



Tipo de documento: Tesis de Doctorado

Título del documento: Disputar el privilegio : apuestas escolares y luchas de fronteras en colegios privados porteños

Autores (en el caso de tesis y directores):

Inés Rodríguez Moyano

Emilio Tenti Fanfani, dir.

Mariana Cerviño, co-dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2024

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



Inés Rodríguez Moyano

DISPUTAR EL PRIVILEGIO.

**APUESTAS ESCOLARES Y LUCHAS DE FRONTERAS EN COLEGIOS
PRIVADOS PORTEÑOS**



Tesis para optar al título de

Doctora en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales

de la Universidad de Buenos Aires.

Director: Emilio Tenti Fanfani

Co-directora: Mariana Cerviño

Buenos Aires, 2022

RESUMEN

Las transformaciones estructurales acaecidas desde el último cuarto del siglo XX en nuestro país, no sólo han modificado la composición de los grupos superiores de la escala social sino también alterado sus mecanismos de promoción social. En el campo escolar, los procesos de movilidad se expresan en las disputas, tensiones e incertezas que marcan los mecanismos de reproducción del privilegio educativo en la Argentina actual.

La tesis se interesa por las dinámicas inscriptas en las apuestas escolares en la Ciudad de Buenos Aires atendiendo, en particular, en las luchas simbólicas y redefiniciones que conllevan las estrategias de reproducción social en la cúspide económica del sector educativo privado porteño. El argumento general de esta tesis sostiene que los procesos de recomposición recientes de los grupos dominantes en Argentina en el marco del proceso de diversificación desregulada de la oferta privada en ese periodo, delinean un escenario complejo que problematiza los procesos de selección, apropiación y transmisión de las recompensas asociadas a las apuestas escolares.

El estudio se centra en las apuestas escolares (familiares e institucionales) que se despliegan en la cúspide económica del sector educativo privado de la Ciudad de Buenos Aires. Por un lado, analiza cómo se expresa la dinámica competitiva *entre* universos escolares que luchan por imponer criterios de exclusividad y defender el control sobre el acceso a un conjunto de recursos definidos como relevantes. En segundo lugar, da cuenta de qué modo los procesos de movilidad social plantean disputas que exacerban las tensiones *intra* grupo cuando las barreras institucionales de transmisión de privilegios se tornan frágiles frente a la lógica de la competencia mercantil.

A partir de la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu y de recuperaciones posteriores que indagan acerca de la complejidad de los vínculos entre las posiciones y las prácticas en el ámbito escolar, se plantean al fenómeno del privilegio educativo los siguientes interrogantes: ¿De qué modo la dinámica de selección social del sistema educativo nacional imprime rasgos heterodoxos al problema del privilegio escolar en Argentina?, ¿Cómo los cambios más amplios en la estructura social y en el campo educativo internacional alteran las dinámicas tradicionales de construcción del privilegio escolar en Argentina? ¿Cómo se delinea en ese escenario el mapa actual de las

oportunidades escolares? ¿Qué estrategias despliegan las instituciones y las familias para atemperar o alentar los cambios en curso? ¿Qué ganancias en términos de capital cultural escolar y social traducen esas apuestas? Y finalmente, ¿en qué medida la posición relativa del campo escolar argentino en el espacio internacional resulta un factor relevante para entender los alcances y los límites de los proyectos pedagógicos en el marco del proceso actual de internacionalización de los estudios?

Abordaremos estos interrogantes a partir de una perspectiva que integra distintos tipos de datos cualitativos: técnicas de registro etnográfico como la observación participante y las entrevistas no directivas con encuestas y entrevistas en profundidad a los equipos directivos y familias cuyos hijos transitan su escolaridad en el segmento de las escuelas privadas más caras de Ciudad de Buenos Aires.

SUMMARY

The structural transformations that have taken place since the last quarter of the 20th century in our country have not only modified the composition of the upper groups of the social scale but also altered their mechanisms of social promotion. In the school field, the processes of mobility are expressed in the disputes, tensions and uncertainties that mark the mechanisms of reproduction of educational privilege in Argentina today.

The thesis is interested in the dynamics inscribed in the school stakes in the City of Buenos Aires, paying particular attention to the symbolic struggles and redefinitions involved in the strategies of social reproduction at the economic peak of the private educational sector in Buenos Aires. The general argument of this thesis argues that the recent processes of recomposition of the dominant groups in Argentina in the framework of the process of deregulated diversification of private supply in that period, delineate a complex scenario that problematizes the processes of selection, appropriation and transmission of the rewards associated with the school stakes.

The study focuses on the school stakes (family and institutional) that are deployed at the economic apex of the private educational sector in the City of Buenos Aires. On the one hand, it analyzes the competitive dynamics between school universes that struggle to impose exclusivity criteria and defend control over access to a set of resources defined as relevant. Secondly, it shows how the processes of social mobility raise disputes that exacerbate intra-group tensions when the institutional barriers for the transmission of privileges become fragile in the face of the logic of market competition.

Based on Pierre Bourdieu's theoretical perspective and on later recoveries that investigate the complexity of the links between positions and practices in the school environment, the following questions are posed to the phenomenon of educational privilege: How does the dynamics of social selection in the national educational system imprint heterodox features to the problem of school privilege in Argentina? How do broader changes in the social structure and in the international educational field alter the traditional dynamics of the construction of school privilege in Argentina? How is the current map of school opportunities delineated in this scenario? What strategies do institutions and families deploy to temper or encourage the changes underway? What gains in terms

of school and social cultural capital do these strategies translate into? And finally, to what extent is the relative position of the Argentine school field in the international space a relevant factor to understand the scope and limits of pedagogical projects within the framework of the current process of internationalization of studies?

We will approach these questions from a perspective that integrates different types of qualitative data: ethnographic recording techniques such as participant observation and non-directive interviews with surveys and in-depth interviews with management teams and families whose children attend the most expensive private schools in the City of Buenos Aires.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a Emilio Tenti Fanfani por aceptar dirigir esta tesis y abrirme las puertas de la cátedra *Sociología de la Educación*, donde inicié mi camino en la docencia universitaria y las primeras exploraciones sobre el mundo de la educación. Su generosidad y vitalidad intelectual fueron determinantes en mi formación como socióloga, así como en relación con las inquietudes que me acompañaron a lo largo de esta investigación. En él se inspira mi profunda convicción en el carácter imprescindible de las ciencias sociales para la comprensión y la transformación social.

A Mariana Cerviño porque a lo largo de estos años fue una interlocutora implacable que, con su humor y sagacidad para combinar la mirada crítica y el estímulo intelectual, me ayudó a ordenar las ideas y aliviar la soledad de mi trabajo. A ella y a Deborah Pragier, les agradezco infinitamente por nuestra amistad inquebrantable nacida en las aulas de la carrera de Sociología, una joya inestimable que mantiene viva la pasión compartida por las versiones más irreverentes de nuestra disciplina.

A Myriam Feldfeber, por abrirme el espacio a la investigación colectiva, rigurosa y comprometida sobre los procesos de la democratización educativa. A ella y a todas mis compañeras y compañeros del equipo UBACyT, les agradezco por las lecturas y reflexiones compartidas que fueron estímulos para la elaboración de esta investigación. En especial, a mis queridas amigas y compañeras de ruta Lucia Caride, Maida Diyarian, Paula Grad, Mariel Karolinski y Lucrecia Rodrigo, que a lo largo de estos años, en diversos espacios y proyectos, fueron una trinchera intelectual y afectiva que de múltiples modos acompañó y enriqueció este estudio. Entre ellas, una mención especial a mi mentora Nora Gluz, por su rigurosidad académica y compromiso incansable con la producción de conocimiento sobre las desigualdades educativas y por abrirme todos los espacios de los que dispuso para formarme en el oficio de investigar. Mi agradecimiento y cariño también a mis compañeros y compañeras de la cátedra Sociología de Educación Pablo di Napoli, Axel Kesler, Vanesa Romualdo, Luisa Vecino y Soledad Yapura por los debates compartidos que han enriquecido mi mirada sobre los procesos educativos.

A todas aquellas personas que colaboraron activamente, ayudándome a establecer los contactos necesarios para realizar las entrevistas que son la base de esta investigación. Si el respeto por el

anonimato de las fuentes nos impide nombrarlos, ello no me hace olvidar que fueron sus aportes y, en ciertos casos, la franqueza de sus testimonios, los que me permitieron construir preguntas y problemas y alimentaron mi curiosidad como investigadora.

Quisiera por último agradecer a mi familia. A mi mamá, por enseñarme a seguir adelante pese a todo. A mis hermanos, suegros, cuñados y sobrinos por el cariño constante sin los cuales hubiese sido demasiado árido el camino. A mis amigas “Di Oui” por la alegría y la presencia siempre: fueron, son y serán personas imprescindibles en mi vida. En especial, a Gabriela Bertiller por entusiasmarse cada vez con este proyecto y entregarse con júbilo al juego sociológico desde otras orillas.

A mis tres hijos, mis mayores tesoros. Valentina, Santino e Inés, quienes en estos años crecieron a la par de esta tesis y me acompañaron pacientes y confiados hasta el nacimiento de esta “cuarta hermana”. Son ellos la promesa de futuro que en los momentos de desaliento me inspiraron a continuar. Ojalá algo de este largo recorrido sirva para transmitirles el valioso legado que recibí de mi padre. Como hija fui testigo de su gran amor por la universidad pública, un camino que hice propio primero como estudiante y hoy como docente e investigadora. Gestos cotidianos que desde esta larga historia insisten en ser parte de la universidad pública, para habitarla y construir incansablemente - desde ella y con ella - una sociedad más justa e igualitaria.

A Santiago, mi amor, por su apoyo incondicional que de infinitos modos me ayudó a concluir esta tesis. A él especialmente le dedico el esfuerzo de este trabajo, como reconocimiento del suyo, sin el cual no hubiera podido llegar al final de este proceso.

ÍNDICE

RESUMEN	2
SUMMARY	4
AGRADECIMIENTOS	6
INTRODUCCIÓN	10
1. Relevancia del estudio	10
2. Abordaje metodológico	14
<i>Los modelos institucionales</i>	19
3. Organización de la tesis	23
CAPITULO I: LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO «PRIVILEGIO ESCOLAR»	27
1. Prácticas educativas y minorías favorecidas. Las nuevas dinámicas de jerarquización del campo educativo	27
2. El privilegio escolar en Argentina. La perspectiva de la “fragmentación”	35
2.1 Acercamientos y rupturas: grupos, espacios y estrategias	41
3. Herramientas teórico-metodológicas para un análisis relacional de los estudios del privilegio escolar	46
3.1 La escolaridad como estrategia de reproducción social	46
3.2 Capital cultural, capital escolar y el problema de su transmisión.	50
CAPITULO II: MÉRITO, ESTATUS Y DINERO. LAS CARAS DEL PRIVILEGIO ESCOLAR EN ARGENTINA	53
1. Dinámicas de selección social y efectos de permeabilidad: evidencias y conjeturas sobre la formación de los grupos dominantes en Argentina.	53
1.2. El mercado de la “buena educación”: un mapa borroso.	60
2. Segmentación urbana y estratificación educativa. La educación privada en la Ciudad de Buenos Aires	64
3. La Comuna 13. La oferta privada del nivel primario en Belgrano, Núñez y Colegiales	72
CAPITULO III: LOS MODELOS PEDAGÓGICOS EN PUGNA. MODOS DE ELECCIÓN Y JERARQUIAS DE LA OFERTA ESCOLAR PRIVADA PORTEÑA	79
1. Posiciones y oposiciones. Las batallas clasificatorias.	80
2. “La búsqueda”: Conocer y reconocer	88
3. Motivos contradictorios y prioridades frágiles	96
CAPITULO IV: ENTRE LA EXCLUSIÓN Y LA USURPACIÓN. SOCIABILIDAD Y FRONTERAS SOCIALES EN COLEGIOS TRADICIONALES.	100
1. El “entre nos” en cuestión. Vernáculos, advenedizos y labilidad de las dinámicas institucionales sucesorias.	100
2. El Colegio Santa Clara: el modelo bilingüe tradicional	105
3. Las estrategias institucionales y familiares de diferenciación social.	107

3.1 El ingreso: los dilemas entre competir o conservar el “linaje”	107
3.2 La permanencia: “los del A” y “los del B”	109
3.3 Los “acomodados”	113
4. La afinidad social como “una cuestión de suerte”. Las grietas del modelo dominante	117
 CAPITULO V: LAS BRECHAS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN. EL MODELO HUMANISTA EUROPEO ENTRE LA CONSERVACIÓN Y EL CAMBIO	122
1. La <i>Scuola Gian Bernini</i> : el modelo bicultural	122
2. “La cultura” amenazada.	128
2.1 Alianzas quebradas	129
<i>Del ghetto a la comunidad disgregada</i>	129
<i>Barreras culturales, lingüísticas y organización pedagógica</i>	132
<i>El desfinanciamiento</i>	136
3. El “aggiornamento” forzoso. “ <i>Todo muy lindo pero... ¿tienen inglés?</i> ”	138
3.1. Los límites del cambio.	141
3.2. Hacia la diversificación del modelo de formación general	143
4. El mérito en cuestión. Los mecanismos institucionales de producción del “éxito” y el “fracaso” escolar.	146
4.1. Los Consejos de Clase	147
4.2. Los Exámenes de Estado y las Comisiones Examinadoras	154
 CAPITULO VI: EL MODELO VINCULAR Y LA CONSOLIDACIÓN DE LA EXCLUSIVIDAD “ALTERNATIVA”	159
1. Las Escuelas Progresistas Laicas en la educación privada porteña	159
2. El colegio Nuevos Horizontes. La <i>customización</i> del proyecto	163
3. La apuesta a la “soltura” y el sentido los limites	170
4. Pare de sufrir! Los circuitos “innovadores” en el nivel secundario	176
 CONCLUSIONES	181
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	188

INTRODUCCIÓN

1. Relevancia del estudio

El proceso de concentración de la riqueza y polarización de la sociedad que acompañó a las reformas de mercado profundizadas en los años noventa en nuestro país (Azpiazu, 1997; Basualdo, 2006; Schorr, 2004; Schvarzer, 1999), fue seguido de cambios notables en los mecanismos de reproducción social de los grupos superiores entre los que se destacan, nuevas prácticas de distinción, particularmente visibles en el ámbito urbano (Svampa, 2001; Beltrán y Heredia, 2002) y educativo (del Cueto, 2007; García de Fanelli, 1997; Tiramonti 2004; Tiramonti y Ziegler 2008, Veleda 2007, Ziegler, 2004). Sin embargo, una dinámica poco explorada de las transformaciones vinculadas a la apropiación de beneficios es el modo en que la llegada de nuevos actores a diversos espacios de reconocimiento social ha alterado los mecanismos de promoción preexistentes de las fracciones establecidas (Gessaghi 2012; Heredia, 2011a).

En el campo escolar, la cuestión del privilegio en el marco de los procesos de mercantilización y segmentación de la educación en Argentina, ha sido abordada por los estudios académicos desde una perspectiva más preocupada en visibilizar las distancias respecto de los grupos subalternos (del Cueto, 2007; Tiramonti 2004; Tiramonti y Ziegler 2008, Veleda 2007, Ziegler, 2004) que en comprender el modo en que las nuevas dinámicas de competencia social y escolar en las posiciones superiores, afectan el sentido de tales apuestas. Por otro lado, el supuesto implícito en dicha perspectiva de la correspondencia entre el status de las instituciones y el de las familias que asisten a ellas, propaga la idea indiscutida no sólo de que éstas son portadoras de los capitales necesarios para atravesar con éxito la trayectoria escolar sino también una imagen reificada de las apuestas educativas de los grupos acomodados que opaca el carácter relacional y a veces conflictivo en función de la distancia existente entre los capitales familiares acumulados y la cultura escolar e institucional (Mauger, 2012). En efecto, los problemas educativos de las elites aún no se han constituido como un objeto de investigación en Argentina pese a que es posible rastrear algunas huellas de las expresiones de este fenómeno en los datos que revelan algunos informes regionales

y nacionales sobre las dificultades de rendimiento académico de los jóvenes con mejores ingresos (Poggi, 2014 y Cabrol et. al, 2014; Ganimian, 2014)

En esta tesis se argumenta que en el marco de un sistema educativo débilmente estructurado al acceso de las oportunidades sociales (Tiramonti, 2011) como el nuestro, las reconfiguraciones acaecidas durante la década de 1990 en las posiciones dominantes en Argentina (Beltrán y Castellani, 2013) y la diversificación notable de la oferta educativa privada en los centros urbanos en ese periodo (Morduchowicz, 1999), configura un espacio dinámico para el despliegue de las estrategias educativas que complejiza los mecanismos de reproducción de los privilegios educativos en nuestro país. Como explica Bourdieu (2011) para el caso francés, la ausencia de mecanismos formales de diferenciación social de las trayectorias escolares alienta el desajuste entre las aspiraciones subjetivas y las condiciones objetivas que permitirían realizarlas.

Mientras el sistema con fronteras fuertemente marcadas hacía interiorizar segmentaciones escolares que corresponden claramente a segmentaciones sociales, el sistema con enclasmientos vagos y confusos favorece o autoriza (al menos en los niveles intermedios del espacio escolar) aspiraciones a su vez vagas y confusas, imponiendo, de manera menos estricta y también menos brutal que el sistema antiguo -simbolizado por el rigor despiadado del concurso-, el ajuste de los "niveles de aspiración" a los impedimentos y niveles escolares. (Bourdieu, 2011: 168)

Una de los rasgos más salientes de los mecanismos de acumulación de privilegios en el campo escolar refiere al fenómeno de la internacionalización de los estudios. Se trata de modalidades recientes de inversión por parte de las familias socialmente favorecidas en una dimensión internacional del capital cultural para que sus hijos adquieran las habilidades y los recursos necesarios para desenvolverse en los escenarios internacionales. En el ámbito educativo, este fenómeno se expresa tanto en el crecimiento de la oferta internacional de pasantías lingüísticas de corta duración, intercambios y cursos de “pre-grado” en universidades de renombre internacional, entre otros, como en la consolidación de experiencias de internacionalización que se ofrecen a nivel local a través de la presencia de establecimientos de enseñanza internacionales en diferentes países que ofrecen desde el nivel preescolar, enseñanza bilingüe (o multilingüe), currículo internacional y que, generalmente, dan acceso a diplomas válidos en el exterior¹. Si bien, sin duda, se trata de un

¹ Por ejemplo, el *Baccalauréat International* emitido desde el año 1969 por una fundación privada con sede en Suiza. Para un panorama de la evolución del *International Baccalaureate Diploma* (IBD) en distintos países, ver Resnik (2009) y Doherty (2009).

fenómeno que trae aparejado nuevas desigualdades y factores de jerarquización educativa y social, resulta necesario problematizar un aspecto central de este proceso sobre el que esta tesis se interesa, aquel que indaga el sentido de tales dinámicas de distinción en países que ocupan una posición subordinada en el campo educativo internacional (van Zanten, 2012). La distinción de las posiciones relativas que ocupan los sistemas educativos nacionales respecto de las reglas de juego vigentes en el campo internacional, pone de manifiesto la relevancia sociológica que adquiere el problema de la internacionalización de los estudios en nuestro país donde el tema solo ha sido abordado de forma indirecta en las investigaciones referidas sino también desde enfoques que no han interrogado dichas divergencias.

