema aprendetelo vos, chau, prueba, sino lo viste en clase, mala suerte, no tenemos tiempo'".

Así, la normalización, vigilancia e instauración de relaciones de saber y poder son puestas en juego mediante su labor y el control que ejercen como docentes hacia sus alumnos. Al mismo tiempo, profesores y estudiantes están relativamente emparentados al someterse a la mirada y el dictamen de un sistema de evaluación externo que los ubica en una posición subordinada. (Ziegler y Nobile, 2014: 1102).

Los docentes mantienen una relación asimétrica con sus alumnos pero a la vez quedan subordinados a un sistema externo de evaluación que los excede.

La importancia que adquieren los exámenes internacionales en la construcción de la “excelencia académica” del Colegio San Andrés tiene efectos muy concretos sobre las estrategias pedagógicas hacia los estudiantes que se visibilizan en un riguroso seguimiento de los jóvenes para asegurarse el camino “al éxito”.

Como desarrollaremos a continuación, uno de los dispositivos centrales para asegurarse en buen rendimiento de los estudiantes son las denominadas tutorías. Como mencionamos anteriormente en el capítulo 3, también hay mecanismos de acompañamiento para garantizar una performance exitosa de los alumnos en los exámenes internacionales. La multiplicidad de mecanismos de apoyo (equipo de psicólogos, equipo de orientación, preceptores, jefe de año, tutorías) sigue en la lógica del poder pastoral foucaultiano. Las estrategias de personalización son las encargadas de “ajustar” los comportamientos de los alumnos a los estándares externos.

Estas dinámicas sumergen a los estudiantes en una lógica de competencia regida bajo estándares de evaluación externos e internacionales. El acompañamiento de los mismos en este recorrido apunta a guiar y controlar su trayectoria para que no se desvíen y arriben a las metas planteadas.

Sin embargo, uno de los hallazgos de nuestra investigación demuestra que algunos docentes plantean una tensión entre la estructuralidad del IB y las nuevas tendencias educativas y estrategias pedagógicas que quiere aplicar el colegio. Según un profesor de matemática del San Andrés:

En este momento estamos sufriendo una contradicción en el colegio. Hay una corriente muy fuerte que dice ‘basta de pruebas, aprendamos a evaluar de manera distinta’ pero el problema es que por un lado los profesores no sabemos cómo, no es tan fácil evaluar sin las

pruebas (...) bueno la contradicción es que nos dicen mucho traten de no hacer pruebas y por otro lado tenemos un sistema IB que es muy convencional, bastante rígido y que nos exigen muchas cosas, bajada de línea, entonces yo puedo no hacer prueba pero no me exijas que llegue a cumplir todo esto porque cuando no hacés pruebas es como que es más lento todo.

El método de evaluación que exige el IB pone en jaque algunas pretensiones de innovación pedagógica que se proponen desde la misma institución, como trabajar por proyectos o trabajos prácticos, sustituyendo con ellos las evaluaciones tradicionales.

Algunos profesores de largas trayectorias en el San Andrés, encuentran al IB como un programa que no le da a lugar al docente espontáneo ya que hay una fuerte prescripción del trabajo. Asimismo la currícula del IB establece con precisión lo que se espera de los profesores y estudiantes, limitando los márgenes de lo imprevisto. Según un docente de matemática la institución se halla actualmente en una contradicción:

Hay una corriente de cambio de lo que era la educación clásica de pizarrón y de lo que se está intentando hacer que es más con proyectos, con el alumno incluido en qué es lo que se va a hacer (...) por ahora es medio contradictorio. Eso [el BI] es re-estructurado y te piden una desestructuración de la clase.

Puede observarse aquí una frontera entre las nuevas formas institucionales y las viejas que se alteran produciendo un desajuste en el trabajo cotidiano en las aulas, a la vez que asistimos a una interacción entre lo global y lo local. (Sassen, 2000).

Podríamos afirmar que hay ciertos mecanismos de incursión, adaptación y colonización que fomenta el IB con su sistema de exámenes globalizados, aunque según Tieso:

En cada país hay una asociación que promueve una planificación colaborativa que ayuda a los docentes a comparar experiencias con sus pares. Esta planificación funciona entre colegas de la misma asignatura dentro de la escuela, pero también fuera y entre países que comparten el idioma. <sup>[42]</sup>

La apertura internacional que plantea el IB propone nuevas reglas de competencia a favor de los países más desarrollados, ya que en el programa posee hegemonía la lengua inglesa y hay un poder simbólico de los atributos culturales de los países dominantes sobre el resto de los países cuyos rasgos nacionales no se reconocen (Nogueira, 2012)

Por otra parte, la articulación entre el plano nacional y el internacional no se refleja solamente en la currícula oficial sino también en los proyectos curriculares complementarios que incluyen giras deportivas al exterior y viajes de estudio. Estas actividades son entendidas como una extensión de la forma escolar, es así que los tiempos de ocio son organizados y planificados por la institución (en oposición a los juegos “espontáneos”) como parte de un esfuerzo educativo racional. Siguiendo a Dubet (1998), la multiplicación de estas tareas, conlleva a una “pedagogización” de la vida de los adolescentes, al haber un profesor organizando y guiando las diversas actividades con un proyecto pedagógico subyacente. Los estudiantes de estas instituciones están obligados a formar parte de estas actividades educativas que prolongan el espíritu competitivo de las escuelas (equipos deportivos, concursos de música, entre otros.).

Debido a este control indirecto promulgado por la organización de actividades bajo la órbita escolar “La construcción del mundo de los compañeros está sometida a las exigencias familiares y escolares...”. (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 259).

En esta línea nos interesa destacar las tensiones presentes entre la currícula escolar “oficial”, es decir el tiempo que pasan los alumnos en el espacio áulico, y el tiempo destinado a actividades extras.

El hecho de que el tiempo áulico se ve tensionado por lo que exige la vida escolar en esas instituciones fuera del aula (ya sea la vida política o deportiva) es un aspecto común en ambos colegios.

En el caso del CNBA la tensión se da vinculada a la dimensión política de formar estudiantes con espíritu crítico, comprometidos con la realidad. Por su parte en el San Andrés predomina la dimensión deportiva como dispositivo para cultivar disposiciones "competitivas" para formar jóvenes "globalizados". En este sentido un profesor de física de cuarto y quinto año del San Andrés planteaba:

Desde el colegio se ofrecen un montón de cosas, sean desde deportes, (...) actividades de arte, (...) musicales, (...) se da un montón de saturación de actividades que después están sumadas a lo que propone la familia. Hay muchos chicos con muchos viajes, muchas giras que propone el colegio (...) el club, (...) la familia. Entonces tenemos ausencias debido a esas cosas.

Allí puede verse claramente una tensión entre el tiempo propiamente de clase y las actividades extracurriculares fomentadas desde la misma Escuela.

En estas instituciones la competencia y los resultados escolares definen la imagen que los alumnos tienen de sí mismos. Esta mirada competitiva moldea las relaciones entre los alumnos, tanto dentro del aula como por fuera de ella.

En las actividades extracurriculares entra en tensión el fomento del trabajo en equipo que propone el colegio, al generar también desde la institución una competencia intensa entre los estudiantes y una organización de los alumnos en diversas “houses” como explicamos en el capítulo anterior. En la medida que el dispositivo de los houses se organiza logra articular una lógica tradicionalista y de linaje, en cuanto que los alumnos que tuvieron antepasados en la escuela heredan la misma casa (o “house”) que su familiar con un dispositivo de competencia que no deja de resaltar por cierto los privilegios de origen. Cada casa cuenta con un nombre y color diferencial y es común que las mismas familias queden agrupadas en determinada casa, debido a que muchos hijos de ex alumnos concurren a la institución.

En el San Andrés también existe una tensión entre el tiempo de clase y las actividades que realizan los alumnos, también muchas veces impulsadas desde el propio establecimiento. Según un docente de la institución:

Pierden un montón de tiempo (de clase). Se pierde tiempo por un montón de cosas, osea, qué se yo, el día antes del play no viene nadie, viene un economista importante que alguien consiguió a dar una charla y si hay que hacerlo en hora de clase hay que hacerlo en hora de clase, hay un montón de actividades extra que... los profesores la verdad que se mueven mucho para generar oportunidades, y eso obviamente, si hay una oportunidad distinta, se tiene que hacer en hora de clase, los chicos se pierden muchas clases lo cual es contraproducente a la exigencia que nos pide IB, mucha exigencia pero perdés clase, perdés clase y un tema que pensabas dar en cinco clases terminas haciéndolo en ocho porque de repente viene una competencia de atletismo, todo el mundo al campus, se pierden muchas clases por actividades extra curriculares.

A diferencia del CNBA que posee una fuerte vida política que choca con el tiempo de clase, en el caso del San Andrés, la pérdida del tiempo áulico tiene que ver con otras cuestiones, muchas veces también vinculadas a viajes que genera la propia institución (como giras deportivas) o actividades extra curriculares que también se dictan en el colegio (por ejemplo: obras de teatro) esto también provoca ciertos desajustes con la estructurada currícula del IB.

La preocupación por parte de los docentes surge a raíz de la problemática que genera coordinar toda esa cantidad de actividades con el desempeño meramente académico. Según un jefe de año, ante la saturación de actividades es fundamental establecer prioridades:

La cantidad de cosas que ya el colegio pone y que encima de demandas sociales (no comunitarias), de fiesta, recreativas, pone una competencia al colegio bastante fuerte que tratamos de trabajar de alguna forma, de hablarlo con los padres, de generar prioridades temporales.

Si bien las actividades extra curriculares son valoradas positivamente por la institución, el mismo docente planteaba una inquietud al respecto, cuestionando el hecho de priorizar las actividades extra curriculares en pos del desempeño académico:

Esto es algo bastante debatido internamente, desde el aspecto académico o desde los profesores, digamos, hay como un reclamo porque están haciendo demasiadas cosas, o salidas institucionales o la obra de teatro del colegio, o el musical, el deporte que se los saca para un torneo o para un partido, o en fin, las mil millones de cosas que hay, debates, eh.. todas las semanas hay una agenda en un montón de cosas para distintos grupo de gente, y hay una demanda de los profesores de que bajemos la cuestión extracurricular y que evaluemos la participación en estas actividades a partir del rendimiento académico.

Tomando a Tiramonti (2004) para estos sectores de élite el modelo organizativo de una escuela de tiempo completo está vinculado con la necesidad de reproducir el posicionamiento social, que en este caso es de privilegio.

Una de las preocupaciones de los docentes tiene que ver con que la saturación de actividades obstaculice la motivación y las mejoras en el rendimiento académico general: "En el colegio como existe esta gran oferta de cosas no se hace tanto hincapié como se debería hacer en el rendimiento académico" afirmaba un profesor.

#### **4.a.2 La distinción en el agrupamiento diferencial por niveles: high, medium y low.**

Entre las estrategias pedagógicas del San Andrés encontramos el agrupamiento diferencial según las asignaturas y los niveles de avance y rendimiento que poseen los estudiantes. Tal es así que en todos los años los estudiantes son divididos en tres niveles según su rendimiento académico: High (alto), medium (medio) y low (bajo). Asimismo, todos los docentes

resaltaron la importancia de brindarle a los alumnos herramientas que los ayuden a pensar y problematizar la realidad.

La apuesta al conocimiento y la viabilidad de continuar los estudios superiores es moneda corriente en este tipo de escuela que también se jacta de utilizar otro tipo de estrategias pedagógicas (más creativas) como la enseñanza para la comprensión y el pensamiento visible, entendiéndolas como una invitación a la reflexión de los alumnos.

Según un docente de dicha institución:

Lo ideal es que la clase sea divertida, que sea diferente, cuanto menos clásica es, cuanto menos marcador y pizarrón haya mejor. La idea es que los chicos tengan algún tipo de diversión en la clase, creo que la parte de aprendizaje viene por la parte de las emociones, cuanto más emociones haya mejor. Si la emoción es miedo también sirve, y esa es la parte de la nota ¿No?.

En este colegio, la división de niveles está planteada desde el primer año de la secundaria, en la educación inicial no se efectúa este tipo de segmentación. Según un docente:

Son por año 150 alumnos y a partir de año ocho los dividimos en tres divisiones, en high, medium y low, y como todo... los de high lo que propongas en la clase se copan, se prenden, hacen preguntas, muchos más fácil hacer una clase y con muy poco ellos te preparan la clase. Una pregunta interesante te hace la clase y si viene del alumno 100% mejor. Y bueno en medium son los que la pelean, y en low son realmente a los que no les interesa y es más difícil mantenerlos más interesados, motivados en la materia.