En el cruce de las dinámicas señaladas, la tesis se propone indagar acerca de los mecanismos de competencia que acarrearán las estrategias educativas en la Ciudad de Buenos Aires, específicamente en la Comuna 13, una de las más ricas de la ciudad. Interesa atender a las disputas y redefiniciones que conllevan las apuestas educativas en la cúspide económica del sector educativo privado porteño en el marco de la configuración actual del sistema educativo nacional y de las transformaciones recientes de la estructura social. En primer lugar, la investigación apunta a conocer cómo se expresa la dinámica competitiva *entre* universos escolares que luchan por imponer criterios de exclusividad para defender el control sobre el acceso a un conjunto de recursos definidos como relevantes. En segundo lugar, analizar de qué modo los procesos de movilidad social promueven disputas que exacerbaban las tensiones *intra* grupo cuando las barreras institucionales de transmisión de privilegios se tornan frágiles frente a la profundización de lógica de la competencia mercantil.

El estudio de las apuestas escolares propuesto se propone avanzar en el conocimiento de las posiciones (familiares e institucionales) y jerarquías que caracterizan a las actuales dinámicas educativas en la cúspide económica del sector educativo privado de la Ciudad de Buenos Aires atendiendo a la complejidad de los procesos de construcción y transmisión del privilegio escolar en Argentina. A diferencia de los análisis socioeducativos que se acercaron a los procesos de reproducción del privilegio escolar desde el enfoque de la fragmentación social mediante un modelo de adecuación perfecta entre el perfil institucional y el familiar (Tiramonti 2004; Ziegler, 2004; Villa 2005; Veleda, 2007; del Cueto 2007; Gessaghi, 2011; Fuentes, 2012; Giovine, (2021), esta tesis presta especial atención a la distancia presente entre uno y otro, sin perder de vista a aquellos, ni a las relaciones entre sí. Este interés supone atender a las discrepancias entre los

discursos y las prácticas concretas que acontecen en dichos espacios (Fonseca, 1999) asumiendo que éstas últimas son el resultado de una relación problemática de ajuste entre las estructuras subjetivas y objetivas de los agentes (Pinto, 2002) que pueden traer consecuencias que no eran las deseadas. De ello, a su vez, se desprende la importancia de problematizar la transmisión automática de padres a hijos de los diferentes tipos de recursos rentables en el mercado escolar, del capital escolar en primer lugar (Singly, 2000).

Como principal referencia se utilizará el marco teórico de Pierre Bourdieu (2002) referido a las estrategias de reproducción social para indagar la complejidad de los vínculos entre las posiciones y las practicas en el ámbito escolar (Fourastié 1970, 1972; Ballion, 1977; Nogueira, 2004). A través del enfoque propuesto la investigación busca dar cuenta del modo en que las dinámicas presentes en la construcción del privilegio escolar se vinculan a transformaciones más amplias en la estructura social como a las jerarquías presentes en el campo educativo nacional e internacional. La tesis incorpora al análisis del privilegio escolar en Argentina fenómenos aún inexplorados por los estudios centrados en las denominadas escuelas “de elite”: por un lado, aquellos provenientes de proyectos educativos surgidos en los márgenes de las definiciones hegemónicas sobre la “excelencia escolar” pero con poder de facto en la disputa actual por la primacía educativa en la Ciudad de Buenos Aires; por otro, dinámicas derivadas de las transformaciones más amplias de la estructura social y de las jerarquías del campo educativo nacional e internacional y de sus efectos sobre los procesos de reproducción del privilegio escolar.

Consecuentemente, la tesis supone plantear las siguientes preguntas: ¿De qué modo la dinámica de selección social del sistema educativo nacional imprime rasgos heterodoxos al problema del privilegio escolar en Argentina?, ¿Cómo los cambios más amplios en la estructura social y en el campo educativo internacional alteran las dinámicas tradicionales de construcción del privilegio escolar en Argentina? ¿Cómo se delinea en ese escenario el mapa actual de las oportunidades escolares? ¿Qué estrategias despliegan las instituciones y las familias para atemperar o alentar los cambios en curso? ¿Qué ganancias en términos de capital cultural escolar y social traducen esas apuestas? Y finalmente, ¿en qué medida la posición relativa del campo escolar argentino en el espacio internacional resulta un factor relevante para entender los alcances y los límites de los proyectos pedagógicos en el marco del proceso actual de internacionalización de los estudios?

2. Abordaje metodológico

Teniendo en cuenta el conjunto de interrogantes que guían nuestro trabajo, la metodología de investigación seleccionada para aproximarnos al estudio de los mecanismos de reproducción del privilegio escolar será eminentemente de carácter cualitativo, si bien utilizaremos técnicas mixtas para la recolección y análisis de los datos de acuerdo al marco teórico elegido (Bourdieu 1997; 2002). De este modo, como se detalla a continuación se integraron técnicas de registro etnográfico como la observación participante y las entrevistas no directivas con encuestas y entrevistas en profundidad.

El trabajo de campo de esta tesis fue realizado entre los años 2013 y 2016. La aproximación al fenómeno del privilegio en el campo escolar supuso distinguir en el proceso de investigación dos momentos analíticamente diferenciables. La primera etapa, de carácter eminentemente exploratorio, estuvo orientada a obtener referencias de las instituciones que se incluían en el segmento de las escuelas privadas laicas de nivel primario más costosas de la ciudad de Buenos Aires con el objetivo de distinguir las divisiones internas más relevantes mediante aquello que la literatura especializada designa como técnicas etnográficas: la observación participante y las entrevistas no directivas. Asimismo, se realizó un análisis sistemático de los materiales y documentos producidos por las escuelas a través de las paginas web, folletería, circulares, entre otros. Respecto del fenómeno analizado, el enfoque etnográfico hace posible la producción de líneas interpretativas que permiten comprender el espacio escolar como ámbito simbólico e ilumina los procedimientos que las personas ponen en práctica para descifrarlo y orientarse en él. Tal como se muestra a lo largo de este trabajo, el sentido en torno a lo escolar es un canal para comprender la naturaleza de las acciones que, aparentemente reguladas por la lógica meramente “educativa”, responden a significaciones múltiples y hasta contradictorias en función de los mecanismos de competencia mediante los cuales las distintas fracciones sociales buscan ser reconocidas en el espacio social.

Como hipótesis de partida para el armado de la muestra institucional, se tomaron algunos aspectos de la tipología desarrollada por Del Cueto (2007) para caracterizar la oferta escolar en el partido de Pilar² privilegiando la homogeneidad sobre las diferencias entre las instituciones que integran nuestro universo de análisis. A partir de un muestreo teórico, se realizó una aproximación exploratoria que combinó distintas fuentes. Por un lado, se analizó la información disponible en las páginas web de los colegios emplazados en el recorte geográfico elegido como medio para reconstruir el estado de la oferta educativa para la muestra y se recurrió a fuentes secundarias de diarios, revistas y libros especializados en el tema. Por el otro, se realizaron observaciones participantes en reuniones informativas ofrecidas por las diversas instituciones del segmento analizado y se realizaron entrevistas no estructuradas a 14 informantes autorizados y a familias con hijas e hijos en edad escolar de ese fragmento. Este primer momento de la investigación de carácter cualitativo supuso entonces una modalidad de observación menos frecuente que aquella que se reduce a un solo emplazamiento ya que se trató de un tipo de etnografía móvil y multisituada (Marcus, 1995) que posibilitó una “descripción densa” del espacio institucional en cuestión (Geertz, 1987).

El momento exploratorio brindó indicadores para pasar a la segunda etapa en la que se establecieron las diferencias pertinentes para delinear los modelos institucionales más representativos de la oferta privada de nivel primario de la Comuna 13³. Se seleccionaron para ello, tres colegios que presentan modelos pedagógicos diferenciados y que en esta tesis se los denominará como: el *modelo bilingüe tradicional* (MBT), el *modelo bicultural* (MBC) y el *modelo vincular* (MV). De este modo, las instituciones que conforman nuestra muestra se incluyen en el segmento de las escuelas privadas más caras de Capital Federal pero que son disímiles en relación con su perfil institucional⁴. Si bien

² La autora propone tres modelos educativos: el de la excelencia, el vincular y el mercantil.

³ Las entrevistas mas interesantes fueron realizadas a partir de un dispositivo reprobado por los manuales metodológico dado que parece romper con las exigencias de exterioridad, de neutralidad, de objetividad y de no implicación que durante largo tiempo fueron consideradas criterios de cientificidad entre la relación entre el investigador e investigado. Estas entrevistas se producían en efecto, en el curso de una comida o reuniones sociales en que se encontraban presentes potenciales informantes. Este dispositivo “informal” presentaba numerosas ventajas para el objeto de investigación, sobre todo la de generar “un contexto de relación favorable fundado en la confianza y cooperación mutua entre el investigador y el informante” (Guber 2004:247) que raramente se obtiene bajos los efectos coactivos que genera la situación de entrevista. Este clima de confianza facilitó la emergencia de manifestaciones por parte de los entrevistados de expresiones del sentido ordinario que se ponen en práctica en la vida cotidiana y que constituyen la compleja trama de significaciones en que se constituye lo escolar.

⁴ Para el periodo lectivo 2022, las cuotas del mes de agosto marcan lo siguiente: *Modelo bilingüe tradicional* (desde \$ 75.000 para el nivel primario hasta un poco más \$ 120.000 para los últimos años del nivel secundario); el *Modelo*

todas ellas construyen su prestigio sobre lo que denominan “nivel académico”, se distinguen en el modo en que construyen esta categoría enfatizando distintos aspectos del proceso. Son escuelas mixtas y laicas, de doble jornada con formación bilingüe o Inglés intensivo.

La opción por el recorte geográfico señalado -la Comuna 13 que comprende los barrios de Colegiales, Belgrano y Núñez- proviene del hecho que concentra los niveles socioeconómicos más altos de la Ciudad de Buenos Aires (EPH, 2012)⁵. Allí la oferta educativa es abundante, diversa y materialmente accesible gracias a la disposición de medios de transporte. Esto posibilita la generalización de las prácticas de elección y “competencia” entre los establecimientos escolares. Más relevante aún, el carácter localizado de los “mercados educativos” se refiere a la determinación del contexto socio-urbano sobre la configuración de la oferta educativa.

Vale aclarar que la selección realizada en función del valor de la cuota no presupone que quienes asisten a estas escuelas efectivamente *son* miembros de la clase superior, es decir, que poseen un conjunto de atributos y características comunes existentes en la realidad, sino que es utilizada como una estrategia metodológica a fin de problematizar la asociación directa entre las variables fundamentales con las cuales comúnmente se suele asociar a los grupos favorecidos: la económica y la cultural. Por el contrario, aspiramos a que los resultados que se arrojan en esta investigación aporten algunos elementos que permitan indagar en la composición interna de esta categoría para avanzar en nuevas líneas de estratificación que abran a su vez, nuevos interrogantes y de manera concomitante, contribuir al armado de estrategias metodológicas más ajustadas que permitan a futuro acercamientos certeros a esta problemática.

Las tres instituciones que conforman la muestra serán aquí la puerta de entrada que permitirá además ampliar el conocimiento sobre los mecanismos de construcción del privilegio escolar en la

Bicultural (Primaria: \$70.000; Media: \$74.000, Liceo: \$ 77.000) y Modelo Vincular (\$ 64.500 para sala de 5 y poco más de \$ 85.000 para la primaria).

⁵ Según datos obtenidos de la encuesta anual de hogares 2012. Belgrano, Núñez y Colegiales son los barrios de la ciudad de Buenos Aires con mejores indicadores de calidad de vida, a saber, mejor ingreso medio familiar de la población; mayor nivel de empleo; más cantidad de profesionales; un alto porcentaje de dueños de viviendas y de ocupación de jefes de hogar.

Ciudad de Buenos Aires desde una arista poco explorada como lo son las experiencias de internacionalización locales que expresan las instituciones del *modelo bicultural* así como aquellas otras que, provenientes de los márgenes del campo escolar -*modelo vincular*- hoy disputan con fuerza las definiciones legítimas de la excelencia educativa ubicándose en la cúspide del segmento económico.

La segunda etapa de la investigación se focalizó en la recolección de datos enfatizando el uso de las técnicas aplicadas (entrevistas semi estructuradas y cuestionario) hacia la construcción de teoría sustantiva en torno a las estrategias educativas que despliegan los actores en los espacios seleccionados (Glaser y Strauss, 1969). Como explica Saltalamacchia (1997), el análisis cualitativo se basa en un método comparativo que va enfrentando casos similares entre sí, pero que se diferencian en algunas características cruciales, tratando de formular interpretaciones que incluyen conceptos teóricos. Estos conceptos teóricos se van construyendo a lo largo de ese mismo proceso de análisis (Strauss, 1987). Consecuentemente, el criterio para el armado de las muestras no es probabilístico sino intencional: es decir, se seleccionaron casos que se diferenciaban en aquellas características consideradas relevantes para la respuesta al interrogante planteado. Por ese motivo, el análisis no consiste en la estimación cuantitativa de parámetros de un universo dado, sino en el estudio comparativo de la conducta de los actores dentro de un contexto determinado y en circunstancias situadas en el tiempo, que plantea hipótesis y tipologías útiles para interpretar la diversidad y semejanza de las conductas observadas. Dicho análisis implica la formulación de nuevos conceptos sobre los fenómenos sociales. En este sentido, las entrevistas fueron analizadas con el objetivo de inferir los criterios de clasificación/estratificación de los propios actores y el modo en que son contruidos (Cicourel, 1982).

Atento a las estructuras de relación y jerarquías internas de nuestro objetivo de análisis, se elaboró una muestra intencional cuya estructuración contempló las preocupaciones implicadas en la exploración de las muestras cualitativas, atendiendo tanto en términos de representatividad (calidad) como de cantidad (tamaño de la muestra) de los casos escogidos, a lo que iba surgiendo en el mismo trabajo de campo. De hecho, la muestra definitiva es uno de los resultados de la

investigación.⁶ Se realizaron en total 46 entrevistas en profundidad que incluyeron a los equipos directivos de las escuelas seleccionadas y a las familias⁷ privilegiando -en este último caso- las diferencias en términos de la antigüedad de las mismas en las instituciones con el propósito de captar cómo se estructuran las relaciones al interior de cada sector y, seguidamente, entre ellos⁸. Asimismo, en la escuela del modelo vincular y atento a los interrogantes emergentes durante la investigación, se sumó la voz de cinco estudiantes.

Los individuos que ocupan cada uno de los estratos en que dividimos la muestra son concebidos como un lugar de “anudamiento” de un conjunto determinado de relaciones sociales. Cada uno de ellos es, por ende, representativo de ese particular nudo en el entretejido social (Saltalamacchia, 1997:10). El propósito de la herramienta metodológica mencionada fue que el propio entrevistado vaya desarrollando cada uno de los temas con la profundidad y el método que le resulte más atractivo dentro del plan general planteado en la investigación. Con ello se buscó la aparición de lo imprevisto y una mayor autenticidad en la articulación de las respuestas que permitiera una comprensión mas profunda sobre los temas que nos interesan.

De modo complementario al instrumento anterior, se trabajó con un cuestionario estructurado auto administrado a las familias. Siguiendo el esquema conceptual descripto y con el objetivo de analizar las estrategias educativas de estos sectores, se construyó un conjunto de indicadores que apuntaron a conocer la posición de las familias en la estructura social indagando en la composición y trayectoria de sus capitales (económico y cultural). Si bien nuestra investigación es eminentemente de carácter exploratorio y descriptivo, la opción por esta técnica de la encuesta se

⁶ El número optimo de entrevistados será aquel en el que se logra la “saturación” de la muestra; es decir, cuando al agregar nuevos entrevistados sólo agregaría informaciones de interés secundario en relación al objeto de la investigación (H. Saltalamacchia, 1997.)

⁷ Si bien las unidades de registro fueron las madres particularmente, tomamos a la “familia” como unidad de análisis entendiendo que se trata del ámbito principal donde se desarrollan colectivamente las estrategias de reproducción social, entre ellas, las educativas (Bourdieu, 1997). En efecto, la familia juega un rol determinante en el mantenimiento del orden social, en la reproducción, no sólo biológica, sino social, es decir, en la reproducción de la estructura del espacio y de las relaciones sociales. La familia en este sentido, es uno de los lugares por excelencia de acumulación del capital bajo sus diferentes especies y de su transmisión entre las generaciones mediante un número considerable de practicas que actúa, como explica el autor, “como una suerte de voluntad trascendente que se manifiesta en decisiones colectivas y donde sus miembros se sienten obligados a actuar como partes de un cuerpo unido” (*ibid.*: 134). Así, la opción por esta definición pretende analizar el proceso de elección escolar conforme a la definición común involucrada en las relaciones sociales específicas donde éstas adquieren sentido, y no como un simple agregado de intereses individuales.

⁸ Todos los nombres de los colegios, de sus directivos, de las madres entrevistadas en esta tesis fueron modificados u omitidos para resguardar la confidencialidad.

fundamenta en dos cuestiones. En primer lugar, se justifica en la teoría de la acción social implícita en la perspectiva teórica adoptada que busca explicar las motivaciones y preferencias sociales menos como estrategias de sujetos conscientes que actúan con pleno conocimiento de causa que como practicas complejas elaboradas sobre una matriz común construida en forma inconsciente a lo largo de la historia individual del agente. En este sentido, el uso del cuestionario pretende reconstruir parcialmente el espacio de las clases y el de sus prácticas culturales a efectos de examinar la relación entre la elección escolar y el sistema de disposiciones más generales a partir de la cual ésta se fundamenta (*habitus*). Con ese objetivo, se analizó la relación entre el capital cultural institucionalizado (educación /títulos), el capital cultural incorporado (trayectorias sociales) y las practicas adoptadas en relación al campo escolar. En segundo lugar, su utilidad se vincula a una aspiración de carácter técnico-metodológico derivada del interés de avanzar en el conocimiento de líneas de estratificación al interior de los sectores altos.

A continuación, se presenta la muestra seleccionada de los tres modelos de escuelas y sus principales características.

Los modelos institucionales

En el **modelo bilingüe tradicional (MBT)** incluimos un colegio bilingüe inglés con fuerte trayectoria dentro del área educativa y con una antigüedad de más de cincuenta años, pero con reciente inclusión del sistema mixto (originalmente era un colegio solo para mujeres). Si bien se define como un colegio laico, ofrece orientación religiosa pero -al tratarse de una institución que hace eje en lo académico- lo religioso aparece relegado. De hecho, la enseñanza de catequesis es optativa y recibe a familias de distintos credos. Además de la trayectoria y el “prestigio” de la experiencia acumulada, el aspecto tradicional está ligado al mantenimiento de antiguas costumbres, entre las que figuran con notoriedad la apelación a las historias fundacionales, la fuerte presencia de atributos e insignias representativos y el valor agregado que supone el hecho de ser hija o nieto de ex alumnos para los miembros de este colegio. Aquí la tradición es explícitamente reconocida como un baluarte. Como se anuncia en la página Web: “Los tiempos podrán cambiar, las formas podrán cambiar, pero nosotros en esencia seguimos siendo los mismos.”

Prevalece en esta institución un fuerte discurso que destaca la “excelencia” del proyecto educativo asociado directamente a la formación bilingüe (inglés- castellano) y a la orientación internacional que brinda a través de la implementación de un currículum doble (el nacional y el bachillerato internacional). Los estudiantes también aprenden francés y chino. Se trata de un modelo escolar que combina la apelación a sus antiguas tradiciones con cierta capacidad para renovarse, lo cual les permite ajustarse a las demandas de lo que definen como “sociedades internacionalizadas y más competitivas”. De allí que, sirviéndose de una extensa red de actividades deportivas, promueva valores para desenvolverse en ámbitos de competencia (tales como la capacidad de liderazgo y de motivación individual y grupal) junto con la apelación al desarrollo de otras aptitudes como la seriedad, la responsabilidad y la perseverancia, tanto mas próximos a los modelos educativos tradicionales. El tipo de organización pedagógica y organizacional que destaca la competencia y la importancia del desarrollo individual, se articula con actividades de “trabajo solidario” que intentan promover vínculos comunitarios mediante la reivindicación de ciertas virtudes morales ligadas a la “ayuda social”. En este sentido cabe señalar que, como parte del plan curricular y en el marco del Bachillerato Internacional, se llevan adelante actividades incluidas en el programa CAS (Creatividad, Acción y Servicio) a través del cual los estudiantes participan en diferentes programas de este tipo. Entre las actividades extracurriculares artísticas y deportivas que ofrece la escuela se destacan las siguientes disciplinas: hockey, rugby, fútbol, voleibol, atletismo, polo, golf y yachting, coro, teatro, baile escocés, zapateo americano. Para el nivel secundario incluyen en sus currículas la enseñanza del Francés como tercera lengua y viajes al exterior de intercambio cultural.

Dentro del **modelo bicultural (MBC)** se analiza una escuela bilingüe y bicultural también de amplia trayectoria. Concebida en sus orígenes como un ámbito de escolarización exclusivo para comunidades de inmigrantes europeos, ofrece una formación fuertemente orientada a lo humanístico a través de la implementación de un doble currículum. La escuela tiene reconocimiento legal por parte del gobierno argentino y del país de procedencia de la cultura que transmiten. Los títulos de estudio intermedio (Certificado de Escuela Media) y final (Diploma de Bachillerato) posibilitan a los alumnos concurrir a escuelas y universidades de ambos países, además de todas las instituciones de la Unión Europea, donde son admitidos y reconocidos por los títulos obtenidos.

Es una escuela mixta y laica pero, a diferencia del modelo tradicional que ofrece la enseñanza optativa de catequesis, aquí lo que se brinda es una materia curricular y optativa referida al estudio de los aspectos histórico y cultural de la religión. Oponiéndose a lo que consideran un aprendizaje instrumental de una segunda lengua (en referencia implícita a las escuelas “inglesas”), esta propuesta enfatiza en la importancia de desarrollar una educación “integral” mediante la interacción del bilingüismo y el biculturalismo para lograr un alto rendimiento académico. De modo que prevalece en su discurso una fuerte asociación entre “excelencia” educativa y desarrollo intelectual y cultural expresada en una currícula fuertemente estructurada alrededor de ese eje. De hecho, según se destaca en la folletería, se trata de una institución que se define medularmente por esta condición: “La escuela integra la Ciencia, la Historia y la Literatura en un solo lenguaje universal: el lenguaje de la cultura”.

La apelación a la tradición de la escuela no se basa como señalamos en el modelo anterior en recrear el espíritu fundacional ligado a ciertas figuras, rituales o modos de organización históricos sino en el reconocimiento de una cultura, de su influencia en términos socio históricos y de las posibilidades que ésta brinda en cuanto a formación y apertura al mundo. Así, se destaca que la biculturalidad es el principio rector para preparar estudiantes aptos para desenvolverse “en un mundo en continua transformación”. A través de una retórica centrada en “educar en el esfuerzo y el trabajo productivo”, la escuela se presenta como “el puente” para lograr la inserción de los jóvenes en el “mundo” destacando las oportunidades que brindan los diplomas internacionales en ese contexto.

Como parte del plan curricular se incluye el aprendizaje de la lengua inglesa y se ofrece la posibilidad de rendir en el nivel secundario los exámenes avalados por la Universidad de Cambridge. Se suma a esta propuesta, viajes al exterior a través de actividades de intercambio cultural. Si bien esta escuela no otorga especial relevancia a lo deportivo, ofrece algunas disciplinas extra programáticamente entre las que se destacan: judo, ping-pong, ajedrez, fútbol, handball y jockey. Asimismo, brindan talleres optativos de astronomía y ciencias.

Finalmente, en el **modelo vincular (MV)** incluimos a una escuela primaria laica creada en la década de 1990 que, si bien no es de gestión bilingüe en términos estrictos, ofrece “un régimen de inglés intensivo”. Es decir, posee una carga horaria medianamente extensa de inglés y la posibilidad

de rendir los exámenes de Cambridge. En la Ciudad de Buenos Aires, las escuelas incluidas en este modelo están estrechamente ligadas a las Escuelas Progresistas Laicas (Siede, 1996) surgidas de los cambios habidos en el sistema educativo argentino a partir de la década de 1960. Dichas mutaciones refieren particularmente a las transformaciones de la oferta de enseñanza privada católica y judía en su articulación con la escuela pública (Siede, 1996; Puiggrós, 1996) y a la influencia de las nuevas corrientes disciplinares, entre ellas, el psicoanálisis y la psicología genética (Puiggrós, 1997; Carli 1997, Caruso y Fairstein, 1997) sobre el campo pedagógico y las instituciones.

Su propuesta pedagógica a nivel primario se presenta como una continuación del proyecto iniciado en el jardín de infantes y apunta directamente a desarrollar la capacidad creativa y reflexiva de los alumnos en un ambiente informal y participativo. Así, en las presentaciones públicas tanto impresas como en la web, se destacan imágenes de colores brillantes y música festiva, fotos y dibujos de chicos tirados en el piso en actitud de disfrute y anécdotas o comentarios personales tanto de las autoridades como de los padres y alumnos.

La solidez y la formación académica se centran en este proyecto en una educación que enfatiza el aspecto creativo y expresivo del proceso de aprendizaje. El fundamento de este perfil se sostiene en el supuesto de que, sin contención afectiva, el niño no sería permeable a los conocimientos. De este modo, se otorga importancia al clima de compañerismo más que a la competencia y al disfrute en el desarrollo de las actividades, reivindicando la importancia de educar “para la vida” y, sobre todo, con el objetivo de “formar buenas personas”.

En este caso, la estrategia jerarquizada por el proceso educativo no sería tanto capacitar en el aprendizaje de un conjunto determinado de saberes sino desarrollar cierta aptitud a fin de generar amplios márgenes de autonomía en los procesos de decisión de los alumnos a través de una exposición constante del niño al conflicto. La apuesta de la institución de socializar a las y los estudiantes en un conjunto de valores que colaboran en la construcción de una imagen de escuela “moderna” en clara oposición a los otros modelos pedagógicos analizados en esta tesis. Dentro de las actividades extracurriculares especiales se destacan los talleres de música, teatro, artes visuales y cursos de formación deportiva y yoga.

Cuadro 1. Síntesis de las principales características de los modelos pedagógicos

	Modelo Bilingüe Tradicional	Modelo Bicultural	Modelo Vincular
Año de fundación	1956	1952	1990
Niveles de enseñanza	Inicial, Primaria y Secundaria	Inicial, Primaria y Secundaria	Inicial y Primaria
Propuesta de enseñanza	Bilingüismo en el idioma inglés. Modelo pedagógico trasnacional orientado a transmitir signos de unificación intelectual con el objetivo de “desarrollar una mentalidad abierta, flexible y globalizada”. Los estudiantes también aprenden francés y chino.	Escuela italiana, paritaria, bicultural y bilingüe. Modelo Humanista Europeo. Cultura internacional basada en prácticas vinculadas a las lógicas nacionales de origen. Inglés curricular y talleres extra programáticos.	Pedagogía centrada en la diversidad y las diferencias y orientada a la transmisión y apropiación del conocimiento para la creación de nuevas formas de expresión. Vincular a los estudiantes con el arte, la socialización y el juego compartido. Inglés intensivo.

3. Organización de la tesis

La tesis se organiza de la siguiente manera. El CAPÍTULO I hace referencia a la producción académica que conforma el estado de la cuestión que esta tesis estudia, y expone las definiciones teóricas y metodológicas que orientan la investigación. El capítulo se divide en tres apartados. En el primero, se exponen los aportes de la literatura especializada sobre las nuevas dinámicas de jerarquización del campo educativo a nivel internacional, y se ubica esta tesis junto a los trabajos

de la línea que, más atenta al carácter problemático y conflictivo de los procesos de reproducción del privilegio educativo en las sociedades contemporáneas, se pregunta por las tensiones y desventajas relativas que pesan sobre ciertos espacios y posiciones consagrados. En la segunda sección, se presentan los antecedentes con los cuales esta tesis dialoga provenientes de la investigación cualitativa a nivel nacional: de la perspectiva etnográfica recupera la preocupación por la complejidad de los procesos de “transmisión” de los privilegios escolares y de la socioeducativa recoge tanto las contribuciones sobre las nuevas dinámicas de la desigualdad educativa como las deudas derivadas de los obstáculos teórico- metodológicos implicados en el uso del concepto de estrategia y las interpretaciones sobre el privilegio escolar. En el tercer apartado, se expresa el marco teórico adoptado con el propósito de situar las apuestas escolares en el marco de un análisis más general de los mecanismos de reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1977) enfatizando en una de las dimensiones que ha sido menos estudiada, esta es, aquella tendiente a indagar la complejidad de los vínculos entre las posiciones y las practicas en el ámbito escolar. Se recupera en esta lectura, la dimensión agonística de lo social sobre la que se asienta el concepto de “lucha” para el abordaje de los mecanismos de competencia inscriptos en las apuestas por la apropiación del privilegio escolar en la Ciudad de Buenos Aires.

En el CAPÍTULO II se analiza la formación de los grupos dominantes en Argentina y se señala cómo las dinámicas de regulación y selección social del sistema escolar configuran condiciones de juego heterodoxas que opacan el sentido de las reglas de la competencia para la apropiación de las oportunidades sociales y complejiza los mecanismos de reproducción del privilegio escolar. En segundo lugar, se estudia los rasgos más salientes del sector privado en el marco de los procesos de masificación y mercantilización del sistema y se precisa el modo en que la dinámica de expansión dispar de la oferta en la Ciudad de Buenos Aires en el marco de una fuerte presión de la demanda, configura un escenario en proceso de recomposición que, a la vez que habilita sin muchas restricciones la entrada de nuevos “jugadores” adinerados a espacios selectos, desestabiliza las fronteras institucionales que antaño podían resguardar la transmisión de ciertos privilegios. Finalmente, se ofrece una descripción de la oferta educativa del nivel primario de la unidad espacial que aborda esta tesis (Comuna 13) y se elabora un análisis de las líneas de estratificación al interior del sector privado con el objetivo de caracterizar los modelos institucionales que representan las

escuelas privadas sin subvención que son consideradas en esta tesis: *el bilingüe tradicional; el bicultural y el vincular*.

EL CAPÍTULO III estudia las estrategias familiares de elección escolar en el nivel primario para captar los mecanismos de categorización, de investigación y de justificación que influyen sobre la orientación y el curso de las decisiones individuales y colectivas en los modelos educativos propuestos. El interés de este capítulo será mostrar que la “elección” escolar -como sucede en todo campo social pero especialmente en el de la producción cultural-, pone en juego formas de conocimiento que se construyen en una interacción compleja gracias a la cual el valor social asignado a los distintos tipos de escuelas depende fundamentalmente de la incorporación desigualmente repartida del sentido del juego, lo cual achica sustancialmente el margen de opciones que se encuentran disponibles de manera efectiva. Esta presentación intenta sentar las bases para -por un lado- discutir la idea de “intencionalidad”, “racionalidad” e “infalibilidad” atribuida usualmente a las prácticas de los grupos prominentes (Beltrán, 2007) y -por otro- develar cómo el carácter posicional y relacional de las estrategias de elección escolar de las familias analizadas (Bourdieu, 2002) permite entender los alcances y límites de los procesos de capitalización de las apuestas escolares.

El CAPÍTULO IV apunta a problematizar los procesos apropiación del capital social asociado a las apuestas escolares y analiza las estrategias familiares e institucionales de diferenciación e integración social en un colegio privado perteneciente al *modelo bilingüe tradicional* de la Ciudad de Buenos Aires. En primer lugar, se plantea el sentido que asumen las dinámicas institucionales sucesorias en un contexto atravesado por procesos recientes de movilidad social y mercantilización educativa y se plantea la hipótesis que guiará este estudio acerca de la complejidad e incertidumbre que marcan los procesos de apropiación y conquista del capital social en este tipo de instituciones. En segundo lugar, se presenta la institución correspondiente al Modelo Bilingüe Tradicional (MBT) analizada en esta tesis, denominada aquí como el Colegio Santa Clara, y se aborda el estudio de las estrategias institucionales y familiares de diferenciación social tendientes a la creación y recreación de fronteras simbólicas para la defensa y conquista del capital social. En este apartado se pone de manifiesto cómo el encuentro en un mismo espacio entre miembros provenientes de distintas posiciones de la estructura social provoca tensiones que afectan la sociabilidad cotidiana

en la medida que no siempre se asume de buen grado la incorporación de los “recién llegados”, ni éstos tampoco aceptan dócilmente los códigos establecidos, lo cual vulnera las aspiraciones de unos y otros de apropiarse de los signos distintivos asociados a esos espacios. Tales conflictos suelen manifestarse bajo modalidades silenciosas que afectan la sociabilidad cotidiana y dan lugar al despliegue de variadas estrategias de control social por parte de los padres. Estas abarcan desde mecanismos de segregación, hasta el abandono total de determinadas instituciones, frecuentemente acompañados por estados de angustia y malestar latente.

El CAPÍTULO V analiza las tensiones del modelo humanista europeo en el mapa actual de jerarquías del mercado escolar nacional e internacional en una institución surgida durante la primera mitad del siglo XX como ámbito de socialización exclusivo para las colectividades de inmigrantes italianos en Argentina. La primera parte, analiza las estrategias institucionales de presentación y defensa del privilegio educativo y la propuesta curricular de la *Scuola Gian Bernini* que representa aquí, el modelo institucional *bicultural*. En segundo lugar, se estudian las tensiones y los límites de la implementación este tipo de formación en Argentina en el marco del debilitamiento de la alianza fundante del proyecto y de la preeminencia de nuevas reglas de competencia que difunden el poder simbólico de los atributos culturales a favor de los centrales anglófonos. Allí se concluye que las dinámicas descriptas delinean un escenario ciertamente complejo para el despliegue de estas apuestas que invita a reflexionar sobre las potencialidades y los límites que presentan los proyectos de educación internacional en Argentina. Finalmente, se indaga en el análisis de los mecanismos institucionales de producción del éxito y fracaso académico focalizando en los dispositivos de selección y evaluación.

El CAPÍTULO VI aborda una de las facetas emergentes del privilegio escolar en la Ciudad de Buenos Aires a través del estudio de los procesos de transformación y consolidación de la oferta del *modelo vincular* en una escuela progresista laica (Siede, 1996) de nivel primario denominada aquí, *Nuevos Horizontes*. Este apartado, explica el modo en que los proyectos de formación “alternativa” se han posicionado no sin tensiones en el “mercado escolar” porteño como un circuito altamente selectivo en la disputa con la retórica hegemónica de la excelencia académica, el prestigio y la formación tradicional.

CAPITULO I: LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO «PRIVILEGIO ESCOLAR»

Este capítulo hace referencia a la producción académica que conforma el estado de la cuestión que esta tesis estudia, y plantea las definiciones teóricas y metodológicas que orientan la investigación. El capítulo se divide en tres apartados. En el primero, se exponen los aportes de la literatura especializada sobre las nuevas dinámicas de jerarquización del campo educativo a nivel internacional, y se ubica esta tesis junto a los trabajos de la línea conflictivista interesada en visibilizar las tensiones que acarrearán los procesos de reproducción del privilegio educativo en las sociedades contemporáneas. En la segunda sección, se presentan los antecedentes provenientes de la investigación cualitativa a nivel nacional con los cuales esta tesis dialoga con el interés de señalar tanto las contribuciones sobre las nuevas dinámicas de la desigualdad educativa como las deudas derivadas de los obstáculos teórico- metodológicos implicados en el uso del concepto de estrategia y las interpretaciones sobre el privilegio escolar. En el tercer apartado, se expresa el marco teórico adoptado con el propósito de situar las apuestas escolares en el marco de un análisis más general de los mecanismos de reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1977) enfatizando en una de las dimensiones que ha sido menos estudiada, esta es, aquella tendiente a indagar la complejidad de los vínculos entre las posiciones y las prácticas en el ámbito escolar. Se recupera en esta lectura, la dimensión agonística de lo social sobre la que se asienta el concepto de “lucha” para el abordaje de los mecanismos de competencia inscriptos en las apuestas por la apropiación del privilegio escolar en la Ciudad de Buenos Aires.