Este tipo de diferenciación a partir del rendimiento individual del alumno, que puede denominarse como horizontal, genera una segmentación dentro de un grupo en apariencia socialmente homogéneo pero que parece resultar para la institución una estrategia didáctica efectiva para gestionar las desigualdades de rendimiento, evitando así el “fracaso” de los estudiantes y el desgranamiento.

Los propios docentes realizan una diferenciación entre los alumnos de los diversos niveles y reafirman que les parece una buena estrategia pedagógica para transmitirle los conocimientos a sus estudiantes en tanto la nivelación del aula ayuda a la tarea de enseñanza. En sus propias palabras:

Yo el año pasado tuve un séptimo, era mi primer año que trabajaba acá y la verdad que me costó muchísimo porque en una clase de veinticinco tenés chicos que les cuesta mucho y

chicos que les cuesta nada, entonces yo puedo dar una clase y tengo a seis chicos que me entendieron antes de que termine y tengo a seis chicos, en el otro extremo que tengo que repetir lo mismo seis clases más (...) entonces creo que la división, fue un poco para que los chicos estén más o menos los que entienden lo mismo.

La posibilidad de que el contenido y la enseñanza se vean alterados a partir de las expectativas previas del docente sobre la capacidad del estudiante, nos alerta -como han desarrollado vastamente los antecedentes sobre el tema (Rist, 1999)- sobre la necesidad de atender también en estas escuelas de “élite” sobre los procesos de interacción que se dan en el aula, en el marco de un etiquetamiento de los alumnos.

La teoría del “etiquetamiento” (Becker, 2009) también conocida como la *labeling theory*, analiza la reacción social sobre la conducta teóricamente desviada de los individuos. Esta teoría (aplicada originalmente a la criminología) produce expectativas en las trayectorias escolares. Si éstas se cumplen puede generarse el efecto de profecía autocumplida, pero el desvío de las mismas ubica en un nivel jerárquicamente inferior al desviado.

Según el docente de matemática del San Andrés:

“Los chicos de año 11 tengo un nivel más bajo (...) Ya de por sí son malos alumnos en general, no se esfuerzan, son más vagos, le ponen menos interés a todo y ahí sí, me cuesta que presten atención, ahí si me peleo bastante”.

Puede observarse que la estigmatización hacia algunos alumnos no viene solamente de parte de sus compañeros. El propio colegio realiza una diferenciación educativa en tres niveles distintos y los profesores se guían por ella para catalogar a su alumnado.

Al afirmar que si están en un nivel bajo “ya de por sí son malos alumnos”, el docente estigmatiza a sus estudiantes y baja el nivel de enseñanza para adaptar la exigencia al supuesto nivel del grado desventajado en términos educativos. Esto no solamente no le da la posibilidad al supuesto desviado de salir de ese encasillamiento sino que lo reafirma y refuerza el estereotipo.

Al referirnos a la estigmatización que pueden sufrir los estudiantes que quedan en un nivel bajo y si eso los afligía, el docente respondió: “Hay algunos que sí, otros que creo que se sienten orgullosos jaja no tan literal pero son como los quilomberos del año, ‘los del fondo’ entonces si el quilombero está como en un nivel alto lo hace quedar mal”. Sin embargo nos contó un caso particular donde el nivel del examen que rinden ciertos alumnos, inferior al que

rinde la mayoría, pasó a ser un insulto entre los propios compañeros. El docente de matemática contaba:

La parte de la estigmatización es dura, es dura para los chicos (...) todo el mundo hace el IGCSE extended menos cinco chiquitos que hacen CORE, son solamente cinco los que hacen CORE, la realidad de esto... bueno Ben mi jefe viene de China, en China la cultura es, a los que vienen peor en la clase se los separa, y están en grupitos muy chicos como para que el profesor esté encima de los grupitos, entonces él llegó acá también hace dos años y trató de implementar ese sistema, se olvidó que somos argentinos y que burlamos mucho más que los chinos y que somos mucho más hincha pelotas y entonces de repente, a los cinco que separó, los estigmatizaron mal, es más CORE que es extended, pasó a ser un insulto “salí de acá CORE” entonces eh.. en China está espectacular la idea, funciona, están mucho más atentos, está bárbaro, acá no. Por razones culturales no.

Como ha explicado Durkheim (1975), la relación pedagógica parte de una relación asimétrica entre docente y alumnos, mediante un vínculo que se da en la escuela y que parte de un arbitrario cultural (tanto el contenido, como el modo de transmitir y evaluar saberes). Tal es así, que la calificación de los estudiantes por parte del profesor juega un rol central en su desempeño, ya que puede utilizarla como un modo de motivación o castigo. En este sentido un profesor de matemática expresaba:

Creo que el grado de competencia viene por ahí más que nada, por la nota, pero es muy difícil como que lo vienen mamando desde muy chiquitos y vos decís “bueno chicos hoy hacemos esto” y te preguntan ¿“es por nota?” “no” “ah, bueno” y trabajan a media máquina, en cambio si te preguntan “es por nota” “sí” dale, lo hacemos, lo hacemos” es como que la actitud que tienen hacia un trabajo si es por nota o no, es completamente opuesto y bueno es algo con lo que nos tenemos que pelear y tratar de corregir pero por ahora es lamentablemente, cuando el profesor, cuando yo me frustró me es muy fácil para mí decir “se acabó, esto es por nota” entonces es como una herramienta que si bien, yo personalmente pienso que es una cagada (baja la voz), es una herramienta y cuando estoy frustrado la he sacado, lo mismo que las amonestaciones para mí es una cagada pero cuando estoy frustrado no tengo más herramientas, no me estás escuchando, no querés.

En el testimonio de este docente del San Andrés queda reflejado cómo ejerce su autoridad pedagógica mediante la nota (alta o baja) con la que califica a sus estudiantes, a la vez que la utiliza como un instrumento para motivarlos a realizar las tareas que él mismo les propone.

La potestad de sanción es utilizada como un factor de poder para desempeñar su rol en la interacción con el alumnado.

Ante la reiterada problemática de la falta de motivación de los alumnos, los docentes emplean diversas estrategias en un intento de legitimar su rol y lograr una respuesta satisfactoria por parte de los estudiantes.

Otra de las estrategias mencionadas se basa en relacionar la materia con experiencias de la vida cotidiana de los alumnos. Esto funciona como un cable a tierra y suele lograr un interés mayor en los estudiantes que pueden materializar los conceptos abstractos en algo concreto. La realización de juegos y competencias también es empleada por los docentes para incentivar a sus alumnos.

El otro día en la clase de probabilidad hicimos un juego que está en la tele. Se engancharon digamos, que bueno, es un poco menos convencional. No se usó el pizarrón, la enseñanza no es tan directa, no hay una fórmula que ellos están aprendiendo en ese momento pero sí los ayuda a mantenerse motivados y eso hace que después bueno, desde ahí a tener que sentarse a después hacer una fórmula en la mesa lo hacen con más ganas. No tan apesadumbrados.

#### **4.a.3 Las “houses”, los “Prefects” y los “rankings”**

En esta escuela hay ámbitos institucionalizados específicos para la competencia, tal es así que el colegio cuenta con un sistema de houses, por el cual cada alumno al ingresar pertenece a una casa particular que luego compete con las otras tres en diversas disciplinas.

En el caso de haber tenido un familiar que haya asistido a la institución, la casa es “heredada”. Aquí la tradición es explícitamente reconocida como una fortaleza y la idea es que los alumnos generen un sentimiento de pertenencia institucional con el colegio. Queda reflejado el peso del capital simbólico y familiar de los alumnos mediante el enaltecimiento de su linaje. Un jefe de año explicaba el mecanismo de designación de las casas y remarcaba la intención de los padres de que sus hijos continuaran en la casa a la que ellos habían pertenecido:

Generalmente, en la gran mayoría de los casos por familia, digamos porque hubo un pariente que estuvo en esa casa. ¿Cómo se eligió en ese momento? y bueno... se trata de hacer un balance, de que esté balanceada la cantidad de alumnos por año, que sea realmente representativa, ehh... representativa, sea igualitaria. Se trata de que sea así justamente para

que por año pueda haber competencias que tengan la misma cantidad de gente que la represente, eh... a ver, uno en jardín o en primario puede hacer un apuesta a como puede ser el chico en el deporte en el primario y secundario, puede estar bien o no, me consta , bueno... no me consta, imagino que alguna decisión se toma de que tal chico venga para esta house. Pero lo principal es que si tu papá, o tu mama, tu familia vino a tal casa vas a esa.

Esto denota la importancia que tiene la ascendencia social de los estudiantes a la hora de generar los agrupamientos para la competencia y dirigir el flujo de relaciones entre los alumnos, agrupando a las mismas familias a través de las generaciones.

Por otro lado, se observa un segundo tipo de agrupamiento, no ya por origen social sino por el rendimiento académico del estudiante de su trayectoria individual en la escuela. Este sistema intenta promover de un modo particular las capacidades individuales en pos de la contribución de cada estudiante para el equipo que integra, más allá de formar sujetos aptos para la competencia. En este sentido, los docentes y directivos realizan una proyección de la trayectoria escolar de los alumnos colocándolos en ciertas houses según sus (futuras) aptitudes.

La distribución en casas coincide con la lógica de una educación para la competencia fomentada por la propia escuela: El mismo docente afirmaba:

Está el sistema de casas “harrypoteriano” (sic) digamos... acá todos lo conocen así jaja... a mí siempre me resultó gracioso leer Harry Potter porque tiene una escuela similar a esta (...), y para mí siempre fue natural también, después te das cuenta que realmente no, que la Argentina no se maneja así, pero... sí hay competencias internas y después quizás salen algunos que van a representar al colegio afuera, pero hay competencias internas de deportes, de música, había en un momento de el armado de una revista donde se trabajaba bastante, estaba muy bueno eso.

Al explorar por qué la institución privilegia esta opción de competencia entre las houses y si hay alguna relación entre ella y la motivación de los estudiantes el docente aporta: “Yo creo que los divierte, sí. En realidad creo que si no hay un resultado final, creo que los chicos pierden un poquito de motivación (...) sino le pones una “gana” el que llega antes...”

Queda ejemplificado aquí, que la motivación para los estudiantes en esta institución tiene que ver con los dispositivos de competencia, utilizado por los docentes como estrategia para relacionarse con ellos y motivarlos.

En cuanto a las diversas disciplinas en que los chicos compiten el profesor de matemática detalla:

Los chicos hacen música, en la parte de deportes se dividen tres en el año, fútbol y rugby, otra parte de atletismo (...) y cada uno de esos tienen como un fin, con una competencia, entonces la época de fútbol termina con un torneo de fútbol entre casas, la época de atletismo también (...) Hay por ejemplo, por año, un torneo de music competition que es banda y canto y que también se dividen en casas y lo van preparando en grupitos por casa y después la competencia es de a dos y cada uno hace su performance.

Los premios que obtienen los alumnos por triunfar en las competencias son simbólicos y están basados más que nada en el reconocimiento por parte del colegio y de sus pares, según un profesor de matemática éstos contribuyen a reafirmar el rol de liderazgo de los ganadores:

Simbólicos, si hay un escudo, hay una copa, hay paneles donde se ponen los nombres, las houses que ganaron esto y lo otro, hay capitanes que son los chicos de quinto año, hay seis chicos de cada casa de quinto que son los capitanes de esa casa para el año, y bueno se los pone en una lámina en el hall principal por cada año, y poniendo que es lo que ganaron ese año, y esto también sirve para... a nosotros nos sirve, para trazar un camino de liderazgo para dar, de nuevo, un camino más para algunos chicos que quieran tener o tomar roles de liderazgo dentro de su grupo de pares.

Queda plasmado explícitamente cómo el colegio valora como algo positivo el liderazgo de los alumnos que fueron exitosos en las disciplinas en las que participaron.

Es evidente que institucionalmente se van creando dispositivos de competencia individual, apelando a la competitividad entre los propios estudiantes, para generar motivación entre los mismos, como rankings y premios simbólicos, siendo el liderazgo algo muy valorado por el colegio. “Existen rankings, sí, existe un listado de mejores promedios, de reconocimiento a fin de año de quienes fueron los mejores promedios del año”, afirmaba un Jefe de año.