1. Prácticas educativas y minorías favorecidas. Las nuevas dinámicas de jerarquización del campo educativo

El problema del privilegio en el campo escolar ha recibido tempranamente una importante atención dentro de las tradiciones académicas de los países centrales, donde la sólida institucionalización de los circuitos de acceso y promoción de las elites a las posiciones dominantes, permitió el desarrollo de una extensa literatura tendiente a visibilizar los procesos de la reproducción de desigualdad social que se producen a través del sistema educativo (Baudelot y Establet, 1997; Bowles e Gintis,

1985; Bourdieu y Passeron, 1964, 1977). Pierre Bourdieu fue el autor que, con su vasta e innovadora obra, develó los mecanismos de construcción del éxito educativo que benefician a los grupos favorecidos al postular la influencia decisiva de la herencia social en los resultados escolares de los individuos⁹.

El rol central que cumplen las instituciones educativas selectas como canales privilegiados de acceso a los espacios de poder político y económico en aquellos países, motivó el desarrollo de numerosas investigaciones que apuntaron a comprender diversas aristas del fenómeno tales como el carácter distintivo de la cultura social que prevalece en esos espacios (Abraham, 2007; Cookson y Persell, 1985); sus formas de organización -el currículum académico (Bernstein, 1977), la pedagogía y los modos de evaluación- y el perfil social de los profesores (Walford, 1984). Más allá de las diferencias asociadas a las tradiciones históricas nacionales, los estudios han subrayado ciertos rasgos comunes de las instituciones educativas de élite que ha llevado a definirlas como “instituciones totales” (Faguer, 1991). En ellas, los planes de estudio formales y “ocultos”, proporcionan un modelo de socialización secundaria fuerte que influye de manera decisiva en la vida adulta de los estudiantes estableciendo mecanismos muy potentes de cierre social que facilitan la continuidad de los privilegios asociados a estos grupos e instituciones. Sin embargo, y tal como nos interesará indagar en esta tesis, es importante reconocer que más allá de la fuerte resistencia al cambio exhibida por este tipo de instituciones para sostener el prestigio, el mismo está sujeto a variaciones y vaivenes en función tanto de las condiciones económicas, sociales y políticas más generales de cada país, como de las presiones externas que pueden resultar de las luchas entre grupos de estatus que alientan a las instituciones a que actúen en función de intenciones enfrentadas (van Zanten, 2009b).

Como reconocen los sociólogos educativos contemporáneos, la actual coyuntura de masificación de oportunidades de la enseñanza básica, ha configurado nuevos modos de selección, segregación y jerarquización escolar, en un movimiento en espiral que Bourdieu (2002) denominó “translación global” de la estructura de la distribución entre las clases o fracciones de clase de los bienes

⁹ Para un mayor conocimiento de cómo el trabajo pedagógico produce eficazmente el aparente efecto mágico de iniciación y de consagración de las clases dominantes en las instituciones de elite consultar, Bourdieu (1981); Bourdieu y de Saint-Martin (1970)

disputados¹⁰. Las estrategias de reconversión, individuales o colectivas, solamente podemos comprenderlas, según Bourdieu, si tomamos como referencia el espacio que las define y que ellas buscan redefinir o mantener, ya que son solamente un aspecto de las acciones y reacciones permanentes, mediante las cuales cada grupo se esfuerza por mantener o cambiar su posición en la estructura social, o más exactamente, en un momento de la evolución de la sociedad dividida en clases en que solo se puede conservar mediante el cambio. Para el autor, las acciones que realiza una clase para conquistar nuevas ventajas sobre las otras, conllevan a deformar la estructura de las relaciones objetivas entre las clases. Estas acciones serán compensadas por las reacciones, orientadas hacia los mismos objetivos de las otras clases, lo que provoca que la resultante sea, en gran parte de los casos, una traslación global de la estructura de la distribución entre las clases o las fracciones de clases.

El fenómeno de la masificación educativa produjo así estrategias novedosas de acumulación de beneficios que tuvieron, no obstante, notorias implicancias sobre las formas tradicionales de reproducción social de los grupos establecidos como resultado del pasaje progresivo de un modo de reproducción predominantemente familiar hacia otro basado en el componente escolar. Monique de Saint Martin (1993; 2002) ha dado cuenta para el caso francés cómo el incremento de la competencia por las titulaciones a partir de las dos olas de masificación de la escuela secundaria en los años 1960 y, sobre todo, en los años 1980¹¹, ha alterado los mecanismos tradicionales de reproducción de la nobleza colocando al sistema escolar como un elemento central de las actuales estrategias de movilidad social.

En Francia, actualmente, ya no existen modos de educación específicos para los jóvenes aristócratas, en escuelas o colegios reservados para ellos. Parece que las instituciones frecuentadas, los estudios efectuados, y los diplomas obtenidos se vuelve un elemento clave en el sistema de las estrategias de reproducción de los descendientes de la nobleza. En consecuencia, todo lleva a pensar que el pasaje por ciertas instituciones de educación secundaria o superior atenúa, o por el contrario, refuerza las predisposiciones de los aristócratas a la innovación y a

¹⁰ El acceso de nuevos públicos a los certificados escolares (la llamada “inflación de los diplomas”), obliga a sus antiguos detentores a dislocar sus estrategias escolares para mantener los beneficios ya sea en dirección hacia niveles cada vez más altos del sistema de enseñanza (estudios de grado, posgrado, etc.) o en dirección a instituciones, rubros o tipo de escolarización más selectivos o raros (establecimientos de excelencia, escuelas internacionales o bilingües, estudios en el exterior, etc.), cuya exclusividad tratarán de detentar.

¹¹ van Zanten (2008) distingue entre un proceso de “masificación” que define como de “expansión cuantitativa” de acceso a la educación secundaria por parte de las clases trabajadoras y una verdadera “democratización” reservada a las clases medias y altas que se benefician del incremento “cualitativo”, esto es, de acceso real al conocimiento socialmente relevante.

la inserción en un mercado profesional cada vez más competitivo. Así, la desconfianza tradicional de los descendientes de la nobleza en relación a la escuela y a los estudios parece estar condenada. (Saint Martin 2002: 48) (traducción propia)

En suma, esto significa que si en el período anterior las clases altas aseguraban su reproducción social a través de la herencia de capital económico, en el presente, la competencia librada por la apropiación del conocimiento como condición necesaria para el desarrollo del sistema productivo, obliga a los hijos de las burguesías occidentales a ir a también a la universidad para reproducir sus riquezas (Tenti Fanfani, 2015). En este contexto, el aumento de la competencia en la educación y de la demanda contemporánea por una trayectoria educativa más larga acarrea un proceso de intensificación de las inversiones familiares que, al tiempo que debilita antiguas fronteras sociales y mecanismos preexistentes, da lugar a nuevos modos de regulación de los sistemas educativos en los que la lógica del mérito individual pierde centralidad a favor de la parentocracia (van Zanten, 2008). En dicha dinámica, la trayectoria escolar de los estudiantes se ve menos influida por la lógica del “esfuerzo” personal que por la capacidad estratégica y financiera de los padres de intervenir de diversas formas sobre las trayectorias escolares de sus hijos, e incluso sobre la misma lógica de la institución educativa.

La observación de la persistencia y nuevas formas de la desigualdad que se fueron gestando a la luz de estos procesos, renovó la pregunta sobre las dinámicas de escolarización de los grupos socialmente favorecidos. Con el comienzo del nuevo siglo, emergieron un número importante de estudios cualitativos que han puesto la mirada sobre las estrategias de escolarización de los diferentes grupos denominados de elite y las características de los circuitos destinados a su formación (van Zanten y Darchy-Koechlin, 2005; van Zanten, 2009; van Zanten *et.al.* 2015; Darmon, 2013; Almeida y Nogueira, 2002; Almeida, 2009; Fonseca, 2003, Brandão, 2006). Pero la pregunta sobre la ventaja escolar no ha sido exclusiva de los estudios dedicados a estudiar la educación de los grupos dominantes, sino que también alcanzó a aquellos interesados en el análisis de la clase media que advierten entre los sectores emergentes, nuevos actores de peso en la disputa por el acceso a recursos tradicionalmente reservados a los grupos más selectos (Bola, 2003; Crozier et al, 2008; Lareau, 2003; Potencia et al, 2003; van Zanten, 2002, 2007).

En efecto, una de las características mas notables que han destacado las investigaciones contemporáneas sobre las formas de apropiación de los privilegios en el campo escolar es la que se asocia al fenómeno de la internacionalización de los estudios. Son trabajos que, en general, analizan las modalidades recientes de inversión por parte de las familias socialmente favorecidas en una dimensión internacional del capital cultural en las que la adquisición de determinados recursos, se traducirían en cierta capacidad de actuación de sus hijos en los medios internacionales (la acumulación de competencias lingüísticas, culturales y sociales, así como la misma movilidad en tanto canal para la formación de disposiciones).

La cuestión surge también como un tema relevante para otra línea de investigación centrada en el análisis y comprensión de los estilos de vida de los grupos sociales favorecidos. Siguiendo a Aguiar (2007), una revisión de las obras que exploran la problemática podría organizarse en dos grandes grupos: los que abordan las estrategias educativas en el panorama más amplio de las estrategias reproductivas de ciertos grupos sociales (Wagner, 1997, 1998, 2002; Pinçon y Pinçon-Charlot, 1996, 2002; Fonseca, 1997; Weenink, 2005) y los que toman la internacionalización de los estudios como foco central de su investigación (Bonnet, 2001; Jay, 2002; Panayatopoulos 1997 ; Broady, Börjesson y Palme, 2002; Brito, 1996, 2004; Prado, 2002; Nogueira, 1998a, 2002, 2003, 2004; Cantuária, 2005).

El fenómeno de la internacionalización de los estudios en el ámbito escolar se expresa a través de diversas modalidades tales como pasantías lingüísticas de corta duración, intercambios de *high school*, cursos de “pre-grado” en universidades de renombre internacional, programas “de movilidad” para estudiantes de grado, entre otros. Además, también se fue produciendo una especie de internacionalización *in loco*, debido a la propagación de establecimientos de enseñanza internacionales en diferentes países que ofrecen, muchas veces desde el nivel preescolar, enseñanza bilingüe (o multilingüe), currículo internacional y que, generalmente, dan acceso a diplomas válidos en el exterior. De modo tal, como sostiene Nogueira (2012), si bien la enseñanza superior continúa siendo el nivel de enseñanza más internacionalizado, en la actualidad todos los niveles de enseñanza básicos se ven afectados por este fenómeno. El denominador común en los resultados observados, es la evidente relación entre el conjunto de los recursos materiales y simbólicos -que

distinguen las posiciones y las oportunidades de los diferentes sujetos y grupos en la jerarquía social- y la rentabilidad en términos de los beneficios escolares adquiridos (Aguilar, 2012).

Sin duda, los resultados de estos estudios ofrecen pistas importantes para comprender la configuración de nuevas desigualdades y los factores de jerarquización educativa en la medida que permiten visibilizar estrategias comunes propias del momento actual. No obstante, también ponen de manifiesto la necesidad de problematizar un aspecto central sobre el que esta tesis se interesa respecto de las particularidades que asumen estas nuevas dinámicas de distinción social educativa en países que no solo son diferentes sino también desiguales en virtud de la posición subordinada que ocupan en el campo educativo internacional. En relación con esta cuestión, resultan relevantes los señalamientos de van Zanten (2012) sobre el caso francés respecto de las tensiones por las que atraviesa su sistema de formación de cara a las jerarquías consagradas por los actuales procesos de internacionalización de los estudios a favor de los países anglosajones.

Para Francia, a diferencia de otros países que son más dependientes, estas opciones (la internacionalización de los estudios) no se ubican en los inicios de la formación, pero sí se producen al final de la carrera, como por ejemplo realizar una parte del master, o dos años de estudio en el extranjero, y esas instituciones extranjeras muchas veces no reconocen la calidad de los estudios franceses. También hay cada vez más extranjeros que vienen, aunque el modelo francés tiene que luchar para ser atractivo en un contexto internacional en el cual las universidades anglosajonas ocupan el primer lugar y el hecho de que los sistemas de ingreso dificultan muchas veces la inclusión de los extranjeros, de modo que todo esto está cuestionando al propio sistema. (2012: 52)

La distinción de las posiciones relativas que ocupan los sistemas educativos nacionales respecto de las reglas de juego vigentes en el campo internacional, pone de manifiesto la relevancia sociológica que adquiere el problema de la internacionalización de los estudios en nuestro país donde el tema solo ha sido abordado de forma indirecta en las investigaciones referidas sino también desde enfoques que no han interrogado dichas divergencias.

En el marco de estas preocupaciones, se abre una segunda línea de estudios que, más atenta al carácter problemático y conflictivo que acompaña los actuales procesos de reproducción del privilegio educativo en el que esta tesis se interesa, aborda la pregunta considerando las relaciones de fuerza social que los involucra. Se trata de trabajos que, desde una perspectiva conflictualista (Parkin, 1984), enfocan sus análisis en las discrepancias que acarrearán los cambios recientes en los

mecanismos de movilidad social visibilizando las disputas entre las distintas fracciones de la clase dominante y las desventajas relativas que pesan sobre ciertos espacios y posiciones consagrados. Interesa especialmente referir a la investigación de Agnès van Zanten sobre las transformaciones en los mecanismos de cierre institucional y social en las instituciones de elite de EE.UU., Reino Unido y Francia (2009) y a los trabajos de Rahman Khan (2015) sobre los cambios en la formación de las elites americanas como consecuencia de las transformaciones en los mecanismos de movilidad en la cúspide de la pirámide social. En el primer estudio, la autora de cuenta de cómo a lo largo de los últimos 30 años -y más allá de las particularidades y temporalidades de cada contexto nacional- el desplazamiento de los criterios “adscriptivos” de los sistemas de reclutamiento (que traducían casi directamente la posición social en ventajas educativas) hacia aquellos propios de una meritocracia educativa basados en el esfuerzo individual, ha restringido las oportunidades de movilidad para ciertos grupos o miembros de las elites de los países centrales tensionando aspectos importantes de los procesos de reproducción de clase.

En los tres países considerados aquí, las familias de la clase alta apoyaron firmemente las vías institucionales iniciales que excluían a otros grupos de acceso a las instituciones de educación superior de élite. A pesar de que han sido capaces de resistir y adaptarse a la evolución de las políticas meritocráticas establecidas por estas instituciones, gracias a las ventajas competitivas proporcionadas por la educación privada y las escuelas públicas más selectivas, y aunque en los EE.UU. los padres pudientes de clase alta, especialmente los ex alumnos, han podido, mucho más que en Inglaterra o Francia, seguir comprando la entrada de sus hijos - no sólo porque pueden pagar la matrícula, sino también porque proporcionan 'legados' que contribuyen a los valores universitarios - como grupo, han tenido que renunciar a los privilegios de admisión colectivos y aceptar que sólo algunos de sus hijos, con excelentes resultados académicos podrían estar entre los "elegidos" (van Zanten 2009:335)

Rahman Khan (2015), por su parte, confirma esta tendencia para el caso de EE.UU advirtiéndolo un proceso de diversificación social de las instituciones más prestigiosas congregadas en la denominada *Ivy League*¹² a lo largo del siglo XX, como resultado de la competencia de los sistemas de admisión que posibilitó una relativa apertura racial y de género. Asimismo, destaca el debilitamiento de los lazos entre las familias prominentes tradicionales y las instituciones de elite

¹² La Ivy League está conformada por 8 universidades privadas conocidas por su excelencia académica y elitismo. El origen de la Ivy League es una liga atlética -la NCAA Division I, y de ahí su nombre. Todas las instituciones académicas que la conforman fueron fundadas durante la época colonial, excepto Cornell, que lo fue en el siglo XIX. Hasta mediados del siglo XX dichas instituciones estaban directamente asociadas a los sectores poderosos que dominaban la vida política, académica y militar, además del mundo empresarial, conocidos también con el acrónimo WASP en inglés (White, Anglo-Saxon and Protestant) que significa “blanco, anglosajón y protestante”.

respecto de sus antepasados explicando cómo las experiencias recientes de crecimiento y movilidad en lo alto de la escala social han afectado el sentido tradicional de su formación. Recuperando las tendencias señaladas por los economistas Pikkety y Saez (2003, 2006) sobre la nueva configuración de las elites americanas, Rahman Khan sostiene que la llegada de nuevos grupos a las posiciones dominantes ha conformado una nueva elite financiera de carácter global cuyos rasgos se ven reflejados en la lógica vigente de las instituciones educativas. Todo parece indicar que la irrupción de nuevos actores sociales con poder a las escuelas de elite americanas ha influido para que éstas hayan dejado de exaltar los principios de la tradición, la historia y la defensa de las relaciones sociales y culturales propios de la elite local para promover valores mercantilistas asociados a la competencia, la apertura y la excelencia académica.

Las escuelas de élite han hecho progresos considerables en ayudar a conformar una élite social cerrada y culturalmente estrecha. Lo que han hecho, en parte, ya no sirve como campo de entrenamiento de las clases superiores regionales. Los grupos beneficiados ahora están diseñados para reflejar un nuevo orden mundial; la élite no es más local, sino global. Y sus encuentros con los "otros" dentro de nuestro mundo democrático se reflejan. Así también en el sentido de que no representan a una clase, sino a la excelencia. Pero las consecuencias no han sido la equidad, ni tampoco significó que estas instituciones sirvieran como un modelo social comunitario. En cambio, dichas instituciones pueden entenderse mejor como un espejo social de nuestras dinámicas más amplias. Y son aquellas en las que los principios liberales cada vez son más dominantes. El tipo de liberalismo que vemos se relaciona cada vez más a la importancia de lo individual que con las conexiones sociales de los grupos. Mientras que el crecimiento del concepto de lo individual estaba, en nuestra historia intelectual, relacionado al contrato social, hoy pareciera que hemos gestionado el divorcio de esas nociones. (2015:68) (traducción propia)

Recapitulando, lo que esta segunda línea de estudios comienza a mostrar es que, en el marco de las notables recomposiciones sociales, económicas y políticas acontecidas en el campo de poder, los procesos de diferenciación educativa promovidos por la intensificación de la competencia escolar, no parecen reproducir asintóticamente las distancias sociales y los beneficios preexistentes. Estos hallazgos dejan abierto el interrogante sobre la eficacia de las estrategias institucionales y familiares para sostener a los jóvenes de las familias encumbradas en las posiciones de reconocimiento social.

2. El privilegio escolar en Argentina. La perspectiva de la “fragmentación”

Como parte de la tendencia señalada a nivel internacional, en nuestro país, la llegada del nuevo milenio fue acompañada por la aparición de estudios que, desde distintas aproximaciones teóricas y metodológicas, se interesaron por el problema del privilegio escolar en la configuración reciente del espacio educativo. A diferencia de los estudios provenientes de los países centrales donde el interés en abordar las denominadas instituciones de élite radicó esencialmente en su rol estratégico como canales de acceso a las posiciones de poder político y económico, en Argentina, la ausencia de un circuito de instituciones avaladas por el Estado que aseguren la llegada a posiciones de reconocimiento social, alentó el abordaje del privilegio escolar desde una perspectiva más preocupada en visibilizar las distancias respecto de los grupos subalternos que en comprender el modo en que los cambios recientes en los mecanismos de movilidad social pueden reconfigurar las jerarquías y beneficios establecidos en el campo escolar.

Tal vez la prueba mas clara de ese esfuerzo sean los estudios pioneros desarrollados desde el área de educación de FLACSO que, retomando la preocupación por las dinámicas segregativas de los sistemas escolares (Braslavsky 1985; Kessler 2002), ofrecieron las primeras explicaciones sobre la configuración fragmentada del campo escolar (Tiramonti 2004; Tiramonti y Ziegler 2008). El concepto de fragmentación se utiliza aquí para nombrar distancias que difieren entre sí en virtud de los valores, las expectativas y los modos de vida que los organizan pero que no pueden medirse en términos de mayor o menor, ya sean conocimientos, capitales culturales o habilidades intelectuales:

Como ya hemos señalado, la segmentación hace referencia a un todo integrado donde las distancias entre los grupos pueden medirse en términos de grado, en cambio, la distancia que se nombra con la noción de fragmentación hace alusión a la existencia de mundos culturales distantes, cuyos contenidos no admiten la comparación y mucho menos el ordenamiento en una escala jerárquica. De este modo, usamos la idea de fragmentación para nombrar una distancia que se expresa en términos de extrañamiento cultural y de fronteras de exclusión (Tiramonti y Ziegler, 2008: 29)

Haciéndose eco de las transformaciones originadas en la propia forma de hacer sociología en las últimas décadas, el enfoque de la fragmentación expresa una posición teórica-metodológica donde la cuestión de la individualización reaparece como el marco de interpretación de las sociedades

contemporáneas¹³. Esta mirada expresa una posición sobre los modos en que se estructuran las relaciones sociales en las sociedades actuales que se articula con una serie de supuestos sobre la existencia de un “nuevo” tiempo presente, definido a partir de determinadas características. Vivimos en condiciones que han sido llamadas por algunos autores como la “modernidad líquida” (Bauman, 2002), en la que se incrementa la velocidad de los intercambios; en las que la fluidez y la flexibilidad se convierten en valores y lo duradero y estable aparece como sinónimo de pesadez y atraso. Por otro lado, en los países periféricos, la precariedad y la incertidumbre se asocian a la pobreza, a la desigualdad, a la crisis, a la exclusión.

El “declive de las instituciones” (Dubet, 2006) que daban identidad y organizaba el largo plazo en forma más estable y duradera, desregula la existencia de los individuos que están ahora, como describe Sennett (1978), “condenados a ser ellos mismos”. El actual momento histórico también es interpretado desde estas aproximaciones teóricas a partir de un nuevo modo en las formas del individualismo que organizan la vida comunitaria. Mientras que en el siglo XIX se priorizaba la “búsqueda del yo” interior, en una mirada hacia uno mismo, y el siglo XX fue el siglo del narcisismo (Lash, 1999), ahora estaríamos atravesando la época del individualismo, del auto-diseño, del trabajo permanente y sostenido para convertir a la propia existencia en un objeto estético original y creativo. Distintos analistas han acuñado el concepto de “modernización reflexiva” (Beck, 1997; Giddens, 1994) para explicar lo que se considera como una revisión radical de la dialéctica individuo-sociedad y el de “individualización”, que presupone al individuo como actor y diseñador de su propia biografía. El individualismo del auto-diseño se configura así como un nuevo patrón que vuelve mucho más difícil establecer lazos colectivos, formas de autoridad tradicionales y pautas de transmisión culturales más estables y duraderas.

La constatación de un cambio en los marcos estructurantes de la acción en la sociedad contemporánea, fue acompañada en el campo académico por el surgimiento de nuevos conceptos sobre el modo de analizar la acción social, tanto a nivel institucional como de las prácticas de los actores. La desregulación de la institución implica desde estas perspectivas, un razonamiento sociológico centrado en la actividad de los actores a partir de la utilización de un nuevo concepto:

¹³ Enfoque por cierto que no elude las luchas de fronteras propios de la disciplina en el ámbito académico internacional ni las condiciones de la recepción de esos debates en nuestro país.

la experiencia social (Dubet y Martuccelli, 1994). Éste se presenta, dentro de las corrientes de pensamiento francés, como la superación de los dos paradigmas que desde los años 70 se han disputado la explicación de la acción social, o más específicamente -teniendo en cuenta nuestro objeto de análisis - la correspondiente a la definición de las estrategias escolares. Un tanto arbitrariamente tales paradigmas suelen agruparse bajo el modelo “reproductivista”, representado principalmente por Pierre Bourdieu y el individualismo metodológico, cuyo principal exponente es Raymond Boudon¹⁴. De tal modo, los estudios locales inspirados en estas corrientes buscaron aproximarse al problema del privilegio escolar desde una mirada más atenta a la subjetividad y al gerenciamiento de racionalidades y lógicas diferentes antes que al rol o posición ocupada en la estructura social. Como expresa Tiramonti (2004) “Hemos abandonado las miradas estructuralistas que establecían continuidades entre los posicionamientos y las desigualdades educativas, y avanzado en la consideración de los sujetos y el impacto que sobre las subjetividades tienen las nuevas condiciones de existencia” (p. 11).

Bajo estos supuestos (aunque no exentas de diferencias y matices) una serie de investigaciones empíricas de corte cualitativo analizaron las estrategias escolares de las distintas fracciones de las clases medias (Veleda, 2007; del Cueto 2007) y altas (Villa 2005; Gessaghi, 2016; Fuentes, 2012; Giovine 2021) así como los patrones de socialización y los mecanismos de admisión presentes en instituciones educativas calificadas “de élite” (Ziegler, 2004; Di Piero, 2016).

¹⁴ Una revisión rápida de ambos modelos define para el primer caso, que la elección –como el resto de las acciones-, es un producto mas del *habitus* o “principio no elegido de todas las opciones” (Bourdieu, 2007:99); es decir, las disposiciones (esquemas de percepción, pensamiento y acción) adquiridas en el proceso de socialización. Y dado que dichas disposiciones varían según la condición social, la capacidad de elegir se encuentra desigualmente distribuida entre los diferentes sectores socioeconómicos, según su capital cultural, económico y social. Partiendo de la crítica de la acción racional, Bourdieu sostiene que las decisiones no se basan en una evaluación anticipada de las oportunidades de logro, sino que se ajustan inconscientemente a las condiciones objetivas en las que se fundó el *habitus* de clase. Dentro de las múltiples elecciones que realizan los agentes sociales, Bourdieu dedica en diferentes trabajos un lugar particular a las elecciones educativas –de establecimiento, orientación o nivel educativo a alcanzar-, que ocupan según él un lugar privilegiado entre las estrategias de reproducción social. En cambio, los partidarios del individualismo metodológico consideran que las normas y los valores adquiridos durante el proceso de socialización sólo son posibilidades ofrecidas al individuo, que siempre conserva un margen de libertad en el ejercicio de sus roles sociales. Boudon (1973) postula que el elemento crucial para explicar la elección no estará en las disposiciones heredadas, sino en la anticipación de futuro en función de las limitaciones impuestas por la situación presente, variables según la posición ocupada en la estructura social. La acción individual se explica entonces en términos de estrategias racionales: el individuo toma decisiones para maximizar un resultado; la lógica de sus prácticas es la del *homo economicus*. Este proceso de elección supone un actor dotado de intenciones concientes, capaz de elaborar estrategias, calcular los costos y los beneficios de cada una de las alternativas.

Dentro del eje que analiza las estrategias escolares de los sectores medios, cabe destacar en primer lugar el trabajo de Veleda (2007) donde se analiza comparativamente el proceso de elección escolar en dos barrios divergentes – o sea, que se ubican en los extremos opuestos de la escala socioeconómica- dentro del primer cordón del conurbano bonaerense. Allí la autora caracteriza los *cuasi-mercados educativos*¹⁵ desde la perspectiva de la demanda y revela las diversas formas a través de las cuales las familias contribuyen con sus prácticas cotidianas a la consolidación de la segregación socio-educativa. Desde este enfoque, los grupos mejor posicionados adoptan una explícita posición de consumidor al priorizar en su elección una estrategia que los lleva a optar por escuelas privadas “exclusivas” (de cuotas elevadas) orientadas a “garantizar la adquisición de capacidades, títulos y relaciones propicias para competir en las mejores condiciones posibles en el ingreso al mercado laboral” (*ibíd.*:168). Citando hallazgos similares de trabajos previos¹⁶, la autora concluye que la presión que representa desde el inicio la futura inserción laboral, lleva a las familias a una carrera por la mejor escolarización posible, en la cual, se distribuyen de acuerdo con sus posibilidades de consumo. De tal manera, se manifiestan fuertes tensiones entre “querer” elegir y “poder” hacerlo, dentro de aquellos sectores que ocupan posiciones desiguales. En segundo lugar, podemos mencionar el estudio de Del Cueto (2007), sobre lo que distingue como sectores medios en ascenso y medios altos consolidados residentes ambos en urbanizaciones cerradas en la zona norte de la provincia de Buenos Aires. Allí elabora una tipología de la oferta escolar en el partido de Pilar (*modelo de la excelencia, vincular y mercantil*) que esta tesis en parte recupera y analiza comparativamente los nuevos modelos de socialización y la relación que se establece entre los nuevos estilos residenciales y las prácticas vinculadas con la educación de los hijos. Advierte que las estrategias educativas de estos sectores “privilegiados” basadas en la búsqueda de la afinidad social consolidan las distancias sociales frente a los “otros” y, por ende, promueve la constitución de círculos sociales homogéneos.

¹⁵ Análogo a la noción de mercado utilizada por la tradición económica, la autora utiliza el concepto de “cuasi-mercado” con el propósito de fijar los límites y especificar su uso para el campo educativo. Para un desarrollo mas profundo de este tema consultar Veleda 2003.

¹⁶ Hace referencia al trabajo de Gabriel Kessler (2002) acerca de la experiencia escolar de alumnos y docentes de escuelas de Capital Federal y conurbano, quien afirma: “*hay una conciencia creciente en los alumnos de los colegios privados y de los públicos según la cual, si bien en teoría todos tienen derecho a recibir una educación de calidad, en la realidad de la Argentina de hoy solo la relación de mercado representa algún tipo de garantía para que esto efectivamente suceda*” (*ibíd.*:108).

En referencia a los estudios sobre las clases altas, Villa (2005) examina en clave intergeneracional la forma en que se expresan las elecciones educativas de un grupo de familias platenses pertenecientes a la burocracia histórica estatal. Allí señala cómo cada generación ha construido un valor singular sobre la educación como una manera de anclar y anclarse en un universo social relativamente consolidado desde las posiciones de status, mostrando finalmente el modo en que cada generación refuerza el circuito de opciones heredado.

Gessaghi (2015) por su parte, aborda las trayectorias educativas de miembros de la clase alta tradicional y muestra cómo estas familias tienden a elegir escuelas cuya meta explícita no es tanto la búsqueda de la mentada excelencia académica sino fijar a los alumnos en la posición de privilegio en vistas de preservar el preservar el capital social y simbólico y recrear las tramas familiares en tanto vector de legitimidad del grupo social. Fuentes (2012), incursiona en instituciones privadas que educan en valores cristianos y describe cómo operan los dispositivos católicos de catequesis y pastoral sobre la formación moral de los jóvenes en una institución católica de la zona Norte del Gran Buenos Aires.

Finalmente, el trabajo de Ziegler (2004) aborda los llamados “fragmentos escolares de elite” para analizar los perfiles institucionales y los modos de socialización en cuatro escuelas secundarias ubicadas en la ciudad de Buenos Aires y en la zona norte del conurbano bonaerense. Según la autora, la selección de las instituciones procuró abarcar un aspecto amplio de instituciones que se caracterizan por presentar distintos rasgos, pero que están igualadas porque explícitamente se proponen la preparación de sus estudiantes para el ejercicio de posiciones de poder. Se trata de instituciones de amplia trayectoria, reconocidas por su prestigio institucional que tienen a su cargo la escolarización de los sectores socioculturales más altos de la región metropolitana: tres pertenecen al sector privado, (una confesional; las otras dos brindan formación religiosa pero son dirigidas por laicos y reciben formación religiosa) y una escuela pública cuyos mecanismos de selección de ingreso, tradición e historia se ligan a la formación de las clases dirigentes. Allí distingue configuraciones institucionales diferenciales -escuelas que “educan para la competencia”, aquellas que “educan para la conservación y en los valores cristianos” y aquellas que educan para la “distinción intelectual”- y muestra cómo la acumulación de capital social y las

múltiples exigencias vinculadas al rendimiento académico tienden a formar a estos jóvenes para ocupar posiciones de privilegio.

Hasta aquí, los trabajos mencionados dan cuenta de la existencia de un campo educativo en el cual los actores se mueven dentro de espacios cerrados que delinear los límites de sus estrategias donde confluyen el status de las familias y el de las instituciones. En consecuencia, se trataría un sistema configurado en base a desigualdades culturales y económicas que permite a las familias con más capital cultural, económico y social obtener de él una mayor rentabilidad posibilitando de esta manera la constitución de continuidades claras en la formación de los sectores de elite y por ende la reproducción del orden social vigente.

Parcialmente de acuerdo con los presupuestos y hallazgos de la línea descripta, Méndez (2013) estudia desde una estrategia etnográfica, la sociabilidad en la institución publica más emblemática de las escuelas universitarias de la ciudad que educa, en términos de Ziegler (2004) para la “distinción intelectual”. Mediante un trabajo de archivo riguroso la autora discute la hipótesis de continuidad que atraviesa los estudios previos entre los atributos y valores de las instancias de socialización familiar e institucional y muestra cómo desde su fundación el Colegio Nacional de Buenos Aires se caracterizó por ser una institución llamativamente abierta no solo en términos de origen social de sus estudiantes, sino también de residencia y de género¹⁷. La autora demuestra de forma minuciosa, cómo se construye ese proceso de “transmisión” por el que individuos que no necesariamente son herederos de grandes recursos familiares se inscriben -no sin tensiones¹⁸- en un marco social y cultural que reposa en la tradición de los notables de la sociedad porteña. Por último, y abonando a la comprensión de la dimensión problemática de los mecanismos de socialización en las denominadas escuelas “de elite”, los hallazgos de la investigación de López Fernández (2013) realizada en el colegio privado San Andrés -una de las instituciones privadas

¹⁷ La autora documentó el origen social y la sociabilidad de egresados del Colegio Nacional de Buenos Aires a partir de más de cincuenta entrevistas, análisis de autobiografías, un estudio prosopográfico y el análisis de legajos de alumnos de entre los años 1897 a 1999. (Doce muestras tomadas en forma sistemática y al azar en dos años no consecutivos cada veinte.)

¹⁸ Méndez explica cómo en el CNBA el cumplimiento de los “mecanismos de éxito”, o de las reglas, supone la conjunción de una serie de atributos que se combinan entre sí de modo complejo. Menciona por ejemplo, que un rendimiento escolar excelente si bien puede ser motivo de admiración entre los pares no garantiza la integración social, “como se verá en Ariel un “buen alumno”, “muy bueno en matemática y geografía” pero “menos judío que el resto y más pobre que la mayoría”, que lo pasó “horrible”” (2013: 183)

más selectas de Buenos Aires- resultan sugerentes al visibilizar las tensiones presentes en la alianza entre la escuela y las familias como resultado del cambio en el llamado “perfil de las familias” en los últimos años. Allí plantea la preocupación por parte de la asociación de padres del colegio ante la pérdida de familias que hacían a la identidad de la comunidad como consecuencia de cuestiones económicas y a la adopción por parte de la escuela de una lógica más ligada a cuestiones de mercado en la incorporación de familias a la comunidad escolar.

2.1 Acercamientos y rupturas: grupos, espacios y estrategias

Los aportes sociológicos que se han dedicado a analizar los procesos de reproducción del privilegio escolar en la Argentina desde el enfoque de la fragmentación, han coincidido en señalar la existencia de colectivos de identificación más homogéneos y segregados como resultante de los mecanismos de cierre social que despliegan las instituciones y las familiares para acceder a los bienes educativos socialmente más valorados. Sin duda, los hallazgos de esta línea constituyen un punto de partida necesario para el análisis la realidad educativa en la medida que dan cuenta de un conjunto de mutaciones tanto del universo escolar como de sus vínculos con los demás sectores sociales que permiten avanzar en la comprensión de dimensiones relevantes de la desigualdad educativa y social en nuestro país. Sin embargo, en función de nuestro interés es preciso señalar algunos problemas teórico- metodológicos a los que se enfrenta esta perspectiva.

En primer lugar, como sucede en el caso de los análisis comparativos, el hecho de centrar el análisis de los sectores “privilegiados” en un grupo de escuelas consideradas significativas corre el riesgo de universalizar criterios particulares, perdiendo de vista la diversidad del conjunto. Como se ha puntualizado en los trabajos presentados, el espacio de escuelas destinado a los estratos más altos de la sociedad, ofrece un entramado institucional muy diverso en el que convergen distintas lógicas y criterios que complejizan los mecanismos de distinción social.