Al indagar sobre si este sistema de competencias no genera rispideces entre los alumnos, un docente de matemática plantea:

Sí, hay competencia tipo Boca - River, de hecho cuando hicimos la votación de los capitanes del año que viene para Dodds, uno que se estaba postulando dijo: ‘Si me votan les juro que a fin de este año los matamos a los de music’.

Ambos docentes coinciden en que la competencia es una buena forma de motivación y en que habría que implementarla más, ya que es una estrategia que les da resultados positivos. Para un docente de matemática si bien esto contribuye a fomentar la unión y el trabajo de los estudiantes, hay un objetivo claro que tiene que ver con ganar, cualquiera sea el adversario:

En general son competencias deportivas, de música, de conocimiento general, digamos, yo creo que quizás habría que fomentarlas más, pero no por una cuestión de las casas, sino porque realmente son momentos donde están todos juntos tratando de conocer algo más (...) quieren hacer algo que musicalmente está bueno, de ganarle a otro, no importa de qué casa sea, hacer algo muy bueno que sea ganarle a cualquier otro, incluso afuera de la escuela digamos, no es por la casa en sí, la cuestión de la casa dura el día, qué cantidad ganó esta, que la otra .

Problematizando si el hecho de competir constantemente no genera rivalidades improductivas y duraderas en el alumnado, el jefe de año afirmó: “En el momento que sucede la competencia sí, pero nadie se mata, dura el día día de la competencia, dura en ese momento y está bien que así suceda”, considerándolas como un factor positivo en la formación de los alumnos. Podría pensarse que este tipo de estrategia apunta a desarrollar disposiciones en los jóvenes para que en el futuro puedan desempeñarse en contextos adversos y fuertemente competitivos.

La exacerbación de la competencia entre los estudiantes, lleva a que estos sean evaluados según los méritos que hayan tenido en las competiciones (entre ellos mismos o con alumnos de otros colegios) y es una puerta de entrada a un puesto jerárquico en el ranking escolar.

En este sentido, un profesor de matemática afirmaba que sus alumnos rendían mejor si los ejercicios eran en forma de juego y competían entre ellos (ya sea por una nota o por golosinas) es decir, una situación que les proporcionaba un resultado inmediato y que los “rankeaba” positivamente en una escala en la cual obtenían un premio.

El San Andrés también cuenta con un sistema que institucionaliza el liderazgo bajo lo que allí denominan como los “prefects”. Se trata de la figura del estudiante destacado, elegido por el colegio durante el último año que representan integralmente al colegio, tanto hacia el afuera de la institución ( en competencias por ejemplo) como hacia adentro, siendo el canal de comunicación entre su grupo de pares y las autoridades. Entre los requisitos para acceder a este puesto se hallan: tener buenas calificaciones, a la vez que buenas referencias por parte de

los docentes y compañeros. El candidato en cuestión debe completar un formulario respondiendo la pregunta de por qué sería un buen prefecto, detallar qué características de liderazgo tiene y qué valores lo representan. “Los mismos chicos, de cuarto año, son los que convocan sobre todo a los candidatos, hacen un ranking de seis que tienen que elegir, mujeres y varones”, afirmaba el Jefe de quinto año, que luego es el encargado de hacer un balance en el que evalúa los comentarios de los profesores, la performance académica del estudiante, el comportamiento, el orden de voto efectuado por los alumnos y notas sobre los servicios comunitarios. Asimismo se trata que todas las áreas de la escuela queden representadas. Con toda esa información relevada se realiza una reunión entre profesores, preceptores, y directivos, en la cual son elegidos los prefectos de cada año.

Charlamos de todos los que se presentan, y vamos viendo si son buenos o no (...) Tratamos que todo el año se sienta representado, porque nosotros lo que queremos es líderes reales, que puedan funcionar como portavoces justamente de los chicos.

Los prefectos son figuras representativas que van a distintos eventos de todo el colegio, desde jardín hasta secundaria y tendrán un contacto más fluido con los directivos, a los que podrán presentar inquietudes del grupo al que pertenecen. Los elegidos son publicados en la página web del colegio donde figuran bajo el título de “Líderes estudiantiles”.

Según el mismo docente:

Es una elección, no es una competencia, por suerte los últimos años ha subido un poco la motivación para hacerlo y el valor simbólico también que ellos le dan a ser prefect. A ver...no tiene ningún uso; en Estados Unidos le dan un poco más de valor cuando te presentas a la Universidad te suma un poco.

Queda claro que si bien no tienen ningún peso material (no presenta beneficios para las aplicaciones a las universidades) cuenta con un reconocimiento simbólico extendido dentro de la institución que valora el liderazgo como un rasgo sumamente positivo en sus estudiantes, “Los que terminan elegidos, tienen una vocación de liderazgo que queremos reconocer y fomentar, porque bueno, hay gente que tiene vocación de liderazgo y hay gente que no”, afirmaba el mismo profesor.

#### **4.b.1 Olimpiadas y curso de ingreso**

La lógica de la competencia opera en ambas instituciones de manera distinta. En el caso del CNBA comienza a regir desde el curso de ingreso para acceder a la institución. No obstante, también se halla presente a la hora de aplicar a los intercambios de estudio (también regidos por las calificaciones escolares) y en las Olimpiadas colegiales e intercolegiales, zonales, regionales y nacionales en las que los alumnos pueden participar, constituyendo el desempeño y la excelencia académica un factor fundamental para la obtención de privilegios y beneficios dentro de la institución.. Según un tutor:

Hay olimpiadas de física, química, biología que las organiza cada departamento (...) Compiten también con otros colegios. Incluso hasta pueden lograr acceder a competencias internacionales, van a otros países, en eso el departamento detecta si hay alguien que le interese y le propone si quiere participar en las olimpiadas que tienen una preparación extra, los profesores vienen a contraturno siempre, y tienen que prepararse en especial para las olimpiadas (...) siempre hay una felicitación para los primeros puestos o menciones especiales.

En su sitio web <sup>[43]</sup> la institución plantea: “Es bueno participar de las olimpiadas porque son una buena forma de competencia sana y porque abre la mente a formas de pensar distintas a las que estamos acostumbrados logrando así poder resolver problemas de formas ingeniosas”. Los resultados de las mismas son publicados en la página web del colegio.

Además de las Olimpiadas, la institución cuenta con otros ámbitos de competición, “Educación física hace un torneo interdivisional (inter división) todos los de tercer año compiten entre sí durante todo el año y después hay un campeón”, explicitaba el tutor.

#### **4.b. 2 La semana de la “muerte” y el miedo de quedar “libre”**

Pese a la implementación de las tutorías, el CNBA sigue manteniendo un enfoque formal y meritocrático basado en una educación tradicional, de banco y pizarrón. Las evaluaciones son escritas y las metas ideales del colegio apuntan a formar a una élite ilustrada. La formación humanística enciclopedista del colegio se reproduce también en la dinámica de las clases.

En esta institución no es necesario apelar explícitamente a la nota como forma de castigo, ya que los estudiantes saben desde el inicio que si no alcanzan el nivel requerido por la

institución quedarán afuera del colegio debido a la propia lógica selectiva que rige en el mismo. En este sentido el tutor decía:

El sistema de recompensas y castigos que está muy pensado acá como institución tradicional (...) es como una sanción simbólica como cuando te dicen ‘te equivocaste, hiciste esto mal’ eso tiene un valor simbólico muy fuerte todavía. La recompensa es, para ellos, para los alumnos sacarse una buena nota, pasar de año, terminar el colegio y el castigo llevarse la materia y poner en peligro la continuidad y quedar excluidos.

La selectividad y la meritocracia con la que se maneja el colegio atraviesa toda la trayectoria escolar de los alumnos y es la que les permite o no quedarse en la institución, sin necesidad de apelar a sanciones disciplinarias concretas. Si los alumnos no tienen el mérito necesario, quedan automáticamente excluidos de la misma.

La cantidad de chicos que se quedan afuera por año debido a la selectividad del colegio es un porcentaje más que considerable, para el tutor es casi un tercio de los alumnos por división. Según una nota de página 12 del año 2009 “Casi 230 alumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires quedaron en condición de libre y no podrán continuar en la institución para cursar el ciclo lectivo 2010”.<sup>[44]</sup>

Asimismo por la gran cantidad de alumnos que no terminan graduándose, debido al elevado número de materias que se llevan, se discutió la posibilidad de que los estudiantes pudieran tener dos materias previas y no solo una para pasar de año, como también la eliminación de la figura del “alumno libre”. Esta medida fue aprobada por la Comisión de Enseñanza de la institución, por lo que quedó en condiciones de ser debatida por el Consejo Superior que luego la descartó. El propio rector rechazó enérgicamente la iniciativa entendiendo que era una manera de bajar la exigencia y afirmó: “Tenemos una población que tiene placer por el conocimiento, hay un contrato pedagógico con las familias y los alumnos. Los chicos no están contentos: defienden a los que se quedan libres, pero esta solución tampoco los convence...”<sup>[45]</sup>

Los propios estudiantes realizaron una medida de fuerza, una “toma” en contra de esta resolución y muchos padres también expresaron su rechazo. Según el tutor ésta medida iba en contra de uno de los pilares fundamentales de la institución que es la exigencia y el nivel académico:

Se ha discutido el sistema de promoción, incluso se propuso equiparar a este colegio con los colegios de municipalidad y que se acepten dos materias previas por ejemplo, pero no prosperó, pero además te digo que también se escucha a los propios alumnos decir, a algunos alumnos, ‘tradicionalmente este colegio fue así y yo vine porque este colegio era así’ después están otros chicos por ahí con más dificultades, entonces si, algunos proponen un cambio más... hubo algunas situaciones así remediales, como bueno el rector puso una mesa más de examen como para que tengan una posibilidad más, además de las reglamentarias, agregó una mesa más en marzo y bueno ayudo un poco porque aquellos ... había varios chicos que quedaban con dos materias previas en las mesas reglamentarias, después en esas mesas pudieron dar una y pudieron quedarse en el colegio, no quedaron libres.

Si bien la iniciativa de las dos previas no funcionó, debido a resistencias externas e internas, hubo una leve flexibilización en las instancias de evaluación, ya que ahora se les da la posibilidad a los alumnos de rendir más pruebas antes de las instancias de diciembre y marzo. La profesora de música, ex alumna y docente en la institución hace once años, afirmaba:

Lo que sí se amplió con el último rector, que está en su segundo mandato, es la posibilidad a la cantidad de exámenes a los que pueden acceder los alumnos, lo que tenían antes era la instancia de diciembre y la de marzo y ninguna prueba, ahora tienen más posibilidades.

No obstante, desde el colegio se siguen debatiendo diversas estrategias para tratar con la problemática del alumno libre, una de ellas, y considerada la más reciente para los docentes, es armar una división exclusiva para alumnos que se hayan quedado libres y darles apoyo académico para que puedan rendir los exámenes. En palabras de la misma docente:

Se están haciendo pruebas, la última es la que más resultados ha dado. Tiene que ver con armar una división con chicos que se han quedado libres, y bueno, como condición de que puedan dar tantas materias, se les da apoyo para que puedan rendir los exámenes.

Asistimos aquí a una estrategia de acompañamiento del alumno “en riesgo” que se ha quedado libre a través de la asignación de un tiempo y espacio específico de aprendizaje hacia los estudiantes “libres” dentro de la propia institución, lo cual plantea asimismo una segmentación nítida adentro del colegio hacia los alumnos que presentan más dificultades.

La lógica selectiva y meritocrática del CNBA entra en tensión con estas estrategias de acompañamiento (tutorías) y pedagógicas (añadir una mesa de examen más) implementadas desde el propio colegio a raíz de la situación coyuntural de los alumnos.

Para Méndez (2013):

Probablemente como una manera de moralizar sus prácticas, los egresados aluden con mucha frecuencia al esfuerzo; en ciertas ocasiones para justificar y hacer más legítimas a los que algunos accedieron en la vida profesional. El esfuerzo es, en sus expresiones, lo que les permitió responder a una exigencia - en términos intelectuales y disciplinarios - de tal rigor que resultó inédita en sus vidas. (p. 22).

Un docente de matemática de la institución pública postulaba: “Me siento muy cómodo con el enfoque pedagógico, con alumnos que no acepten la bajada de línea, una construcción del discurso matemático como me gusta. (...) No es un enfoque clásico. (...) La búsqueda de las contradicciones, busca el preguntarse el porqué”, apelando a la intención que tiene el colegio de formar ciudadanos con inquietudes en todos los ámbitos de desempeño de sus egresados. Según Alicia Méndez, el alumnado del CNBA: “...es un colectivo que se distingue por su nivel intelectual de aristócratas del saber, lo que les permite diferenciarse en una sociedad en donde el mérito no es algo que prima” [46]

En cuanto a adaptarse a la coyuntura actual incorporando las nuevas tecnologías a las clases, una profesora de música afirmaba:

Se sigue manteniendo el viejo sistema, se quiere adaptar a la tecnología pero no se sabe qué es lo que hay que hacer, se hace de una manera que para mi no está dando resultado. Yo por ejemplo todos los años, según los cursos, y según el grupo que tengo, voy modificando. Pero hay docentes que se mantiene en la suya, tienen la misma receta de hace muchos años atrás.

Haciendo referencia a las estrategias pedagógicas que aplicaba con sus alumnos, la misma docente decía: “Estoy en la búsqueda de que ellos construyan sus conocimientos, de que ellos puedan tener herramientas, herramientas reflexivas, de análisis, pero no solamente en la música, esto les va a servir para todo, para otras materias también” destacando la importancia

de proporcionarle a los alumnos los instrumentos necesarios para que luego puedan desenvolverse exitosamente, también en otras áreas.

Al depender de la Universidad de Buenos Aires todos los programas y sus contenidos tienen una relación directa con el sistema universitario. Se aprueba con siete y los alumnos pueden tener una sola materia previa. Una de las tensiones que surge es la pérdida del tiempo recreativo por parte de los alumnos debido a la gran cantidad de horas que deben dedicarle al estudio.

Debido a la elevada exigencia académica es una práctica habitual que los estudiantes asistan a clases extra para poder aprobar los exámenes. Si bien desde la institución se brindan clases de apoyo de todas las materias, es frecuente que los alumnos acudan a clases pagas por fuera de la institución, ya que éstas son menos masivas y pueden tener una atención más personalizada. Según un tutor: “los que pueden contratan profesores particulares, la mayoría, un alto porcentaje prefiere profesores particulares digamos, porque acá o no les gusta el sistema de clases de apoyo, o porque ven que hay muchos alumnos”.

Esto difiere expresamente de la situación que sucede en el San Andrés, donde según un profesor de la institución, si los chicos acuden a clases particulares es porque no estudiaron durante todo el trimestre y se preocupan por ello cuando están cercanos a la fecha del examen:

Generalmente es (...) por un interés de la nota, o sea faltan dos días para la prueba no entienden nada bueno maestro particular me va a salvar las papas. No es porque le ponen mucho esfuerzo y de repente dicen ‘no estoy entendiendo leyendo un poquito más’ dicen ‘no hago nada, eso me ayuda y vamos para adelante’.

Este sistema de acompañamiento particular (privado y extra curricular) para los alumnos del CNBA surge ya desde el curso de ingreso donde muchos de los aspirantes pagan por ir a un instituto que refuerce con clases extras los contenidos brindados por la institución que luego serán evaluados en el examen de ingreso. En palabras de una docente:

Te dicen que el curso de ingreso es difícil, que hacían deporte, que hacían música y lo dejaron durante el curso de ingreso porque venían acá, iban a la academia, y después se volvió una cuestión muy comercial el tema de la academia.

La existencia de estas instancias de acompañamiento - que parecieran ser crónicas a lo largo de toda la trayectoria escolar - tienen que ver con la elevada exigencia de la institución, problemática que generó el surgimiento de un mercado en el cual los padres pagan por enviar a sus hijos a algún establecimiento que garantice el ingreso del adolescente al colegio, y más adelante, su permanencia “Lo que pasa es que es difícil, los chicos entran y ya creen que lograron todo, y después empiezan muchos a darse cuenta que no es que ya lograron todo, todos los años hay que construir” expresaba la profesora de música, demostrando que más allá de haber pasado por un examen de ingreso muy exigente los alumnos deben seguir esforzándose intelectualmente para permanecer en el colegio.

En este sentido podemos observar, que a pesar de la incipiente implementación de mecanismos de acompañamiento, la competencia escolar se sigue organizando bajo la lógica del mérito individual. El vínculo institucional con las familias sigue siendo escaso, a pesar de que éstas juegan un rol fundamental para sostener a los hijos en la carrera del colegio, siendo los recursos individuales familiares, es decir el capital cultural de las familias, un factor clave que contribuye a una trayectoria escolar exitosa del alumno (mediante el pago de clases de apoyo privadas o una academia que refuerce al curso de ingreso) Esto puede evidenciarse en los altos niveles de desgranamiento que aún mantiene la institución

En esta línea el tutor del CNBA mencionaba:

La problemática más habitual es la exigencia. Es lo que más aparece o sea la cantidad de material para estudiar, la cantidad de evaluaciones y la exigencia. O sea un nivel alto de exigencia, ellos son conscientes de eso, ¿no? ellos se sienten desbordados, como que tienen que estudiar mucho y a veces muchos alumnos dicen yo estudié muchísimo y no me alcanzó. Ese nivel académico es algo que afecta a todos (...) por eso muchas veces se ha planteado este tema, y ellos dicen bueno... el que entró a este colegio sabía cómo iba a ser la exigencia, porque ya desde el ingreso hubo que rendir un examen que fue selectivo, el colegio sigue siendo selectivo en ese sentido.

La suma de una mesa de examen (además de la de marzo y diciembre) junto con la sistematización de las clases de apoyo por parte del colegio, son estrategias que la institución aplica para favorecer las trayectorias académicas del estudiantado. En palabras de una docente: “Hay preocupación por el tema de los libres (...) por eso se agregaron instancias porque el tema es que todo habitante tiene que tener una educación de excelencia”, haciendo referencia a los alumnos que se quedan con más de una previa y no logran pasar de año.

Más allá de estas estrategias pedagógicas de acompañamiento a los alumnos, el colegio sigue manteniéndose firme en cuanto a no disminuir el nivel de su enseñanza, ya que uno de sus pilares es la “excelencia académica”.

El mismo tutor planteaba:

En realidad lo que no se discute acá es la exigencia. Siempre está el argumento de los alumnos de “si al 90% le va mal en una evaluación, es un tema de la evaluación, o del profesor y no tanto de nosotros” pero acá ese argumento no es muy tenido en cuenta, más bien se trata de ...el profesor después explica... “no, es algo que se explicó” y el nivel de exigencia es esto y eso no es un motivo como para decirle al profesor. Nunca. Acá es muy grave decir “bajá el nivel” entonces hay muchos docentes en esta situación.

La última semana del cuatrimestre es catalogada por los estudiantes como “la semana de la muerte” debido a la cantidad de pruebas juntas que tienen los alumnos. En palabras del tutor: “la última semana del trimestre, lo peor es el stress. Y ellos ahora la llaman “la semana de la muerte” entre ellos lo dicen, viste, cuando tienen, por ejemplo, todos los días de la semana uno o dos exámenes.”

El CNBA es reconocido por formar estudiantes con un delineado perfil político. El colegio posee un centro de estudiantes, en el cual hay elecciones todos los años, y los alumnos han tomado medidas de fuerza (como por ejemplo la toma del edificio) frente a resoluciones rectorales o ministeriales con las que no estaban de acuerdo “A través de las generaciones se transmite como una especie de tradición la posibilidad de que se haga una toma como una herramienta para un reclamo para lograr algo” afirmaba un tutor.

Asimismo el centro de estudiantes suele expedirse sobre temas de interés público dejando en clara su postura, a la vez que suele acudir a marchas sociales y políticas.

Según un profesor de matemática de la institución:

Se viene reduciendo un montón el tiempo de clase. No sólo por estas cuestiones sino también por viajes de estudios, por jornadas de reflexión que, de nuevo, son valoradas dentro del colegio -estas jornadas las organizan a veces los estudiantes, las organiza el colegio, hay muchos espacios de debate, viene gente a dar conferencias, es decir, son espacios de aprendizaje importante- pero me parece que, progresivamente, en desmedro del tiempo de aprendizaje efectivo en las materias. Es una tensión que yo no sé muy bien cómo

se puede resolver, cómo se puede equilibrar, pero esa es una cuestión que está sucediendo en el colegio.

Queda evidenciado aquí la tensión entre el tiempo áulico y las actividades extra que realizan los alumnos (muchas veces promovidas desde la propia institución) lo que dificulta dar el programa educativo en el tiempo estimado. Según el tutor: “Ellos (los que están en campaña) van a estar ocupados, van a estar haciendo pasadas por los cursos, pero no creo que sea problema, los profesores saben que es una semana especial”. Los mismos docentes contemplan la posibilidad de tomarle evaluaciones a contra turno a los estudiantes que estén participando en las elecciones.

Si bien la vida política es impulsada desde el propio colegio, una profesora difería con esto y planteaba sobre los alumnos: “Están inmersos en mucha demanda, entonces a veces pierden mucha energía demandando, queriendo más derechos, más derechos, y en este juego no está presente la obligación, les cuesta mucho...” priorizando la importancia de la formación académica sobre las actividades sociales y políticas.

## **4. 2 Los dispositivos de apoyo al estudio**

### **4. 2.1 . La “personalización” extrema como recurso para garantizar el éxito escolar**

La estrategia de acompañamiento a la trayectoria de los estudiantes posee un lugar central en el Colegio San Andrés. Esto podría enmarcarse dentro de una estrategia de personalización más amplia mediante la cual los profesores realizan un seguimiento permanente de la escolarización y el aprendizaje de los alumnos, como así también del vínculo con sus pares y con los docentes. Es así que este acompañamiento excede el corte cognitivo y también aborda las relaciones sociales de los alumnos.

La Escuela Secundaria se divide en tres fases con un tutor en cada una de ellas que acompaña a los alumnos tanto en el progreso académico como en el plano social y emocional brindando la ayuda específica que cada estudiante necesita en las distintas etapas de su formación.

El docente de matemática entrevistado detalla la profundidad del acompañamiento que tienen los alumnos, que poseen un grupo de profesionales de diversas disciplinas a su disposición mediante una fuerte estrategia de personalización impulsada por el propio colegio:

Hoy en día hay un equipo de psicólogos, equipo de orientación al alumno que, bueno cada psicólogo tiene su grupito de alumnos y a los que necesitan más ayuda les está como más encima. Los chicos tienen mucha gente mucho más encima hoy que lo que era antes. Antes teníamos un preceptor y ya está. Ahora tienen un preceptor, un jefe de año, que es un profesor que también está como apuntando a un grupo más selecto, tienen una tutoría cuando llegan al colegio, hay un profesor que los ve todos los días durante diez minutos y es el que más o menos tiene el termómetro de cómo vienen los alumnos, si está todo bien, si llega temprano, si de repente lo ve disperso (...) Creo que tienen mucha más contención.

La creación de un ámbito exclusivo para el acompañamiento de los alumnos denota la importancia de ese mecanismo para el logro del doble objetivo que se plantean este tipo de escuelas de asegurarse el buen rendimiento académico de los estudiantes y garantizar con ello, la reproducción de la posición social de privilegio.

En términos de Tiramonti (2005):

Se trata de espacios fuertemente regulados y custodiados que pretenden preservar a las familias de los riesgos de la libre elección de sus hijos. Esta socialización en los valores de clase debe estar acompañada por una adecuada preparación para el ingreso de los alumnos a la Universidad. (p. 28).

Es por ello, que los poderosos mecanismos de acompañamiento de las trayectorias en el colegio San Andrés evitan el desgranamiento y el retraso de los estudiantes. Según señala un docente y jefe de cuarto y quinto año de la institución, las repeticiones no suelen ser frecuentes en este tipo de institución debido a los distintos mecanismos que implementa la escuela para contribuir a que eso no suceda.

Acá no repiten muchos, yo recuerdo dos casos de chicos que repitieron en los últimos doce años que estoy acá y se quedaron en el colegio (...) A ver, hay mucho acompañamiento durante el año, se trata de que no se llegue a repetir, de que se lleven la cantidad menos

posible de materias a diciembre y febrero, hay herramientas curriculares para que eso no suceda y también hay herramientas extracurriculares para que eso no suceda.