En segundo lugar, aún en aquellos estudios que se ocupan de analizar las diferencias entre las denominadas “instituciones de elite”, la aplicación de criterios de demarcación de las instituciones para definir a los grupos en cuestión, introduce una serie de limitaciones teórico- metodológicas que, como advierte Heredia (2011a), plantean el riesgo de cosificar una frontera (social) con

propiedades más complejas que las establecidas por la segmentación educativa o por la capacidad adquisitiva. En este sentido, existen antecedentes regionales y nacionales que han avanzado en señalar las jerarquías materiales y simbólicas que configuran los mapas educativos más selectos (Perosa, 2012; Rodríguez Moyano, 2010).

Por último, interesa mencionar que los estudios que se ocupan de mostrar las diferencias entre las denominadas “instituciones de elite” en función del carácter explícito que allí asume la voluntad de formar jóvenes para ocupar posiciones de poder, deja fuera del análisis del privilegio escolar un amplio circuito de instituciones emergentes con fuerte presencia en el mercado educativo porteño más selecto. Se trata como mostraremos aquí, de un conjunto de escuelas con aspiraciones quizás menos grandilocuentes pero que, en el marco de un sistema educativo débilmente integrado a la estructura de oportunidades sociales como el nuestro (Tiramonti, 2011), vienen disputando con fuerza las definiciones pedagógicas dominantes con propuestas y valores que se muestran más afines a los procesos culturales, políticos, sociales y pedagógicos promovidos en este tiempo histórico vinculados a la reflexión en torno al bienestar (Han, 2014).

En este sentido, se pueden encontrar en los trabajos citados al menos tres supuestos que aparecen entrelazados sobre los que nos interesa discutir: a) que las clases superiores se presentan como una categoría realmente existente antes que construida; b) que sus motivaciones pueden ser deducidas lógicamente de su ubicación en los espacios escolares y c) que la correspondencia entre el universo escolar y familiar asegura estrategias escolares exitosas que consolidan las posiciones de privilegio social. El primero de los supuestos, al tomar a estos grupos como objetos reales antes que contruidos (Bourdieu, 1995), lleva a pensar en la existencia de una homogeneidad “dada” basada en la supuesta monopolización de los recursos que detentan las familias y a inferir la confluencia y la reproducción en el tiempo de capitales económicos, políticos, sociales y simbólicos. Sin embargo, como ha mostrado acabadamente la evidencia empírica, la hipótesis planteada difícilmente pueda corroborarse en nuestro país. Desde los estudios pioneros sobre la clase alta de la década de 1960 (Germani, 1963; De Imaz 1962,1964) hasta las revisiones historiográficas más recientes (Hora 2002, Losada 2012), se han sentado las bases para desmentir la idea de la existencia de la elite argentina como una clase dominante integrada en torno a ciertos principios comunes. Asimismo, los procesos de concentración de la riqueza y polarización social que acompañaron a

las reformas de mercado profundizadas en los años noventa en nuestro país (Azpiazu, 1997; Basualdo, 2006; Schorr, 2004; Schvarzer, 1999)¹⁹, fueron acompañados de cambios notables en los mecanismos de reproducción social en las posiciones dominantes en Argentina (Heredia, 2011b; Beltrán y Castellani, 2013; Castellani 2016)²⁰ que se han hecho ostensiblemente visibles en las alianzas inéditas entre las elites políticas y económicas durante el gobierno de la Alianza Cambiemos (Castellani y Canelo, 2017).

La entidad otorgada de este modo a los grupos que asisten a las escuelas denominadas “de elite” desconoce el hecho de que no se trata de un grupo en sí mismo homogéneo e idéntico sino que tal característica es producto de una construcción teórico - analítica. De este modo, se tiende a inferir que quienes asisten a una misma escuela comparten determinadas características (una situación económica, social y cultural común) y poseen un conjunto de intereses compartidos (y afines a la institución) que posibilita a estas familias consolidar una supuesta posición de privilegio.

Pero planteando la discusión en los propios términos de esta perspectiva, si consideramos la hipótesis planteada sobre la generación de una coyuntura propicia para la llegada de nuevos sectores a espacios de reconocimiento social en los años noventa (Heredia 2011b), podemos inferir que el espacio en el cual se desarrollan estas apuestas escolares se presenta como un espacio de lucha, como ámbito conflictivo en términos de competencia por la legitimidad de la posición alcanzada.

El análisis del segundo supuesto, nos conduce a algunas cuestiones ligadas a la propia noción de estrategia y los supuestos de racionalidad implícitos en estas aproximaciones. Al analizar la elección escolar como un conjunto de motivaciones derivadas de lo explícitamente formulado por las instituciones o por las familias que a ellas asisten, estos enfoques sitúan en el nivel de las

¹⁹ Ciertamente, algunos estudios comienzan a advertir el modo en que las políticas liberalizantes implementadas en la segunda mitad de la década del 70’ redefinía la relación entre las distintas ramas de la actividad económica a favor de nuevos actores vinculados al sector financiero (Azpiazu, Basualdo y Khavisse, 1986; Schvarzer, 1990). No obstante, en los años noventa, el proceso de concentración de la riqueza y extranjerización de la propiedad de los medios de producción parecen indicar de modo más fehaciente la modificación de las jerarquías de las distintas actividades económicas. Entre los estudios sobre la evolución de las formas de propiedad y la polarización en la distribución de la riqueza puede consultarse, Basualdo (2006); Minujin y Bang (2002), Torrado (2005).

²⁰ Para una síntesis de la profusa bibliografía sobre los procesos de recomposición de los sectores dominantes en las últimas décadas en la Argentina, Cf. Heredia (2011b).

representaciones, lo que desde la teoría de la práctica de Bourdieu se sitúa en el orden de las creencias, en lo más profundo de las disposiciones corporales (Bourdieu, 2007). Al tratar lo explicitado por los actores como si esto fuera el factor causal último, convierten la práctica real en una mera derivación de aquellas. Y esta reificación excluye de la acción ciertos rasgos que le son esenciales ya que no da cuenta de la diferencia entre lo formulado y su aplicación, y no considera la relación recíproca entre ambos: que la acción no sólo deviene de lo explicitado sino que también, en un movimiento continuo, lo transforma. Así, mientras la representación supone simetría, el tiempo de la acción es, por el contrario asimétrico, proyectando un futuro que siempre es incierto en algún grado.

Los discursos e imágenes idealizadas presentes en las estrategias de presentación de las escuelas y de las familias en tanto modos de la producción de la “competencia”, no son reductibles a la experiencia y ofrecen de hecho una visión simplificada de la realidad que invisibiliza aspectos centrales de los procesos de escolarización que son generalmente encubiertos por los actores. Como se mostrará en esta tesis, dichas estrategias involucran modos incorporados e implícitos de valoración que tornan no sólo frágiles y hasta contradictorias las argumentaciones derivadas de lo estrictamente escolar sino también plantean tensiones y conflictos en las experiencias escolares y sociales de estos grupos. En tal sentido, la distinción entre lógica de mercado y la reflexión sociológica sobre el modo de abordar la acción social, tiene sentido no solo para evitar el error que se produce cuando se piensan las prácticas de los grupos más desfavorecidos como una mera extensión de las carencias derivadas de su posición en el campo social, sino para la comprensión rigurosa de las que despliegan quienes se agrupan en los márgenes superiores.

Y en este punto se interpone el tercer supuesto y sus efectos interpretativos: el que no cuestiona la asociación entre privilegio económico y privilegio educativo/social. Si tenemos en cuenta las transformaciones drásticas de la estructura social en los últimos años en la Argentina, la dinamización de algunos sectores de la economía en detrimentos de otros, y el proceso creciente de diversificación de la oferta institucional educativa, el supuesto implícito de la existencia de una conexión directa y automática entre capacidad económica y privilegio educativo/social al menos debe ser matizada. Es decir, la posesión de capital económico juega sin duda, un rol central en la posibilidad de acceso a determinados espacios escolares y favorece el despliegue de estrategias

tendientes a mantener o disputar posiciones de privilegio. Pero esta colaboración que se opera entre el sistema educativo y las familias no se produce de manera automática ni guarda un sentido fijo. Es de suponer que en contextos de fuertes transformaciones estructurales como lo es el caso argentino, el espacio en el cual se desarrollan estas relaciones se presenta como un lugar de lucha, como ámbito conflictivo en el cual los distintos grupos esgrimen sus estrategias de defensa funcionales a su trayectoria social. Este movimiento profundiza inevitablemente la competencia *entre* universos escolares pero a su vez, también genera tensiones *intra* grupo en la medida que no siempre se asume de buen grado la incorporación de los “recién llegados” ni éstos tampoco aceptan dócilmente los códigos establecidos, lo cual vulnera las aspiraciones de unos y otros de apropiarse de los signos distintivos asociados a esos espacios.

La experiencia escolar de los jóvenes provenientes de escuelas de “élite”, suele explicarse a partir de los modelos de excelencia derivados de las mismas instituciones educativas bajo el supuesto de que, quienes asisten a ellas son, en efecto, portadores de los capitales necesarios para atravesar con éxito la trayectoria escolar. Sin embargo, el supuesto implícito que atraviesa esta explicación referido a la correspondencia entre el universo escolar y familiar, propaga la idea indiscutida no solo de que el modelo de la excelencia escolar es el sello de los “cultos y ricos” sino que además sus trayectorias escolares devienen en experiencias aproblemáticas y ventajosas. En cierto modo, la noción de transmisión de la herencia funciona aquí como un obstáculo epistemológico (Singly, 2000) que no permite problematizar el funcionamiento complejo de los mecanismos de la reproducción bajo la idea de que existe una transmisión “automática”, de padres a hijos de los diferentes tipos de recursos rentables en el mercado escolar (el capital escolar en primer lugar).

No obstante, distintos estudios empíricos vienen demostrando hace largo tiempo que la transmisión de los capitales no es inexorable, pues ella requiere que el “heredero acepte heredar la herencia” para lo cual debe desarrollar un trabajo individual de apropiación que le permita tomar posesión del patrimonio familiar (Bourdieu, 1993; Singly, 1996; Lahire, 1995). En efecto, en Argentina los problemas educativos de las denominadas elites sociales aún no se han constituido hasta el momento como un objeto de investigación rigurosa, si bien hay evidencias claras que señalan las dificultades de los jóvenes con mejores ingresos de la Argentina para terminar la escuela secundaria

(Poggi, 2014; Cabrol et.al 2014) o el relativo bajo nivel de desempeño de los jóvenes de la elite regional en las pruebas internacionales (Ganimian, 2014).

Ahora bien, sin desconocer las preocupantes continuidades que muestran las investigaciones recientes entre los fenómenos de fragmentación social y los procesos de diferenciación de las instituciones educativas, entendemos que en el cruce de los procesos de recomposición de las sectores dominantes en Argentina (Heredia, 2011b)²¹ y la diversificación desregulada de la oferta privada (Morduchowicz, 1999) en ese periodo, parece delinear un escenario bastante más complejo que permite problematizar los procesos de selección, apropiación y transmisión de las recompensas asociadas a las apuestas escolares. La tesis busca incorporar al análisis del privilegio escolar en Argentina dinámicas aún inexploradas por los estudios centrados en las denominadas escuelas “de elite”: por un lado, aquellas provenientes de proyectos educativos surgidos en los márgenes de las definiciones hegemónicas sobre la “excelencia escolar” pero con poder de facto en la disputa actual por la primacía educativa en la Ciudad de Buenos Aires; por otro, de las derivadas de las transformaciones más amplias de la estructura social y de las jerarquías del campo educativo nacional e internacional y de sus efectos sobre los procesos de reproducción del privilegio escolar.

3. Herramientas teórico-metodológicas para un análisis relacional de los estudios del privilegio escolar

3.1 La escolaridad como estrategia de reproducción social

De la mano de los cuestionamientos teórico- metodológicos planteados, nos acercamos al análisis de los mecanismos de reproducción del privilegio escolar desde una perspectiva que ha sido menos estudiada, esto es, aquella tendiente a indagar la complejidad de los vínculos entre las posiciones y las practicas en el ámbito escolar (Fourastié 1970, 1972; Ballion, 1977; Nogueira, 2004; van Zanten 2009 b, 2015; Rahman Khan 2015). Para ello me remito especialmente a las categorías

²¹ Para una síntesis de la profusa bibliografía sobre los procesos de recomposición de los sectores dominantes en las últimas décadas en la Argentina, Cf. Heredia (2011b).

analíticas de Pierre Bourdieu y a las relecturas de su obra interesadas en rescatar la dimensión agonística de lo social sobre la que se asienta el concepto de “lucha” (Capdevielle y Freyre, 2013) para pensar los mecanismos de competencia inscriptos en las apuestas por la apropiación del privilegio escolar en la Ciudad de Buenos Aires.

A través del concepto de Estrategias de Reproducción Social, Bourdieu propone comprender las practicas que despliegan las familias en situaciones y contextos diferentes para mantener o mejorar su posición social, así como las consecuencias en la dinámica de las clases sociales. Las estrategias de reproducción social son definidas como:

el conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase. (Bourdieu, 2002: 122)

Desde este enfoque, la “búsqueda” para sostenerse o escalar posiciones en la jerarquía social mediante la apropiación de los bienes socialmente valorados (y escasos) no se da de forma pacífica ni a través de consensos. Por el contrario, la característica distintiva del espacio social bourdieussiano²² “es que en él los agentes luchan, según sus posiciones, ya sea para cambiar o para preservar las fronteras o las formas de dicho espacio” (Capdevielle y Freyre 2013:112). Dichas disputas se asientan siempre en un “sistema” bidimensional de relaciones de poder: por un lado, relaciones objetivas (lucha por determinados recursos) y por otro, relaciones de significado entre grupos y clases (lucha por imponer una visión legítima sobre el mundo social).

La lucha simbólica por la producción del sentido común o más precisamente, por la visión legítima del mundo social, constituye un aspecto central de la dinámica entre las clases. Así, la lucha implica, a su vez, relaciones de poder que adquieren una dimensión simbólica, en tanto que lo que se disputa en ellas es la representación misma del mundo social. Lucha ciertamente muy desigual, ya que los agentes tienen un dominio muy variable de los instrumentos de producción de la

²² Para Bourdieu (1997), asumir plenamente la noción del espacio, basada en el principio de una aprehensión relacional del mundo social, equivale a disolver la clase social como concepto científico: “los seres aparentes, directamente visibles, ya se trate de individuos o grupos, existen y subsisten en y por la *diferencia*, es decir, en tanto ocupan posiciones relativas en un espacio de relaciones que, aun siendo invisible y siempre de ser expresado empíricamente, es la realidad mas real y el principio real de los individuos y de los grupos” (*ibid*:24). En efecto, el espacio social concebido como un espacio de relaciones viene a sustituir a la clase en un sentido ontológico: “hablar de espacio social es resolver, haciéndolo desaparecer, el problema de la existencia o no de las clases que desde siempre dividió a los sociólogos” (*ibid*:26)

representación del mundo social (Bourdieu, 2007c: 171). De este modo, la fuerza de que disponen los agentes depende también (además del volumen y estructura del capital que poseen), del “estado de la lucha con respecto a la definición de la apuesta de la lucha”. Se trata de una lucha simbólica por la definición de los instrumentos y de las apuestas legítimas, y por el porcentaje de conversión de las distintas especies de capital.

De la conceptualización implicada en el término estrategia, surgen algunas reflexiones y pistas analíticas útiles para nuestra investigación (Gutiérrez, 2007). En primer lugar, este concepto muestra claramente una concepción relacional de lo social en la que las estrategias de reproducción social sólo pueden comprenderse considerando las “determinaciones externas” y la posición relativa de los agentes en el espacio social que dan lugar a formas de reproducción diversas. La mayoría de las veces, como hemos mencionado con anterioridad, la determinación externa de las situaciones del privilegio escolar en el caso de las familias, tiende a ser analizada infiriendo indicadores de riqueza económica a partir del costo de la cuota de las instituciones a las que asisten que les permitiría acaparar sin conflictos las oportunidades deseadas. Aunque los aranceles institucionales constituyen un elemento relevante para la descripción de su “condiciones de clase”, desde el enfoque adoptado resulta insuficiente para definir las propiedades específicas y relativas de los agentes en el espacio social. Incluso aceptando aquella hipótesis, las estrategias escolares también pueden verse tensionadas –cuando no amenazadas- por el capital económico cuando las familias invierten en otros bienes de status social (viajes, casas de fin de semana o countries, actividades extraescolares, etc.) que pueden distraer tiempo y atención para cumplir satisfactoriamente con las demandas académicas que exigen determinados proyectos pedagógicos.

En tanto el conjunto de estas practicas aparecen de forma asociada y poco clara al analista, el estudio de las estrategias de reproducción exige la incorporación de una mirada dinámica de las trayectorias que supone imputar un margen de acción y autonomía relativa a los agentes sociales respecto al poder que ejercen las condiciones objetivas de existencia. De allí que, como sostiene Gutiérrez (2007):

El análisis de las estrategias de reproducción no se reduce al estudio de las prácticas que tienden a la mera repetición de las condiciones objetivas de vida (condiciones sociales de producción de las prácticas). Es decir, el término “reproducción” no queda restringido aquí a “producir lo mismo”, como si las condiciones estructurales eliminaran todo margen de autonomía y creatividad del agente social, y con ello toda posibilidad de modificarlas. Al contrario, al rescatar la dimensión activa e inventiva de la práctica, y las capacidades generadoras del

habitus, esta perspectiva de análisis recupera al agente social productor de las prácticas y su capacidad de invención e improvisación ante situaciones nuevas. (p. 53)

Las estrategias de reproducción varían, según la composición del patrimonio que se trata de transmitir, es decir, el volumen y el peso relativo de las diferentes especies de capital (y de su evolución pasada) y, por otra parte, del estado de los mecanismos de reproducción (Bourdieu, 2002). El uso del concepto de estrategias de reproducción implica pues tener en cuenta la “historicidad” del espacio social, de los distintos campos, pero también de los agentes y sus prácticas. De allí que las estrategias de reproducción social no puedan ser concebidas como acciones intencionales y racionales sino que se inscriben en un proceso familiar de largo alcance donde el *habitus*²³ tiende espontáneamente, a reproducir las condiciones de su producción.