El colegio cuenta con la presencia de tutores, psicólogos y jefes de año, que se dedican a las problemáticas de un año en particular. Los estudiantes cuentan con un seguimiento personalizado que incluye entrevistas personales, en caso de ser necesario, e intercambios en el aula y en espacios específicos para ello. Asimismo la institución mantiene un fluido contacto con los padres de los estudiantes para trabajar conjuntamente en la trayectoria escolar exitosa del alumno. En esta línea, el mismo docente afirmaba:

Todos los años tienen un tutor a cargo que les hace entrevistas al grupo todas las semanas y también entrevistando a cada chico dos o tres veces por año, salvo que exista alguna circunstancia que haga que lo entreviste de nuevo, que suelen ser los casos que se evalúan con la nota del segundo trimestre.

Cada jefe de año se reúne con los tutores, se ven las listas de cada uno de los tutores y se dice, bueno, 'vos vas a intervenir con este y con este, yo me encargo de estos dos', entonces llamo a los padres, se ve qué es lo que están haciendo, si es necesario, si hay algún problema de aprendizaje se llama al departamento de orientación escolar, que generalmente ya lo debe haber estado siguiendo. Pero los tutores, al verlos todas las mañanas y al tener estas posibilidades de entrevistas, pueden también ajustar el recorrido. Lo que sí está claro es que son muy pocos los casos de alumnos que tienen problemas de aprendizaje o algún problema social o personal del cual nosotros no sepamos, 'nosotros' me refiero a la institución, alguien, ya sea el tutor, el jefe de año, sea el preceptor, sea el departamento de orientación escolar o algún profesor, sabe del tema y tiene una intervención activa en ese tema.

Estas estrategias de personalización permiten realizar un seguimiento más exhaustivo de los estudiantes y cuentan con un consenso extendido entre los docentes al entenderlo como un medio para legitimar o corregir las trayectorias académicas de los alumnos. Asistimos en esta institución a la presencia de un sistema institucional orquestado y puesto al servicio de los estudiantes y prevé las ayudas necesarias para sus posibles inquietudes o problemáticas.

El seguimiento de los profesores de la performance de sus alumnos (reforzado por las tutorías, las clases de apoyo, los informes a las familias y su fuerte participación en el colegio) está fuertemente estructurada e institucionalizada por la escuela, que considera que son recursos favorables y auspiciosos para el desempeño de los estudiantes.

En su página web <sup>[47]</sup> el colegio plantea que: “La Escuela Secundaria dividida en tres fases y con un tutor en cada una de ellas que acompaña a los alumnos tanto en el progreso académico como en el plano social y emocional...” y afirman: “Renovamos permanentemente nuestro currículum de manera de incluir las nuevas tendencias educativas (...) personalización del aprendizaje y otros desarrollos que propenden a que cada alumno encuentre su pasión por algún área del conocimiento.” Así ya queda plasmada la estrategia de personalización como una herramienta institucional explícita que el colegio difunde como un valor agregado

Nos parece pertinente mencionar el concepto de poder pastoral, introducido por Foucault (1990) que hace referencia a las técnicas específicas orientadas hacia los individuos y que tienen como meta gobernarlos de modo continuo y constante. Se trata de un poder individualizador en donde la metáfora del pastor tiene que ver con quien guía y conduce al rebaño para asegurar su salvación. Podemos trazar aquí una analogía entre el rol del pastor y el del docente en esta institución de elite que utiliza el acompañamiento excesivo como una estrategia habitual para el “correcto” desarrollo en las trayectorias escolares de sus alumnos.

El pastor “presta atención a todos sin perder de vista a ninguno (...) debe conocer las necesidades de cada uno en particular (...) el poder pastoral supone una atención individual de cada miembro del rebaño”. (Foucault, 1990, p. 103).

El acompañamiento de los alumnos por parte de los docentes en el proceso educativo, parece ser muy personalizado, ofreciéndose en la mayoría de los casos programas de tutoría que prestan especial atención a las necesidades emocionales, sociales y académicas de los adolescentes en desarrollo, muchas veces a cargo de psicólogos que son denominados “consejeros de educación”.

Las familias aparecen (en especial los padres) como actores fundamentales en las estrategias de acompañamiento esbozadas por la institución. Los docentes se jactan de tener una relación fluida con los padres de los alumnos y de utilizarlos como un “recurso” en cuanto a la resolución de conflictos vinculados a los estudiantes, incluso en aquellos que exceden a la escuela, como el consumo problemático de drogas y alcohol de los chicos fuera del colegio. Según un docente, ante el conocimiento de situaciones de excesos por parte de los estudiantes fuera de la institución: “Se mandó una carta, a todos los padres a comprometerse a que sean parte de la ayuda para que los chicos no tomen de manera irresponsable”.

Asimismo en el Colegio San Andrés existe APESA que es la “Asociación de Padres Escuela Escocesa San Andrés” y nuclea a los padres del colegio. Según plantean en la página institucional del colegio, buscan ser un factor fundamental en la misión compartida entre padres y escuela que es educar a sus hijos. Los padres de APESA afirman que trabajan sobre tres valores: “el respeto, el diálogo y el compromiso.”<sup>[48]</sup> APESA fue fundada en 1953 y es dirigida por una Comisión Directiva que cuenta con doce miembros elegidos anualmente en una Asamblea. Con el objetivo de crear una comunidad proactiva invitan a sumarse a todos los padres y llevan a cabo iniciativas y proyectos, entre ellos generar charlas y debates, cursos de primeros auxilios, jornadas de orientación profesional, un día de “agasajo docente”: un evento anual para festejar el día del maestro en el cual se organiza un desayuno para los profesores y son los padres los que donan comida y premios para sortear. Asimismo el colegio cuenta con un “Family Day”, un evento anual que se realiza generalmente en abril en Punta Chica, en el cual las familias asisten a un día de campo. En el mismo cuentan con un patio de comidas, juegos, búsqueda del tesoro y sorteos.

El fin es fortalecer las relaciones entre las familias mediante actividades recreativas organizadas por el colegio, fomentando un conocimiento mutuo en instancias escolares y extraescolares, entablando vínculos en pos de lograr los objetivos planteados por la institución, esto legitima a los sujetos como parte de esa comunidad y contribuye al reconocimiento y la pertenencia de las familias en una red afianzando los lazos comunes. A partir de estas prácticas y los sentidos impartidos se construyen relaciones de diferenciación con otros grupos sociales (Gessaghi, 2016). En este sentido podemos ver que hay una tendencia hacia el cierre social en la trama de la fragmentación educativa. (Tiramonti y Ziegler, 2008).

Uno de los docentes explicaba: “Se trata de trabajar mucho con los padres, es un recurso, tenemos las amonestaciones y los padres. Según mi jefe (...), él prefiere ir primero con los padres que con las amonestaciones”.

En el caso del San Andrés la relación con los padres es fluida, de hecho los docentes se jactan de considerarlos como aliados para tratar las problemáticas de los chicos. Desde la institución se trata de incluirlos lo más posible, mediante la generación de actividades y manteniendo un contacto constante con los mismos. Siguiendo a Tiramonti:

“Para las escuelas de la elite hay una preocupación muy fuerte, un miedo diría yo, un temor muy fuerte a la desinstitucionalización. Hay un temor muy fuerte a la

desconfiguración del sistema y esto es lógico porque si uno está en un sistema que lo tiene en el lugar del privilegio lo que teme es que ese sistema cambie porque lo puede colocar a uno en un lugar diferente. Entonces, hay muchísima preocupación, muchísimas estrategias de los padres para reforzar la institucionalidad de la escuela. En algunos casos, la cosa se refuerza con mucha presencia de los padres en consejos y demás al interior de la escuela y con una madre siempre presente. Es decir, retomar la familia tradicional...” (Tiramonti, 2004, p. 103)

#### **4.2.2 Repensando el mérito individual. Las tutorías y la preocupación incipiente sobre acompañamiento académico**

En el Colegio Nacional de Buenos Aires la lógica del mérito individual, que legitima las relaciones de desigualdad del rendimiento académico de los estudiantes como mencionamos con anterioridad, se traduce en la casi inexistente presencia de soportes institucionales de acompañamiento de los logros escolares como lo observamos hay en el colegio San Andrés. No obstante, la poca contención pedagógica y psicológica hacia la trayectoria de los estudiantes no supone la ausencia de un control meticuloso sobre la conducta de los jóvenes, el cual es ejercido fundamentalmente mediante las calificaciones en tanto éstas constituyen el puente hacia la obtención de beneficios específicos como el acceso a becas e intercambio de estudios a otros países, a los cuales sólo acceden los mejores promedios. En términos de Méndez (2013) la idea de grupo altamente segregativo debido a sus condiciones de ingreso y permanencia requiere un enorme esfuerzo intelectual y disciplinario por parte del alumnado.

Sin embargo, según hemos podido relevar en nuestro trabajo de campo, algo de aquella férrea lógica meritocrática estaría cambiando hacia un paulatino y aún incipiente debilitamiento. Como señalan los entrevistados, ante la demanda de los alumnos y las problemáticas presentes en el colegio, en el 2011 el rector creó el Departamento de Orientación al Estudiante (DOE) que según la resolución oficial “entenderá toda relación con el alumnado con el fin de contribuir a mejorar, en todos sus aspectos, su trayectoria escolar”<sup>[49]</sup>. Tal es así que a partir de esta resolución, todos los años (de primero a quinto) cuentan con una hora de tutoría semanal comprendida dentro de la currícula escolar. Este dispositivo de tutorías resulta por cierto una novedad de envergadura para una institución que construyó y

sostuvo su prestigio por poco más de un siglo y medio, en el supuesto “esfuerzo” de los estudiantes.

Según el entrevistado (tutor del colegio) cada curso tiene asignado un tutor que debe ocuparse de seis divisiones, cuestión que dificulta la profundización de su tarea en el acompañamiento de los alumnos, por lo que necesita otros interlocutores, como los preceptores y docentes, que contribuyan a su objetivo:

Es muy difícil porque somos un tutor por curso y son seis divisiones y es muy difícil hacer un trabajo proactivo, más bien nosotros para identificar un caso es muy difícil, más allá de que nos vemos una vez por semana grupalmente, contamos más con la información de los preceptores y demás, nos ayuda mucho esa información porque nosotros por sí mismos no podemos detectarlos por la cantidad de alumnos. (Juan, tutor CNBA)

El tutor que entrevistamos para la presente tesina trabajó en el CNBA durante el año 2016, con seis divisiones del turno mañana, de tercer y quinto año. Todos los cursos tienen una hora cátedra (40 minutos) de tutoría por semana. El promedio es de treinta alumnos por división, y según él casi un tercio de ellos suelen quedar libres por año. Si bien todas las materias tienen clases de apoyo proporcionadas por el colegio, nos mencionó que la de matemática es la única que tiene un horario fijo. Estas clases son brindadas por docentes de la institución a contraturno, lo cual hace que muchos de los estudiantes que tienen otras actividades u obligaciones extras, o que vivan lejos geográficamente no puedan asistir a las mismas. Para el curso de ingreso hay clases particulares otorgadas por estudiantes de quinto año, la realización de las mismas contribuye a la nota conceptual de los estudiantes mayores.

Según su experiencia las materias en las que los chicos tienen más dificultades son las exactas y en la Introducción al análisis literario. Sin embargo al mostrarnos la planilla de notas, el idioma francés surgió como una de las materias más problemáticas en tercer año:

Estoy marcando las bajas en francés, este es el segundo trimestre y hay 15. Son 32 y hay 15 que la tienen abajo. Matemática no tanto, mirá acá hay un 1... entrega la hoja en blanco. Si este chico tiene un 6 en este trimestre, tuvo un 6 en el primero, yo esos datos los tengo, tiene que sacarse un 9. No está perdida pero tiene que repuntar mucho...Hay algunos casos de 2, 3. Siempre hay aplazos. Plástica tiene mejores notas. Tienen latín en tercer año. No se quejan especialmente de latín. Química dijeron más que nada, pero varían depende del profe.

Dentro de la sala de profesores, en la cual tuvimos la oportunidad de entrevistarlos, una docente se le acercó para notificarle que le iba a correr de fecha la prueba a los alumnos de tercer año pero le advirtió que igualmente “Tienen que estudiar” (sic) en una actitud que podía ser interpretada como “de guarda” de la rigurosidad requerida en su asignatura frente a lo que podía interpretarse como “falta de exigencia” por acceder a la postergación del examen. Asimismo una preceptora que se cruzó casualmente en el pasillo le informó sobre un conflicto familiar de una alumna. Queda evidenciado aquí el rol del tutor como mediador en los conflictos entre alumnos y profesores y la importancia de la comunicación con los docentes y preceptores, como un factor fundamental a la hora de desarrollar su trabajo, aunque reiteramos que es un dispositivo aún muy débil frente a la desproporción de los recursos asignados a esa tarea y la cantidad de estudiantes que tiene la institución.

A diferencia del San Andrés, las tutorías en el CNBA se hallan en estado incipiente. Comenzaron a funcionar sólo hace cinco años y su situación es aún embrionaria. Uno de los motivos por los cuales aún poseen una débil presencia puede comprenderse a la luz de las tensiones que generan “los acompañamientos” institucionales con la lógica selectiva y meritocrática que históricamente tuvo la institución, mediante la cual cada alumno era evaluado únicamente por sus calificaciones. En palabras del tutor:

Yo tal como entiendo la tutoría debe ser distinta para mí. Hace seis años que nosotros venimos pensando si los alumnos deben tener un programa de tutoría anual con una producción final, que es una de las propuestas que hay, o si tiene que ser algo más espontáneo donde bueno uno va y plantea qué surge, o lleva algo preparado (...) Tutoría me parece que para ellos es, en el buen sentido, es un oasis... no quiero decir un recreo porque eso sería ir en contra mismo de mí (se ríe) pero sí es un oasis donde ellos se pueden expresar, y a veces yo me cuestiono si se pueden expresar tan libremente.

Previo a la entrevista, el docente nos permitió observar una hora de tutoría de tercer año del turno mañana, en la cual les propuso a los estudiantes escribir en el pizarrón las “mejores” y las “peores” cosas del colegio. Los alumnos pasaban voluntariamente y escribían con tiza las características positivas o negativas de la institución. Durante esta hora pudimos observar que los estudiantes utilizaban un lenguaje coloquial, a la vez que tenían un comportamiento desestructurado, desde la postura corporal (se sentaban encima de los bancos) hasta la forma informal en la que se dirigían al tutor, utilizando un tono de voz elevado y anteponiendo un “che” previo al nombre del mismo. Ante un debate generado en el curso sobre la posibilidad

de pasar la fecha de una prueba de química, una alumna planteó abiertamente ante toda la clase “me da un toque de paja que corran la prueba si van a entrar más temas” (sic) explicitando que, si bien prefería el corrimiento de la fecha de la evaluación, el hecho de que entraran más temas al examen le generaba desgano. Este tipo de comportamiento en los nuevos espacios institucionales creados para el acompañamiento de los alumnos entra en contraste con la formalidad de las clases comunes, en las cuales los alumnos deben ponerse de pie cuando entra el profesor.

En cuanto a lo que los alumnos catalogaron como “lo mejor” de la institución, ubicaron: la asignatura Historia, el alfajor Oreo triple, las promos de Estela (haciendo referencia al bar del colegio), ocho nombres de diversos profesores y las Olimpíadas de fútbol.

Dentro de lo peor se destacaron: el campo de deportes, haciendo referencia a la lejanía geográfica del mismo (Puerto Madero) y el contraturno en el cual se realizan las actividades allí, seis nombres de diversos profesores, la materia Geografía, la semana de fin de trimestre con muchos exámenes, los trabajos prácticos a contra turno (sobretudo el de química), las pruebas, y el ES3 (sic) refiriéndose al stress que les provocaba la elevada exigencia académica de la institución. En esta misma línea una alumna escribió: “No poder correr por las contracturas del estrés”.

Este ejercicio fue ejemplificador para poder visibilizar algunas de las problemáticas que viven los alumnos del colegio, entre las cuales resaltó particularmente la tensión que sienten los mismos por los altos estándares educativos que posee el colegio.

En el medio de mejor y peor de la institución surgieron: “Campaña” y “Toma” haciendo referencia a la vida política que atraviesa la escuela. Al hablar de campaña los alumnos apuntaban a la campaña electoral que se venía llevando a cabo en el colegio para las próximas elecciones del Centro de Estudiantes. Al mencionar “la toma” se referían a la histórica medida de fuerza llevada a cabo reiteradas veces en el CNBA como resistencia a alguna medida que los estudiantes consideraban injusta, a raíz de esto los alumnos “toman” el colegio, es decir, y asumen su control desde adentro prohibiendo el acceso de los docentes y el desarrollo de las actividades.

Algunas de las tensiones que surgieron durante esta hora de tutoría tuvieron que ver con las fiestas de egresados previas a días de exámenes, las pruebas a contraturno, la campaña del centro de estudiantes y los paros en día de trabajos prácticos.

La creación de un Departamento de Orientación al Estudiante, que rige desde el año 2011, y la institucionalización de las tutorías en la currícula escolar resulta interesante para pensar cómo una institución histórica y meritocrática debe aggiornarse frente a las nuevas demandas

de “inclusión” contenidas en la Ley Nacional de Educación N° 26.206, que establece la obligatoriedad del nivel secundario y las problemáticas que surgen en las trayectorias de los estudiantes implementando nuevas estrategias de acompañamiento que chocan con su lógica selectiva. Según el tutor éstas fueron establecidas para contribuir a una trayectoria escolar exitosa de los estudiantes:

Esto formó parte del proyecto que presentó el rector que ganó (...) él estaba atento a la Ley Nacional de Educación, la había leído, había leído sobre las tutorías, sobre un dispositivo que favoreciera las trayectorias y la inclusión y entonces fue una decisión política muy acertada desde mi punto de vista porque era algo que no existía acá y se empezaron a ver otras problemáticas que hasta ese momento estaban como invisibilizadas y bueno se empezaron a ver desde la Dirección de Orientación al Estudiante.

Un cambio de destacable también en la lógica meritocrática de la institución se produjo en el año 1987 cuando el curso preparatorio ofrecido por el colegio se hizo obligatorio. Este proceso desdobló el examen de ingreso en varios parciales que se promediaban por materia. Los aspirantes cursaban y rendían a lo largo de un año evaluaciones de: Historia, geografía, matemática y lengua. Las materias se hallaban divididas en dos cuatrimestres. El objetivo del curso era minar la actividad de las academias privadas para lograr una forma en que todos los postulantes estuvieran en igualdad de condiciones, independientemente de su posición económica o social (Méndez, 2013) Esto supone una estrategia novedosa tendiente a generar un proceso de democratización del acceso al colegio en tanto que los cursos preparatorios privados son muy caros y tienen un cupo muy limitado.

Para quienes ingresaron al colegio antes de 1987, la metodología consistía en un examen único de cada asignatura (un día rendían matemática y geografía y al día siguiente de castellano e historia). Podría decirse que la modalidad actual es más progresiva e inclusiva.

Siguiendo a Méndez, las academias tienen aranceles que pueden llegar a costar la mitad de un salario mínimo aproximadamente. Las familias que cuentan con recursos suficientes siguen enviando a sus hijos allí, pese a la obligatoriedad del curso proporcionado por el colegio, como una forma de garantizar su acceso a la institución.

Algunos docentes históricos de la institución, ven con recelo la incorporación de esos mecanismos de acompañamiento en tanto los consideran como un medio de promover “el facilismo” entre los estudiantes. Esta posición pone en evidencia el modo en que los actuales imperativos de inclusión educativa que se hicieron presentes en el debate de la agenda

política educativa en el último periodo de gobierno tendientes a revisar los modos institucionales que generan la exclusión de los jóvenes de la escuela secundaria (Gluz y Rodríguez Moyano, 2016), entran en tensión con la lógica meritocrática del colegio. En palabras de una profesora de música: “Yo creo que el joven debería aprender ‘a’ y tener las herramientas ‘para’ poder hablar con el docente, y no necesitar de un mediador, pero bueno, eso tiene que ver con una cuestión social”. En esta línea la docente considera que los alumnos deben tener autonomía y desenvolverse solos, sin ningún tipo de ayuda extra.

### **Relación con las familias**

La lógica meritocrática, fomentada por el CNBA, se sostiene en las aptitudes del estudiante y las familias no son tenidas en cuenta, a menos que haya situaciones críticas, en ese caso son notificados vía correo electrónico o por una llamada. “Cada vez que termina un trimestre nosotros informamos a los padres por mail aquellos chicos que están comprometidos, es decir que tienen siete materias abajo, entonces bueno para que se interesen” comentaba Juan, tutor de tercer y quinto año.

En esta línea un docente de matemática de primer año expresaba la relación distante que mantenía con los padres de sus alumnos: “En el Nacional me parece que la tónica es mucho menos presente de las familias (...) en mi experiencia no tengo contacto con los padres de los chicos”

Queda aquí reflejado que el vínculo con las familias es mucho más escaso en esta institución que en el San Andrés, que se esfuerza por generar lazos en su comunidad mediante la organización de actividades y una comunicación fluida con los padres. En el CNBA las familias sólo son notificadas cuando el estudiante se halla en una situación extrema de peligro de su continuidad escolar o en las reuniones formales de principio de año, siendo el mérito individual y las calificaciones académicas de los alumnos el factor determinante para su permanencia en el colegio.

En esta línea el tutor comentaba respecto a la relación con las familias y la frecuencia de sus intercambios o encuentros con ellas:

Hay reuniones, una reunión a principio de año cuando empieza el ciclo lectivo con todos los padres, en este caso con tercer año y ahora quinto año no tiene reuniones, fue una decisión

del rector, considera que quinto año no necesita reunión de padres, pero los otros de primero a cuarto año si hay reunión de padres y bueno con la presentación... a principio de año y después ya no.

## **Reflexiones finales**

Mediante este trabajo de investigación nos planteamos indagar acerca de la construcción de la “excelencia” escolar en dos colegios de élite de la República Argentina, tomando como indicadores las normas y prácticas pedagógicas que llevan a cabo dichas instituciones. Ello nos llevó a investigar sobre las nuevas dinámicas de la desigualdad desde un aspecto poco estudiado por los antecedentes del tema acerca de las **tensiones** que surgen en los procesos de escolarización de los sectores privilegiados a la luz de los procesos de masificación y fragmentación institucional vigentes, como así también de los imperativos de “inclusión”.

Por medio del estudio de la currícula real y formal de las instituciones relevamos los objetivos institucionales de las mismas, información que cotejamos con las entrevistas en profundidad realizadas a docentes de ambos colegios. Esto nos permitió profundizar acerca de las estrategias de presentación y reclutamiento, las reglas de la competencia, la selectividad social y académica de las instituciones en cuestión, entendiendo a éstos como mecanismos que construyen la excelencia académica de su alumnado. Asimismo tuvimos en cuenta las estrategias pedagógicas y de evaluación en la construcción del privilegio educativo y los sentidos de pertenencia promovidos por los colegios.

A partir de la información recabada podemos confirmar los hallazgos de trabajos previos respecto de la actual fragmentación vertical (Tiramonti, 2004) con respecto al resto de los grupos sociales que asisten a otras escuelas de enseñanza media, esto se ve reflejado, por ejemplo, al escuchar al docente del CNBA afirmar que: “La realidad educativa no es el Nacional Buenos Aires, las escuelas donde trabajamos nosotros, no es el común los chicos que vienen de escuelas medias común y corriente tienen muchas dificultades”. Los docentes del San Andrés también reconocen que la educación brindada por su establecimiento es extraordinaria y que prepara a los chicos para desenvolverse exitosamente en la educación superior. En este establecimiento se promueve la homogeneidad del alumnado y la socialización de los jóvenes entre “iguales”.

Sin embargo, a partir de la descripción de los distintos perfiles institucionales, puede verse que la realidad educativa dentro de un mismo grupo de escuelas de élite, también se ve atravesada por una diferente asignación de prioridades en la formulación de la currícula - explícita e implícita- que terminan por formar un determinado tipo de alumno con una

orientación específica. Por lo tanto, asistimos también a un proceso de fragmentación horizontal (Tiramonti, 2004) en la medida en que este perfil de alumno al que cada institución aspira moldea las expectativas con respecto al lugar que se espera ocupará en la estructura social.

No obstante, como hemos mostrado este modo diferencial de construir el privilegio se logra mediante diversos dispositivos que tienen consecuencias particulares. En este sentido, las instituciones poseen distintas dinámicas en el trato con los alumnos una vez ingresados, referidas al mecanismos de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes. Por un lado, el colegio San Andrés hace un seguimiento más estrecho del proceso educativo del alumno acompañándolo no solo en plano académico sino también en el plano social y emocional e intentando así, retenerlo en la institución, mediante una estrategia de personalización profunda (Ziegler y Nobile, 2014) mientras que por su parte, el CNBA muestra procesos incipientes de personalización, que si bien aún no son extensos, resultan una novedad de importancia para una institución de corte meritocrático. Este acompañamiento se limita sobre todo a lo educativo, a través de clases de apoyo o de tutorías con una función más que nada académica.