Sin embargo, el *habitus* nunca es la mera reiteración o copia de la estructura social (Wacquant (2007). Si bien se trata de un sistema de disposiciones que es engendrado en condiciones determinadas, se ajusta de manera desigual a otras condiciones y es precisamente “el desajuste es lo que lo vuelve manifiesto” (Pinto 2002:44). La dialéctica de la relación problemática de ajuste entre el interior y exterior, lo subjetivo y lo objetivo, es la dimensión propiamente “disposicional” que puede ser descompuesta en una dimensión praxeológica (sentido de la orientación social) y una dimensión afectiva (aspiraciones, gustos...) (íbid:45). De allí que, siguiendo a Wacquant (2007):

El habitus no sea necesariamente coherente y unificado, aunque revela grados variados de integración y tensión dependiendo de la compatibilidad y del carácter de las situaciones sociales que lo produjeron a lo largo del tiempo: universos irregulares tienden a producir sistemas de disposiciones divididos entre sí, que generan líneas de acción irregulares y a veces incoherente (íbid:68) (traducción propia)

En tanto el *habitus* no está necesariamente de acuerdo con el mundo social en el que evoluciona “el concepto no está menos preparado para analizar la crisis y el cambio de lo que está para analizar

²³ Entendemos por *habitus* las estructuras mentales a través de las cuales los agentes aprehenden el mundo y que son esencialmente el producto de la interiorización de la estructura social. Esta interiorización se adquiere en forma inconsciente a lo largo de la historia individual del agente y se encarna en forma de disposiciones permanentes. Se diferencia del hábito en que carece del carácter mecánico, reproductivo, que el término conlleva. Por el contrario, *el habitus* es generador. Es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de producción y apreciación de las mismas. En ambos casos expresa la posición desde la cual se ha construido.

la cohesión y la perpetuación” (íbid: 68). Como señala Wacquant (2007: 69), “el hecho de que el *habitus* pueda "fallar" y tener "momentos críticos de perplejidad y discrepancia" cuando es incapaz de generar prácticas conformes al medio, constituye uno de los principales impulsores de cambio económico e innovación social”. Por último, el autor destaca que *el habitus* no es un mecanismo autosuficiente para la generación de la acción en la medida que opera de acuerdo a la evolución de los campos dentro de los cuales opera.

3.2 Capital cultural, capital escolar y el problema de su transmisión.

La institución escolar -junto a la transmisión familiar o herencia- es uno de los vehículos fundamentales para conservar, o en lo posible, acrecentar el valor de los capitales poseídos y, por consiguiente, para reproducir la estructura del espacio social reduciendo la pérdida del valor -en los casos de bajo nivel cultural- y legitimando la transmisión familiar en las situaciones opuestas.

El capital cultural tiene tres estados de existencia: como disposición o habilidad incorporada, en la forma de saberes y aptitudes; como propiedad objetivada, en forma de textos, herramientas, máquinas y objetos de arte y finalmente como insignia institucionalizada en la forma de títulos, credenciales, licencias y habilitaciones. Además de la inversión monetaria para disponer las herramientas necesarias para adquirir capital cultural, su incorporación requiere una significativa inversión de tiempo y esfuerzo personal. Las familias que disponen de mayores volúmenes de capital económico son quienes están en mejores condiciones para “comprar” el tiempo necesario destinado a prolongar la educación de sus hijos. De este modo, la transformación del capital económico en capital cultural colabora en la reducción de los costos de transmisión en el caso de las familias mejor posicionadas y, al consagrar el capital cultural en la forma de títulos, diplomas y distinciones, la institución escolar legitima esta transmisión. A su vez, dado que la capacidad de incorporar capital cultural depende además del volumen del mismo capital previamente acumulado y de la disponibilidad de ciertos mecanismos domésticos de transmisión, la distribución de recompensas de la institución escolar colabora con la reproducción de las diferencias de posición

social de las familias. Esta inclinación reproductiva se acentúa a través de los mecanismos de “cierre” o exclusión social (Parkin, 1984).²⁴

Ya en la Distinción (2002) Bourdieu mostraba cómo la competencia entre las clases que pelean por mantener su posición dentro del espacio social, se organizaba cada vez más en función de las titulaciones académicas.

La entrada en la carrera y en la competencia por la titulación académica de fracciones que hasta entonces han utilizado poco la escuela, ha tenido como efecto obligar a las fracciones de clase cuya reproducción estaba asegurada principalmente por la escuela, a intensificar sus inversiones para mantener la estructura de las clases, llegando a ser así la titulación académica y el sistema escolar que la otorga una de las apuestas privilegiadas de una competencia entre las clases que engendra un aumento general y continuo de la demanda de educación, y una inflación de las titulaciones académicas (Bourdieu, 2002: 130).

Frente a devaluación de las titulaciones producto del proceso de masificación de la escolaridad, los individuos y las familias despliegan variadas estrategias para proteger, o de ser posible, mejorar su posición en el espacio social. Algunas de ellas se orientan a reconvertir sus especies de capital, hacer uso de su capital social²⁵ para maximizar el rendimiento de las titulaciones obtenidas e intensificar sus inversiones en el campo educativo. Pero la colaboración que se opera entre el sistema educativo y las familias no se produce de manera automática ni guarda un sentido fijo.

Como explica Mauger (2012), el concepto de capital cultural 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 mejor posicionados 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 escolares²⁶. Si bien los dos modos de reproducción que se oponen esquemáticamente

²⁴ El cierre social es el proceso por el cual “las colectividades sociales buscan ampliar al máximo sus recompensas limitando el acceso a los recursos y oportunidades a un número restringido de candidatos. Su intención es siempre la de cerrar el acceso a oportunidades económicas y sociales a los *extraños*” (Parkin, 1984: 69).

²⁵ El capital social es definido como un “conjunto de recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una *red duradera de relaciones* más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de inter-reconocimiento; o, en otros términos, *a la pertenencia a un grupo*, como conjunto de agentes que no están solamente dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos) sino que están también unidos por lazos permanentes y útiles” (Bourdieu, 1980: 2).

²⁶ “Un “modo de reproducción” puede definirse como un sistema de “estrategias de reproducción” adaptado a las particularidades del patrimonio familiar que va a reproducirse: estrategias de fecundidad, estrategias de sucesión,

coexisten generalmente en las familias privilegiadas, es preciso aclarar también que la “cultura escolar” no se reduce a una “cultura de clase” sino que es también “cultura erudita” y que *“cualquier cambio de estado de los mecanismos institucionalizados que funcionan como instrumentos de reproducción, genera crisis de reproducción y la aparición de generaciones diferentes”* (íbid:32). Así, la transformación del capital original en capital personal, del capital cultural heredado en capital escolar, certificado, institucionalizado, exige un trabajo específico, inversiones educativas y un trabajo pedagógico de los padres, que no puede darse por supuesto, aún en los sectores socialmente favorecidos desde el aspecto económico y cultural.

estrategias educativas, estrategias matrimoniales, etc. Al “modo de reproducción familiar” asociado a la propiedad familiar de empresas agrícolas, industriales o comerciales que constituyen el objeto de la transmisión (generalmente, de padre a hijo), se opone el “modo de reproducción con un componente escolar”, asociado a las grandes empresas burocráticas, donde el título escolar se convierte en un verdadero “derecho de entrada” (Mauger 2012:32)

CAPITULO II: MÉRITO, ESTATUS Y DINERO. LAS CARAS DEL PRIVILEGIO ESCOLAR EN ARGENTINA

En este capítulo se analiza en primer lugar, la formación de los grupos dominantes en Argentina y los mecanismos de selección social del sistema escolar. Allí se expone que las dinámicas de regulación que caracterizan el campo educativo configuran condiciones de juego heterodoxas que opacan el sentido de las reglas de la competencia para la apropiación de las oportunidades sociales complejizando los mecanismos de reproducción del privilegio escolar. En la segunda parte, se estudian los rasgos más salientes del sector privado en el marco de los procesos de masificación y mercantilización del sistema y se precisa el modo en que la dinámica de expansión dispar de la oferta en la Ciudad de Buenos Aires configura un escenario en proceso de recomposición que recrudece la competencia y desestabiliza las fronteras institucionales preexistentes que operan como resguardo de ciertos privilegios. Finalmente, se ofrece una descripción de la oferta educativa del nivel primario de la unidad espacial que aborda esta tesis (Comuna 13) y se elabora un análisis de las líneas de estratificación al interior del sector privado con el objetivo de caracterizar los modelos institucionales que representan las escuelas privadas sin subvención que son consideradas en esta investigación: *el bilingüe tradicional; el bicultural y el vincular*.

1. Dinámicas de selección social y efectos de permeabilidad: evidencias y conjeturas sobre la formación de los grupos dominantes en Argentina.

Como se argumentó en el Capítulo 1, la debilidad de las estructuras nacionales de formación de las elites en Argentina imprimió rasgos heterodoxos a la dinámica de reproducción del privilegio educativo. A diferencia de otras experiencias nacionales donde la delimitación precisa de los canales institucionales de acceso a los ámbitos de conducción y ejercicio del poder vía sistema educativo expuso con claridad las reglas de la competencia meritocrática para la apropiación de las oportunidades sociales (De Saint Martin, 2008; van Zanten, 2009), en nuestro país, la ausencia de un circuito de instituciones avaladas por el Estado que aseguren la llegada a posiciones de reconocimiento social (Gessaghi y Mendez, 2015) dificultó la creación y consolidación de espacios

educativos exclusivos. De esta forma, se promovieron dinámicas de selección social más encubiertas que incluso, en ocasiones, permitieron eludir las limitaciones resultantes de una trayectoria educativa transcurrida en circuitos educativos con escaso reconocimiento académico (Tiramonti, 2011)²⁷.

Como documentan los estudios historiográficos, ante la ampliación del acceso a la educación, los hijos de la *haute* porteña carecieron de ámbitos educativos exclusivos de formación. Esto promovió formas de sociabilidad poco restrictivas que los alejaron de los modelos que caracterizaron a la mayoría de los sistemas educativos de los países centrales (Losada, 2012)²⁸. Durante la *belle époque*, los jóvenes de las familias encumbradas afrontaron en la universidad una intensa convivencia con otras clases sociales como consecuencia del aumento demográfico y de la creciente movilidad social (Chiroleu, 2000). Si bien los estudios en el extranjero constituyeron una posibilidad de distinción para las familias más adineradas, fueron pocos los jóvenes de la *high society* que cursaron sus carreras en el exterior. Aún aquellos que lo hacían, los estudios no parecían ser el propósito central del viaje:

En consecuencia, el viaje y la estadía en el exterior, y en París en particular, fue un rito de aprendizaje mundano, a través del cual se pretendía romper, por un lado, con el provincianismo y dotar a los jóvenes de la alta sociedad de una vida cosmopolita que les abriera los horizontes a sus gustos y aficiones personales y que los preparara para formar parte de la clase dirigente, como, en segundo lugar, para zanzar la transición de la adolescencia a la vida adulta (mediante las aventuras sexuales y otras aficiones prohibidas, como las drogas). Las célebres “calavereadas” de los “niños bien” condensaron paradigmáticamente este segundo aspecto de la educación de los hijos de la clase alta argentina. (Losada, 2012, p. 35)

²⁷ El estudio de Di Piero (2016) resulta relevante para comprender el modo de funcionamiento de la matriz nacional de educación ligada a un ideario igualitarista en el presente, contracara de una selección desregulada que opera mediante mecanismos implícitos. Allí, la autora explora los principios de justicia en pugna en la matriz educativa de nuestra “configuración cultural”: a las opciones de admisión subyacen formas diferenciadas de concebir la justicia y modelos de selectividad disímiles, de instituciones estatales que históricamente atendieron a sectores medios y altos de la población reclutados mediante examen de ingreso eliminatorio y que, a mediados de los años ‘80—en el contexto de apertura democrática en el país—modificaron su método de admisión hacia el sorteo, adaptándose a la configuración que adquiriría el mandato “democratizador” en ese momento, es decir, al acceso directo e irrestricto.

²⁸ Losada sostiene que en Buenos Aires “no hubo nada parecido a las *public schools* de la aristocracia británica como Eton, Harrow o Winchester, pero tampoco un panorama similar al de la costa este norteamericana con las *private schools* (Groton o St. Paul) y las propias universidades de Nueva Inglaterra (Yale, Harvard, Princeton) que resguardaron un importante nivel de admisión por criterios tanto intelectuales como económicos y en las que proliferaron formas de sociabilidad restrictivas carentes de peso en Buenos Aires, como las fraternidades” (2012, p. 31)

Las familias de la clase alta negociaron muy tempranamente desde tradiciones propias su integración en el sistema educativo. Mientras la enseñanza pública permitía articular con ofertas educativas católicas y particulares, estos sectores -especialmente los hijos varones- realizaron parte de su escolarización en los colegios nacionales (Gessaghi y Méndez, 2015). No obstante, entre 1880 y 1920 la reputación y el prestigio que fue ganando el Colegio Nacional Buenos Aires²⁹ para educar a los jóvenes de la alta sociedad porteña, creció a la par del número de colegios católicos en ese periodo (Losada, 2008). No obstante, la concurrencia a las escuelas católicas tampoco parece haber estado impulsada por cuestiones académicas o religiosas sino por objetivos más amplios vinculados tanto a la voluntad de moldear en los jóvenes un universo de valores y disciplina como a motivaciones más elementales de los padres de disponer de tiempo liberado para la sociabilidad y el ocio.

El colegio era considerado como el lugar donde los chicos debían comenzar a sentirse hombres. La importancia asignada al colegio como una institución disciplinaria se advierte en lo extendida que estuvo la decisión de anotar a los hijos varones como internos, en especial en los últimos años del nivel primario (y tanto en los colegios religiosos como en los públicos). También podía deberse, es cierto, a algo más elemental: liberarse de las responsabilidades que aparejaban, y tener tiempo para la vida de sociedad o el ocio, algo especialmente sugestivo pensando en la colocación de los hijos en internados durante los viajes o las temporadas por Europa. (Losada, 2012, p.33)

A partir de 1930, con el comienzo de la expansión del nivel secundario, las familias de clase alta abandonaron definitivamente la formación en escuelas públicas para refugiarse en una primera etapa en determinados colegios privados católicos -a los que luego sumarán otros de carácter laico- signando de esta forma particular su integración en el sistema educativo moderno (Gessaghi y Méndez, 2015). En efecto, se trata de una tendencia que no ha dejado de consolidarse a lo largo del siglo pasado hasta el presente, configurando a la escuela privada como el “destino obligado” no solo para los sectores de la elite socioeconómica local sino también para las clases medias urbanas con deseos de ascenso social y búsqueda de distinción.

²⁹ Creado en 1863 en el establecimiento que había albergado importantes instituciones educativas como el Colegio San Carlos, jesuita, y el Colegio de Ciencias Morales creado por Rivadavia.

La elite socioeconómica de la Argentina está dispuesta hoy a invertir de 4000 a 7000 pesos en quinto grado o de 6000 a 11.000 pesos para primer año, por ejemplo. La dispersión de precios es amplia, según el colegio, su ubicación, su prestigio y su oferta académica pero está claro: el rango de precios es siempre alto (...) La educación privada de elite, de precio medio, alto y altísimo y menú de experiencias educativas diversas -doble jornada, idiomas, viajes de estudio al extranjero, bachillerato internacional, pasantías, actividades artísticas y deportivas etc.-, no es un destino natural y obvio de las elites socioeconómicas por definición: no en todos los países los grupos sociales de alto poder adquisitivo van en masa a la escuela privada. En la Argentina, sí. (Diario La Nación, 10/04/2014)³⁰

Para comprender el notable proceso de jerarquización de la educación privada en nuestro país, Perazza (2011) identifica cuatro pilares presentes en la configuración discursiva de la educación pública de gestión privada que lo diferencian notablemente del resto de Latinoamérica, así como de otros países que son referentes en materia educativa a nivel mundial, y le otorgan identidad al sector definiendo así su campo de influencia. Entre aquellos postulados interesa mencionar el que vincula a las escuelas públicas de gestión privada a una mejor calidad educativa y a la supuesta capacidad de escucha a las necesidades de padres y estudiantes

Es así como el proceso de ampliación de la matrícula que se inicia a partir de mediados del siglo pasado fue de la mano del crecimiento sostenido de la educación privada dando inicio a la progresiva segmentación del sistema (Braslavsky, 1985; Kessler, 2002; Tiramonti 2005; Pereyra, 2008) y a la existencia de circuitos escolares diferenciados. Pero como han evidenciado los estudios sobre el tema, el clivaje no solo se expresó entre sectores de gestión (público-privado), sino también al interior de cada uno (Bottineli, 2013). En lo que refiere al sector privado, mientras un conjunto significativo de instituciones de gestión privada (principalmente laicas) fueron desarrollando e incorporando nuevas propuestas pedagógicas, las escuelas confesionales se concentraron en la expansión de sus ofertas para los distintos niveles educativos en las grandes ciudades y en las periferias (Perazza y Suarez, 2011). El campo de la educación privada en la Argentina es muy heterogéneo, además de diferenciado en dos polos: el privado subsidiado parcial y totalmente, y el privado sin subvención.

Cabe señalar que las escuelas de gestión privada, en virtud de la gran libertad que poseen para

³⁰ La suba de los aranceles de las escuelas privadas desde la fecha de publicación del artículo hasta el presente ha sido de tal magnitud que se reconoce un aumento de más del 1600% .

elaborar el Proyecto Institucional dentro de los lineamientos curriculares, poseen mayores márgenes de acción para diseñar una "oferta educativa" que satisfaga a la demanda escolar y, a su vez, para seleccionar a los docentes a partir de su *ideario*. Este último identifica la propuesta educativa en lo que respecta a su dimensión pedagógica: la configuración de las materias a enseñar y una secuencia específica de contenidos educativos, y también en relación con aspectos específicos de su organización tales como la forma en que se estructura el tiempo, los espacios y la historia o tradición de la escuela. Así, es posible diferenciar "perfiles institucionales" diversos que enfatizan en su ideario aspectos propios tales como el desarrollo del espíritu deportivo de los alumnos, o afianzar las habilidades expresivas de los alumnos a través de una metodología particular, entre otros.