La lógica de inserción a las mismas también difiere; en las privadas son los capitales económicos y familiares los que define el ingreso o la exclusión, mientras que en la institución pública de elite, el capital cultural evaluado a través de un riguroso examen es el determinante.

Ambos tipos de escuela apuestan a generar un futuro más previsible para sus egresados, entendiendo que la experiencia de socialización escolar, asegurará la reproducción del capital social y cultural del alumnado.

Mientras que la homogeneidad social de los alumnos del San Andrés tiene que ver con el capital cultural, familiar y económico, el CNBA alberga una población más heterogénea y la construcción de cierta homogeneidad tiene que ver con el alto nivel de exigencia académica que posee la institución dentro de una población más diversa. La evaluación funciona como indicador de la excelencia escolar de sus alumnos y su permanencia en la institución. En palabras de Méndez, lo meritocrático tiene que ver con haber promovido:

La igualdad de oportunidades y la evaluación justa de los individuos (...) También hace a la meritocracia del Colegio un reclutamiento no ceñido a una pauta residencial

fija y la incidencia de iniciativas individuales en las que es posible ver un signo de la vocación igualitaria de algunas familias o algunos jóvenes que actuaron como si aquello que los hubiese movido hubiera sido la pregunta: “¿Por qué no yo?” (Méndez, 2013, pág. 300)

Como punto central rescatamos las **tensiones** producidas entre los objetivos ideales de las instituciones y la realidad en las prácticas concretas de la vida escolar de los alumnos y docentes, que evidencian los desajustes que se producen en el proceso de escolarización de las élites.

Los colegios mediante las diversas estrategias de distinción antes especificadas, se topan con situaciones que implican relaciones problemáticas entre las posiciones y las prácticas.

En primer lugar ambos establecimientos coinciden en que existe una tensión entre el tiempo propiamente áulico y las actividades extra- curriculares de los estudiantes (muchas veces promovidas por la propia institución). En el caso del CNBA las actividades suelen ser políticas, mientras que en el San Andrés priman los viajes de estudios y los talleres de diversas disciplinas que el propio colegio propone a contra turno.

Otra problemática presente en este establecimiento privado es la conjugación de la currícula nacional con la internacional (el programa de la institución se basa 100% en el BI) lo que no quita que en los últimos dos años (donde se realiza la preparación y se rinde el examen) los docentes consideren que no llegan a dar todo el programa establecido y se apoyan en el trabajo que los propios alumnos realicen en el hogar, a la vez que consideran que hay ciertos contenidos globales que no se aplican a la realidad puntual de nuestro país. En este sentido otra tensión presente es el valor real del Bachillerato Internacional, que si bien posee convenios con universidades internacionales (más que nada norteamericanas) presenta pocos beneficios para aquellos alumnos que decidan quedarse en el país. Retomando las investigaciones de Ziegler y Nobile (2014) podría pensarse entonces que el valor del IB es más que nada simbólico y les provee a sus poseedores un capital cultural que tiene peso en ciertos ámbitos privados. Otra cuestión que trae aparejada el BI es la evaluación tanto de alumnos como de profesores, que sienten una presión extra por el resultado que obtengan sus estudiantes en los exámenes internacionales. El hecho de que deban realizar un “predicted grade” que se acerque lo más posible a los desempeños y trayectorias escolares de los alumnos, les genera una presión extra, por la que sienten que también están siendo evaluados

por un ente externo (y también por la propia institución a la que pertenecen) de acuerdo a su buen o mal desempeño en su rol docente.

En cuanto al CNBA, la problemática vinculada a los exámenes tiene más que ver con su lógica selectiva y meritocrática. Una de las tensiones presentes es la cantidad de materias que se llevan los alumnos y, por este motivo, su expulsión de la institución por no responder a los parámetros esperados. La forma de lidiar con ello, sin bajar la exigencia académica (bastión ineludible de la institución) ha llevado a que se empleen nuevas estrategias de acompañamiento, mediante la institucionalización de las tutorías y las clases de apoyo, a la vez que el nuevo rector ha decretado la existencia de una instancia más de examen, sumada a la de la de febrero y marzo. Estas estrategias chocan con la lógica meritocrática de la institución y conviven con ella en un delicado equilibrio, en el que constantemente hay demandas (tanto de los docentes, como de los alumnos y los padres) por mantener la excelencia académica y no “bajar el nivel” educativo nivelando para abajo.

Otro punto a recalcar en el San Andrés es el sistema de tutorías que, mediante una fuerte estrategia de personalización con su alumnado, acompaña (a la vez que guía y supervisa) la trayectoria escolar de sus alumnos. Con el fin de contribuir a un buen nivel académico del alumnado, el colegio privado de élite lleva a cabo procesos exhaustivos de seguimiento de los estudiantes, para reducir al mínimo el margen de error de los mismos. Cabría preguntarse si estas estrategias no ofician como una protección desmesurada y excesiva para con sus alumnos, que deambulan en este espacio protegidos como una “burbuja”. Es pertinente preguntarse qué pasará con esos mismos estudiantes en la enseñanza superior cuando se hallen lejos de la tutela del poder pastoral. Las disposiciones que genera en los alumnos las personalizaciones parecerían no ser fáciles de abandonar en otras esferas masivas y dinámicas como la Universidad. En este sentido se pone en juego la habilidad de los egresados para subsistir en entornos que exigen una mayor autonomía. El pasaje de un ámbito con excesiva personalización al de una autonomía despersonalizada implica un desajuste en la vida educativa de los estudiantes.

En el caso del CNBA, la sobreestimación que se pone sobre la “élite ilustrada” que asiste al colegio, genera un profundo interrogante cuando hay ciertos alumnos que no logran aprobar las materias que se llevaron. Se parte del supuesto de que si un alumno del Nacional Buenos Aires no aprueba “no es por falta de capacidad” sino porque es “vago” o “no estudió”. Estas

apreciaciones traen implícitas una estigmatización del alumnado que etiqueta al que queda fuera de esta lógica.

Tomando a Ziegler y Nobile “En ambos casos es factible reconocer que se busca garantizar cierta posición en el espacio social. En un escenario de ‘inconsistencia posicional’(...) los sectores más favorecidos se ven obligados a desarrollar estrategias que garanticen el mantenimiento de su posición privilegiada”.

Es evidente, que más allá de los desajustes que se desarrollan entre el perfil de alumno ideal (la currícula explícita) y las prácticas cotidianas de los colegios, ambas instituciones siguen contribuyendo a su objetivo de mantener y reproducir una diferenciación con el resto de la esfera social, mediante estrategias de distinción determinadas y específicas.

A modo de cierre, y debido al interés y a la relevancia de nuestro objeto de estudio, consideramos que este análisis de investigación ha abierto la puerta a nuevos interrogantes que no descartamos profundizar en un futuro, integrando la perspectivas de otros actores (alumnos y familias) para complementarlas con la de los docentes de las instituciones analizadas. Creemos que los aportes en esta área son significativos para seguir estudiando el rol central que tiene la institución escolar en la reproducción de las desigualdades sociales.

## Notas al pie

---

- [1] <https://www1.sanandres.esc.edu.ar/content/Site/campus/MASTERPLAN.pdf>
- [2] <https://www1.sanandres.esc.edu.ar/Alumni/Oficina>
- [3] <https://www1.sanandres.esc.edu.ar/home/contact-us>
- [4] [http://www.exalumnoscoba.com.ar/?page\\_id=5](http://www.exalumnoscoba.com.ar/?page_id=5)
- [5] <https://www1.sanandres.esc.edu.ar/Home/>
- [6] <http://www.sanandres.esc.edu.ar/development/folletos/folletoinstitucional.pdf>
- [7] <https://www1.sanandres.esc.edu.ar/Home/>
- [8] <http://www.sanandres.esc.edu.ar/development/folletos/folletoinstitucional.pdf>
- [9] Ídem.
- [10] [\\_https://www1.sanandres.esc.edu.ar/Home/](https://www1.sanandres.esc.edu.ar/Home/)
- [11] <http://www.sanandres.esc.edu.ar/development/folletos/folletoinstitucional.pdf>
- [12] Ídem
- [13] Ídem.
- [14] <http://colegiosyjardines.lanacion.com.ar/natalia-tieso.html>
- [15] <https://www1.sanandres.esc.edu.ar>
- [16] <http://www1.sanandres.esc.edu.ar/Admisiones/Proceso-de-admision/formulario/>
- [17] <http://www.colegiosenbuenosaires.com/st-andrews-scots-school-escuela-escocesa-san-andres/>
- [18] [http://www.sanandres.esc.edu.ar/ver\\_link.asp?url=proximamente.html](http://www.sanandres.esc.edu.ar/ver_link.asp?url=proximamente.html)
- [19] [http://www.sanandres.esc.edu.ar/alumni/2010/PDF\\_1\\_lindo.pdf](http://www.sanandres.esc.edu.ar/alumni/2010/PDF_1_lindo.pdf)
- [20] Ídem
- [21] <https://www1.sanandres.esc.edu.ar/Vida-en-la-escuela/Houses>
- [22] [https://www1.sanandres.esc.edu.ar/content/PDF/UNIFORMES\\_SASS\\_FINAL\\_SP.pdf](https://www1.sanandres.esc.edu.ar/content/PDF/UNIFORMES_SASS_FINAL_SP.pdf)
- [23] <https://new.sanandres.esc.edu.ar/Acerca-de-San-Andres/Acuerdo-universidades>
- [24] <https://www1.sanandres.esc.edu.ar>
- [25] [http://www.cnba.uba.ar/sites/default/files/PEI\\_Lucio\\_Sanchez.pdf](http://www.cnba.uba.ar/sites/default/files/PEI_Lucio_Sanchez.pdf)
- [26] <http://www.cnba.uba.ar/>
- [27] [https://www.clarin.com/ideas/alicia-mendez-nacional-buenos-aires\\_0\\_r1-GI\\_tjwQx.html](https://www.clarin.com/ideas/alicia-mendez-nacional-buenos-aires_0_r1-GI_tjwQx.html)
- [28] <http://www.lanacion.com.ar/1563730-yo-fui-al-colegio> (párr. 9)
- [29] [http://tn.com.ar/sociedad/declaran-monumento-historico-al-colegio-nacional-buenos-aires\\_688785](http://tn.com.ar/sociedad/declaran-monumento-historico-al-colegio-nacional-buenos-aires_688785)
- [30] <http://www.lanacion.com.ar/1563730-yo-fui-al-colegio> (párr. 46)
- [31] <http://www.cnba.uba.ar/graduados>
- [32] <http://www.lanacion.com.ar/1563730-yo-fui-al-colegio> (párr. 10)
- [33] <http://www.lanacion.com.ar/1563730-yo-fui-al-colegio> (párr. 8)
- [34] <http://www.lanacion.com.ar/1563730-yo-fui-al-colegio> (párr. 35)
- [35] <http://www.cnba.uba.ar/>

- [36] Ídem.
- [37] <http://www.lanacion.com.ar/1563730-yo-fui-al-colegio> (párr. 11)
- [38] [http://www.cnba.uba.ar/sites/default/files/rectoria/110317\\_res\\_\\_123-2011\\_DOE.pdf](http://www.cnba.uba.ar/sites/default/files/rectoria/110317_res__123-2011_DOE.pdf)
- [39] [http://www.cnba.uba.ar/sites/default/files/rectoria/Resolucion\\_No\\_3560001.pdf](http://www.cnba.uba.ar/sites/default/files/rectoria/Resolucion_No_3560001.pdf)
- [40] <http://colegiosyjardines.lanacion.com.ar/natalia-tieso.htm>
- [41] [http://ibanswers-es.ibo.org/app/answers/detail/a\\_id/1398/~/%C2%BFc%C3%B3mo-y-cu%C3%A1ndo-los-candidatos-pueden-acceder-a-los-resultados-de-sus-ex%C3%A1menes%3F](http://ibanswers-es.ibo.org/app/answers/detail/a_id/1398/~/%C2%BFc%C3%B3mo-y-cu%C3%A1ndo-los-candidatos-pueden-acceder-a-los-resultados-de-sus-ex%C3%A1menes%3F)
- [42] <http://colegiosyjardines.lanacion.com.ar/natalia-tieso.html>.
- [43] <http://www.cnba.uba.ar/>
- [44] <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-143143-2010-04-02.html>
- [45] <http://www.infobae.com/2015/04/17/1722903-impulsan-que-sea-mas-facil-pasar-ano-los-colegios-la-uba->
- [46] [https://www.clarin.com/ideas/alicia-mendez-nacional-buenos-aires\\_0\\_r1-GI\\_tjwQx.html](https://www.clarin.com/ideas/alicia-mendez-nacional-buenos-aires_0_r1-GI_tjwQx.html)
- [47] <https://www1.sanandres.esc.edu.ar/Home/pan>>
- [48] <https://www1.sanandres.esc.edu.ar/comunidad/APESA/>
- [49] Resolución 7819/11

## **Bibliografía:**

- Adamovsky, E. (2009). *Historia de la clase media Argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Buenos Aires: Planeta.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2011). La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social. *Revista CEPAL*, (103), 165-178.
- Becker, H. (2009). *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*. Madrid, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica, UAMAzcapotzalco*, (5), 11-17. Recuperado de <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1989-1992)*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Brandariz, G. (2010). *Manzana de las Luces, crónicas de su historia. El Colegio Nacional de Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Históricas de la Manzana de las Luces. Recuperado de [http://repositorioubasibsi.uba.ar/gsdli/collect/libuba/index/assoc/HWA\\_841.dir/841.PDF](http://repositorioubasibsi.uba.ar/gsdli/collect/libuba/index/assoc/HWA_841.dir/841.PDF)
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología: La educación, su naturaleza y su papel*. Barcelona: Ed. Península.
- Foucault, M. (1987). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.

- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Gluz, N. (2006). *La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE - Unesco.  
Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150783s.pdf>
- Gluz N. y Rodríguez Moyano, I. (2013). Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. En *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/31264>.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2016): Transformaciones en el sistema de protección social y escolarización: balances y perspectivas en vistas a la democratización de la educación. En Ruiz del Ferrier, C. y Tirenni, J (comps.). *El sistema de protección social en la Argentina y en América Latina. El rol del Estado frente a la cuestión social*. Documento de Trabajo N°3, FLACSO ISBN 978-950-9379-37-4.  
Recuperado de [http://politicaspUBLICAS.flacso.org.ar/files/revistas/1464677946\\_219.pdf](http://politicaspUBLICAS.flacso.org.ar/files/revistas/1464677946_219.pdf)
- Goffman, E. (1990). *Stigma: Notes On The Management of Spoiled Identity*. London England: Penguin Group.
- Martini, S. y Halpern, G. (1998). *Periodismo, Noticia y Noticiabilidad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma. Recuperado de [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:lrI64LS9hdsJ:https://www.u-cursos.cl/icei/2009/2/PER22/3/material\\_docente/bajar%3Fid\\_material%3D492632+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ar](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:lrI64LS9hdsJ:https://www.u-cursos.cl/icei/2009/2/PER22/3/material_docente/bajar%3Fid_material%3D492632+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ar)
- Mauger, G. (2012). La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar. En *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, Tenti Fanfani, E. (coord.) IPE UNESCO, Buenos Aires.
- Méndez, A. (2013). *El Colegio: La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

- Nogueira, M.A (2012), “Estrategias familiares de internacionalización de los estudios entre clases medias y elites brasileñas”, en *La formación de las elites en la Argentina. Investigaciones y debates 141* Inés Rodríguez Moyano *Elite social, ¿elite educativa? Experiencias escolares en escuelas privilegiadas de Buenos Aires en Argentina, Brasil y Francia*, ZIEGLER, S. y GESSAGHI, V.(comp.) FLACSO-Manantiales.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Phillips, J. (2002). The third way: lessons from International education. *Journal of Reserarch in International Education*, 1(2), 159- 181.
- Poliak, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada. En G. Tiramonti ( Comp.). *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Resnik, J. (2008).The construction of the global worker trough international education. En J. Resnik (Ed.). *The production of educational knowledge in the global era*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rist, R. (1999). ; Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado. En: ENGUITA Mariano F. (ed.) *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel (pp.615-629)
- Rodriguez Moyano, I. (2015). *Elite social, ¿elite educativa? Experiencias escolares en escuelas privilegiadas de Buenos Aires*. En S. Ziegler (Comp.). *2da Reunión Internacional sobre Formación de las Elites: enfoques y avances de investigación en el estudio relacional de las desigualdades*. Buenos Aires: Flacso Argentina  
Recuperado de [http://ecys.flacso.org.ar/jornadas\\_cientificas/pdf/compilacion\\_II\\_Jornadas\\_Elite.pdf](http://ecys.flacso.org.ar/jornadas_cientificas/pdf/compilacion_II_Jornadas_Elite.pdf)
- Sassen, S. (2000). Spatialities and temporalities of the global: elements for a theorization”. *Public Culture*, 12(1), 215- 232.
- Sobulis, H. (2005). Information for the IB research community. *IB Research notes*, 5(2).

- Tedesco, J.C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tedesco, J.C. (1971). “Oligarquía, clase media y educación en Argentina (1900–1930)”, en *Aportes*, año V, núm. 21, julio de 1971, pp. 118- 147.
- Tenti Fanfani, E. (1996). Títulos escolares y puestos de trabajo: elementos de teoría y análisis comparado. *Revista de Educación de Adultos*. CREFAL, México.
- Tieso, N. (2016). Se busca fomentar un pensamiento crítico. [Entrevista Diario La Nación, versión online]. Recuperado de <http://colegiosyjardines.lanacion.com.ar/natalia-tieso.html>.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa. [Entrevista Diario El Territorio. versión online] Recuperado de <http://www.eltterritorio.com.ar/nota4.aspx?c=9745123087736014>
- Tiramonti, G. (abril 2005). La trama de la desigualdad educativa. *Diálogos Pedagógicos*, Año III, N° 5, 94-110.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Zanten, A. ( 2008). ¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En E. Tenti Fanfani (Comp.). *Nuevos Tiempos y Nuevos Temas de la Agenda de Política Educativa*, (pp.173-192). Buenos Aires: Buenos Aires y SXXI Editores.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vila, A. (2015). Distinción y destino. Aportes de la educación a la construcción social de los privilegios. En S. Ziegler (Comp.). *2da Reunión Internacional sobre Formación de las Elites: enfoques y avances de investigación en el estudio relacional de las desigualdades*. Buenos Aires: Flacso Argentina. Recuperado de [http://ecys.flacso.org.ar/jornadas\\_cientificas/pdf/compilacion\\_II\\_Jornadas\\_Elite.pdf](http://ecys.flacso.org.ar/jornadas_cientificas/pdf/compilacion_II_Jornadas_Elite.pdf)
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (63), 1091-1115. Recuperada en: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>

- Ziegler, S. (2004). La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. En G. Tiramonti (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Ziegler, S. (2011). La era de los exámenes: Bachillerato Internacional, regulaciones posburocráticas y trabajo docente. *Propuesta Educativa*, 2 (36) 45- 57.

**Modelo de Citación: Manual de normas APA 2016.**

## **Anexo:**

### **Cuestionario a docentes de Escuelas de élite**

#### **Preguntas en común para ambos colegios:**

#### **INSTITUCIÓN**

- ¿Qué aspectos positivos encontrás en la institución en la que trabajas a la hora de dar clases? ¿Tenés libertad a la hora de dar contenidos en clase?
- Relación de los docentes/institución con los padres
- Ventajas simbólicas o materiales con egresados de otros colegios. Reconocimiento profesional
- ¿Se generan sentimientos de pertenencia?
- ¿Hay algún tipo de articulación de las escuelas con algún sector de la sociedad? (ongs, comedores)

#### **ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS E INSTANCIAS DE EVALUACIÓN**

- ¿Qué estrategias de enseñanza aplican los docentes? ¿Cómo armas tu clase? Recursos/Estrategias ¿Se interesan los estudiantes en los temas?
- ¿Pueden innovar? ¿Cuáles te resultan más efectivas y cuáles consideras que no? ¿Cómo responden los estudiantes a esas modalidades? ¿Entran al secundario preparados para responder al nivel de exigencia que plantea la institución?
- ¿Cuáles y cómo son las instancias de evaluación? ¿Cuales funcionan y cuáles no? ¿Por qué? ¿Cuales resultan más atractivas a los estudiantes y cuáles son las más temidas? ¿Los profesores tienen autonomía para variar o adaptar las instancias de evaluación? ¿Cómo es el régimen de promoción de un año a otro?
- ¿Cuáles son las materias más difíciles? ¿A qué lo atribuí?
- ¿Los estudiantes/familias tienen espacios o vías institucionales para cuestionar las evaluaciones y el contenido que se da en las clases?
- Exámenes internacionales. ¿Son opcionales? Estrategias ¿Qué tipo de tareas hacen para acompañarlos?
- ¿Qué nivel de matrícula tienen? Evolución de la matrícula. Nivel de deserción. Aptitud de los estudiantes

- ¿Qué se valora en un estudiante? ¿Qué es ser un estudiante “exitoso” (notas/liderazgo/trabajo en equipo)? Indagar en el perfil de estudiante “lider” en otras áreas, ¿Son destacados académicamente?

### **TENSIONES**

- ¿Qué pasa con los alumnos que no cumplen las expectativas planteadas por la institución? (repetidores/desviados/etiquetado?) ¿Por qué no los cumplen? ¿Hay materias y años que les resultan más difíciles que otras a los estudiantes?
- Desafíos en trabajo docente. Situaciones problemáticas, Dificultades y formas de abordaje ¿Tienen tutorías? ¿Cuál es el rol de la institución ante estas situaciones? ¿Hay algún protocolo?
- ¿Existen dispositivos institucionales de competencia (intra y extra escolar) o motivación (jerarquías/rankings/boletines/premios simbólicos, etc)? ¿Cómo se seleccionan los estudiantes que participarán?
- ¿Qué tensiones observan en las dinámicas sociales, educativas e institucionales?
- Imagen/prejuicios en torno a los estudiantes/ institución ¿Qué idea tenían sobre la escuela/estudiantes antes de entrar a trabajar allí? ¿Esta idea se correspondía con la realidad que encontraron?
- ¿Por qué siguen trabajando allí?
- Aspectos positivos de la institución en la que trabajan
- Sanciones
- ¿Hay expulsados? ¿Por qué?

### **CUESTIONARIO SAN ANDRÉS:**

- ¿Cómo funciona el sistema de houses? ¿qué aspectos positivos considera la institución de la competencia entre houses? ¿Es obligatorio participar de tales competencias? ¿Qué valor simbólico tienen? Distribución/jerarquías/hereditario. Diferencia entre los nuevos que entran y los hereditarios.

Dispositivos de competencias premios/beneficios/becas/diferenciación

- Importancia de la Currícula bilingüe.
- Importancia de los exámenes internacionales y su preparación. ¿Qué importancia tiene el BI/ICGSE?
- Convenio con Universidad de San Andrés

- ¿Qué importancia se les da a los espacios recreativos? (tensión con horas de clase?)  
¿Hay campamentos? ¿Viajes de intercambio?
- Nivel de inclusión de las familias en la Escuela- ¿Qué relación o medio de comunicación mantiene la institución con los padres? ¿Qué demandas (preocupaciones)?
- Nivel socioeconómico del estudiantado
- Problemas de conducta. ¿Hay problemas de conducta o disciplina? ¿Hay sanción o régimen de amonestación? ¿Hay casos de alumnos expulsados de la institución?
- Competitividad y compañerismo. ¿Hay competencias individuales y grupales? ¿Compiten con estudiantes de otras escuelas?
- ¿Hay reunión de docentes? ¿Cómo varían los docentes año a año en las aulas?

### **CUESTIONARIO CNBA**

- ¿Qué genera el hecho de tener un curso de ingreso? (modelo meritocrático)
- Actividad política fomentada por la institución y su influencia en las horas de clase
- Actividad política fomentada por los alumnos y su influencia en las horas áulicas (tomas del colegio) (centro de estudiantes)
- Peso de la historia de la institución en su desempeño docente.
- Sistema de evaluación: Aprobar con 7. Ventajas y desventajas Estrategias para lidiar con los aplazos generales
- Alumnos que se llevan muchas materias. ¿Cómo lidiar con ello? (posibles soluciones)
- ¿Todas las materias tiene clases de apoyo?
- ¿Sabes si los estudiantes toman clases particulares por fuera del colegio?
- Viajes de estudios y su repercusión en la cursada Sociabilidad familiar/cenas/campamentos
- Momentos de recreación (Campamentos) Resistencia. Organización
- Rol del tutor.