La notable diversificación de la oferta privada fundamentalmente en los centros urbanos en la década del noventa (Morduchowicz, 1999) dio inicio a la emergencia de nuevas dinámicas de la desigualdad educativa que promovieron el debate académico en términos de “mercados educativos” para dar cuenta de las características que adquiere este fenómeno en las grandes ciudades (Veleda, 2003). Considerando la orientación de la oferta, desde este enfoque se entiende que el mercado educativo no se diferencia demasiado de cualquier tipo de mercado de bienes y servicios. Al igual que éstos últimos, el mercado escolar está conformado por varios sistemas de oferta diversificados y yuxtapuestos. En rigor, señalan, no puede hablarse de un mercado educativo, sino de nichos de mercado conviviendo en una misma o en distintas zonas geográficas, por lo cual resulta más propio referirse a los mercados educativos en plural (ibíd.)

Una primera división evidente se establece entre el sistema público y privado de enseñanza. Dentro de cada sector existen circuitos paralelos de la oferta que no se cruzan ya que se encuentran orientados a atraer distinto tipo de población escolar, fundamentalmente en base a sus características socio-económicas -aunque también religiosas o culturales, etc-. Pero también puede darse el caso de circuitos de escolarización que comprendan determinados establecimientos de ambos sectores educativos (es el caso, por ejemplo, de los establecimientos privados elitistas y los establecimientos públicos dependientes de la Universidad).

Sin embargo, la dinámica de expansión y diversificación creciente de la oferta privada en el período expuesto, fue acompañada por dos tendencias que constituyen coordenadas relevantes para problematizar los procesos de apropiación y transmisión de los privilegios sobre los cuales este

trabajo se interesa. Por una parte, destacar que el crecimiento y heterogeneización de la oferta privada en los centros urbanos se produjo en *ausencia de un planeamiento estratégico* estatal respecto a la localización y al tipo de ofertas (nivel y modalidad) que fue funcional a un fenómeno de *expansión dispar* que promovió situaciones de competencia no solo con la oferta estatal, sino también al interior del sector privado (Perazza y Suarez, 2011). Por otra parte, señalar que la disparidad de la evolución del sector privado se produjo mediante *una fuerte presión de la demanda sobre la oferta* (Morduchowicz, 1999) lo cual, a nuestro entender, pudo haber profundizado la disputa por los espacios educativos socialmente valorados alterando así las fronteras institucionales que antaño resguardaban la transmisión de ciertos privilegios de los sectores acomodados.

Nótese que hasta mediados del siglo pasado la importancia de la matrícula privada del nivel primario dentro del total se mantuvo prácticamente estable y el punto de inflexión de la tendencia se registra recién a partir de 1950. Dicho fenómeno hace suponer que el proceso de segmentación del sistema no excluyó en su dinámica algunas tendencias de fragilización de las fronteras institucionales para garantizar la homogeneidad social al interior del sector privado³¹.

El aumento de la participación de la matrícula privada se produjo a partir de 1950, mediante la incorporación de nuevos alumnos a este sector a una tasa de 4,7% anual, casi tres veces mayor que el del sector estatal (1,6% anual). Estas diferencias mejoraron la participación de la matrícula del sector privado, culminando este ciclo de crecimiento en el año 1994 con el 21,3% del total. El número de escuelas privadas comenzó a aumentar a partir de 1950. No obstante, la matrícula lo hizo a una tasa mayor, lo que explica que a comienzos de la década del noventa la cantidad de estudiantes por escuela hubiera llegado a un máximo de casi 400, duplicando al promedio del sector estatal. (Morduchowicz, 1999, p.257)

Las evidencias extraídas de algunas investigaciones recientes y de cierta información dispersa que circula en los medios periodísticos, abonan la hipótesis planteada acerca del debilitamiento de las barreras de acceso a ciertos espacios de socialización característicos de las elites tradicionales y del cese de prerrogativas frente a la mayor presión de la competencia en detrimento de las tradicionales pautas de distinción de las familias con mayor antigüedad (Heredia, 2011a; Villa, 2012). En efecto, como analizaremos en el Capítulo IV, no son pocos los relatos extraídos de las entrevistas realizadas en escuelas tradicionales que dan cuenta de cierta “flexibilización” en los

³¹ Según Morduchowicz (1999), la matrícula privada del nivel primario, dentro del total de este nivel, atravesó tres etapas con tendencias claramente definidas, lo que hace estimar : a) retracción relativa (1895–1930), b) estabilidad (1931–1950) y, c) recuperación y expansión (1951 hasta fines de los años 90).

criterios sociales de admisión y de la consecuente transformación de la composición social de las familias en las últimas décadas.

Una nota periodística publicada a comienzos del 2016 sobre el colegio donde estudia la hija menor del entonces presidente Mauricio Macri -el Liceo Franco Argentino Jean Mermoz- ilustra en parte el fenómeno planteado actualizando el interrogante sobre el tipo de afinidad social o “exclusividad” que se construye en las comunidades educativas como la referida donde convergen familias provenientes de posiciones sociales muy diversas ocupadas por profesionales, deportistas, diplomáticos, políticos, empresarios, gente de la cultura y del espectáculo.

En las entradas y salidas o en las actividades escolares desde siempre es habitual cruzarse con hijos e hijas de diplomáticos acreditados en Buenos Aires (lo que enriquece la variedad étnica y religiosa); o de empresarios; y también de Romina Ricci y Fito Páez; de Adrián Dárgelos; los mellizos de Florencia de la V; del rabino y ministro de Ambiente y Desarrollo Sustentable, Sergio Bergman o Juana Viale -cuando no a ellos mismos- como hace unos años a los herederos y nietos de Carlos Bianchi; la nieta de Antonio Berni o Gerardo Sofovich; o de futbolistas que venían de jugar en Francia; Robertino Tarantini (hijo de Alberto) o Rita Pauls (hija de Vivi Tellas y Alan Pauls), quien sobresalió en el rol que tuvo en Historia de un clan (La Nación, 25/03/2016)

Si a las dinámicas del crecimiento de la demanda y heterogeneización de la oferta del sector privado urbano se suma, como señalamos al inicio, la ausencia de criterios institucionales que expongan explícitamente las reglas del juego para el acceso a las posiciones socialmente valoradas, lo que se configura entonces no es tanto un mercado transparente que estaría regulado por la competencia perfecta entre la oferta y la demanda sino por el contrario, un mercado ciertamente opaco donde la mentada “calidad” del servicio es difícil de mensurar, complejizando el sentido y las recompensas asociadas a las apuestas escolares. Se trata así de una dinámica de competencia y selección social basada en un “individualismo-des-institucionalizante” que depende de la utilización de una variedad recursos individuales y familiares, y su capacidad de movilizarlos (Tiramonti, 2011). El status, el dinero y el mérito se erigen en este contexto como principios en pugna en la definición de los canales para la apropiación del privilegio educativo.

1.2. El mercado de la “buena educación”: un mapa borroso.

Si bien hasta la fecha son casi inexistentes las investigaciones que se han interesado por analizar las trayectorias educativas de los grupos encumbrados³², un antecedente que da cuenta de la dificultad de establecer itinerarios que puedan considerarse como monopolizadores de las posiciones de mayor prestigio en nuestro país fue captado hace algunos años por un trabajo periodístico que revelaba la diversidad de las trayectorias de los altos ejecutivos (Vázquez, 2007)³³. La dispersión de los criterios, según este estudio, parecía ser la única constante para definir las trayectorias educativas de algunas personalidades “influyentes” del quehacer nacional.

Con la llegada del nuevo siglo, la bibliografía especializada ha comenzado a delinear configuraciones institucionales diferenciales, ya sea para la atención de distintos públicos selectos o, para la formación de elites “meritocráticas”. Como señalamos en el Capítulo I, en este escenario se delinearán escuelas secundarias que “educan para la competencia”, otras que “educan para la conservación y en los valores cristianos” o para “distinción intelectual” (Ziegler 2004). Para las clases altas tradicionales, por su parte, la exclusividad de las instituciones no se deriva meramente del costo restrictivo de sus cuotas ni del supuesto nivel académico sino de la capacidad de las mismas para socializar en determinados valores que garantizan la construcción de relaciones de inter conocimiento y reconocimiento entre sus miembros (Gessaghi y Mendez, 2015)

Otro elemento central sobre el funcionamiento del mercado escolar en nuestro país que oscurece más aún el debate sobre la definición de la “excelencia escolar”, remite a la ausencia de visibilidad pública de los “rankings” de escuelas provenientes de los datos oficiales de las evaluaciones de rendimiento escolar. Entre las novedades de peso introducidas por la aplicación de la Ley Federal de Educación (Ley 24.195) a principios de los años 90, aparece la realización sistemática de los entonces denominados Operativos Nacionales de Evaluación de la calidad (ONE) que inaugura la Dirección Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación del Ministerio de Educación de la Nación en el año 1993. En el año 2006, con la sanción de ley de Educación Nacional vigente (Ley 26.206), se prohíbe expresamente en el art. 97 divulgar los resultados por escuela de los

³² Las investigaciones desarrolladas por el Programa de Estudios sobre las Elites del IDAES- UNSAM de Canelo y Castellani (2017) constituyen un interesante aporte reciente al tema

³³ La investigación mostraba una diversidad de trayectorias educativas entre quienes habían transitado por circuitos privados reservados para los hijos de las familias acomodadas, pero también quienes habían asistido a las escuelas de barrio y a las universidades públicas.

estudios de rendimiento educativo a nivel nacional para evitar estigmatizar a las instituciones y profundizar el proceso de segmentación institucional:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las jurisdicciones educativas harán públicos los datos e indicadores que contribuyan a facilitar la transparencia, la buena gestión de la educación y la investigación educativa. La política de difusión de la información sobre los resultados de las evaluaciones resguardará la identidad de los/as alumnos/as, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización, en el marco de la legislación vigente en la materia. (Ley 26.206, art. 97)

Esta particularidad del sistema escolar argentino lo diferencia de gran parte del de los países centrales y de la región, en donde el prestigio de las instituciones y las apuestas de las familias están fuertemente reguladas en torno a los criterios de prestigio académico derivados de las evaluaciones de rendimiento que aplican y publican periódicamente los distintos niveles de gobierno a través de los *rankings* que definen oficialmente a las “buenas y malas escuelas”.

Esta mención no pretende de ningún modo insinuar que tales datos expresan parámetros “objetivos” sobre la mentada “calidad” educativa ni tampoco soslayar el impacto negativo de estos mecanismos sobre la profundización de las brechas educativas³⁴. Lo que interesa destacar aquí, en cambio, son los efectos materiales y simbólicos que tienen dichas categorizaciones estatales sobre la percepción pública del problema, fundamentales para estabilizar los principios que dibujan el mapa de las oportunidades escolares y sociales.

En nuestro país, la percepción de las familias acerca de la “calidad” educativa, se estructura en torno a un variado conjunto de criterios subjetivos que dejan al descubierto el carácter polisémico del término y la disputa abierta por la imposición de su significado (Perazza y Suarez, 2011).

Las familias, al elegir escuela en nuestro país y más aquellas que son públicas de gestión privada, no toman en cuenta, como en el caso chileno, los resultados en las pruebas de evaluación de la calidad y la ubicación de la institución (SIMCE). Se ponderan otros factores y utilizan otro tipo de vías que contribuyen a afianzar este punto. Toman como referencia su grupo de pares o al que se aspira a que sea, el rango de cuota; el tamaño de la institución, la accesibilidad al directivo y docentes que se ponen de manifiesto en la entrevista de admisión, así como aspectos logísticos y de infraestructura, y “hotelería” de la escuela; idiomas, deportes, etc. (Perazza y Suarez, 2011, p.38)

³⁴ Como explica Tenti (2014), la resolución de la problemática de la calidad no es de orden científico sino político en tanto implica luchas por definir e imponer determinados criterios de evaluación. Los límites de esta investigación exigen dejar provisoriamente de lado los intensos debates en torno a las transformaciones, incluso cognitivas como señala el autor, que fueron necesarias para que el espacio escolar sea hoy percibido como un mercado donde se supone que las escuelas son evaluadas de la forma más convenientes de acuerdo a objetivos preestablecidos de antemano.

Pero los datos de las evaluaciones de la calidad que traducen los rankings de escuelas no solo inciden en el sentido de las apuestas educativas que realizan las familias, sino que tienen peso propio en los debates académicos e influyen en el modo de abordar el problema del “privilegio” escolar. Como es fácil de rastrear en países como Brasil o Chile, las instituciones seleccionadas para abordar el estudio de los mecanismos de reproducción del privilegio escolar se corresponden efectivamente con las “buenas escuelas” encumbradas en los rankings elaborados en base al desempeño de los estudiantes en las evaluaciones nacionales que divulgan los medios de comunicación³⁵.

En Argentina, en cambio, la prohibición normativa de divulgar dicha información oficial para jerarquizar a las instituciones ha promovido un abordaje analítico en el que el “prestigio y la excelencia” no ha logrado distanciarse de las estrategias de presentación de las propias escuelas lo que plantea un modelo explicativo de adecuación perfecta entre el perfil institucional y el familiar que tiende a reproducir asintóticamente las distancias sociales y los beneficios preexistentes y que esta tesis se propone discutir. Así, la denominada excelencia o privilegio educativo ha quedado mayormente asociado al nivel de la cuota de las instituciones o a los mecanismos explícitos de selección social y académica, lo cual ignora la diversidad de criterios implicados en dichos términos y las jerarquías entre las instituciones que ocupan posiciones dominantes en el campo escolar, así como los proyectos educativos surgidos en los márgenes de las definiciones hegemónicas sobre la “excelencia escolar” pero con poder de facto en la disputa actual por la primacía educativa, como se vislumbra en la Ciudad de Buenos Aires.

Con relación a la eficacia de las estrategias institucionales y familiares para propulsar a los jóvenes de los sectores acomodados hacia posiciones de reconocimiento social, resulta de interés atender a

³⁵ En el caso de Brasil, el *vestibular* es un tradicional examen de ingreso tomado por las universidades brasileñas a fin de seleccionar candidatos para las vacantes ofrecidas. Se trata de una prueba que evalúa los conocimientos adquiridos tanto en la escuela primaria como secundaria, siendo el principal medio de acceso a la educación universitaria. Es el criterio de selección de candidatos preferido por las instituciones públicas de educación universitaria mientras el uso de métodos alternativos de ingreso es promovido en general por instituciones privadas. Desde el 2009, el *vestibular* está siendo reemplazado por el Examen Nacional de Ensino Medio (ENEM) pero todavía hay muchas universidades que tienen sus propios examen de ingreso. En Chile, por su parte, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) es el sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile cuyas pruebas evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Marco curricular. Sobre los efectos de la introducción de políticas de mercado en el sistema escolar chileno consultar Falabella (2014)

algunas tendencias recientes sobre el comportamiento de las elites socioeconómicas locales para matizar ciertas interpretaciones comunes que establecen sin mediaciones la relación directa entre la posesión de recursos económicos y la obtención de beneficios escolares.

Sin desconocer el rol central del capital económico en las disputas por la apropiación de los beneficios sociales y educativos, la evidencia empírica arroja información interesante para repensar el problema. Nos referimos, por un lado, a los datos que surgen de un informe regional del año 2010 sobre la cantidad de jóvenes de 20 años que alcanzó el título secundario en la Argentina (una vez cumplido el tiempo correspondiente y transcurridos dos años), donde se menciona que el 25% de aquellos que pertenecen a los sectores socioeconómicos mejor posicionados (el 33% de mayores ingresos que en 2012 concentraba el 58% de la masa de ingresos) no tiene título secundario (Poggi, 2014). Asimismo, se indica que el porcentaje de jóvenes de 20 años con mejores ingresos que terminaron la secundaria es el más bajo de los 9 países latinoamericanos. De la comparación entre el año 2000 y el año 2010 que propone el informe también surge que el porcentaje de jóvenes de 20 años de sectores altos de Argentina no registró mejora alguna, más bien quedó completamente estancado. Al poner el foco en el 20% más rico, aparece que al año 2011 la tasa de graduación de secundaria de los jóvenes de entre 20 y 24 años del quintil de mayores ingresos de la Argentina era del 80,6% (Cabrol *et al*, 2014). Finalmente, según las pruebas PISA que se toman a chicos de 15 años, el sector socioeconómico más alto de la Argentina tiene un desempeño en matemática peor que el de la elite chilena, la brasilera, la mexicana, la uruguaya y la costarricense (Ganimian, 2014). En cierto modo, los datos presentados parecen ir en el mismo sentido de lo que señalaba un artículo periodístico del diario La Nación en el año 2001 respecto de la frágil relación entre el nivel de la cuota de la institución y el rendimiento académico de los estudiantes que arrojaba el ranking elaborado a partir de las evaluaciones del Operativo Nacional de Evaluación (ONE): “los colegios más caros no son los primeros”³⁶.

A partir de estos indicios es que nos acercamos a la definición propuesta por Rahman Khan (2015) para abordar la cuestión del privilegio escolar, entendiendo que el estatus de elite de una institución no se define por sus propiedades o competitividad, ni tampoco por las características del público que atiende, sino que el mismo depende de las transformaciones de los arreglos institucionales en

³⁶ Si bien en el año 2000 el Ministerio de Educación de la Argentina a través del Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa (IDECE) elaboró un ranking de acuerdo al promedio general de cada escuela, a partir del año 2001 se decidió girar a cada Institución la información referida a sus propios resultados (La Nación, 18/12/2001).

el que se insertan las escuelas. Más allá de la relación evidente que existe entre el status de las instituciones y el de las familias que asisten a ellas, es necesario distinguir que unas y otras no son lo mismo. En el reconocimiento social de estas instituciones, como muestran las relaciones de competencia que señala la autora para el caso neoyorkino, existe un complejo entramado de relaciones que constantemente definen y redefinen qué significa ser de elite.

Por ejemplo, la Stuyvesant High School (SHS) de New York tiene uno de los sistemas de admisión más competitivos de todas las escuelas del mundo. Y provee a los estudiantes una de las mejores formaciones del mundo. Las familias de la ciudad preparan a sus hijos para rendir el examen de entrada, y solo el 3 % de esos estudiantes que rinden el examen son aceptados (siendo dos veces tan difícil para entrar como Harvard). Pero las familias de elite no asisten en masa a Stuyvesant –sin duda porque la estricta competencia de admisión significa que no tienen muchas chances de entrar-. Pero esta “meritocracia pura” no favorece su estatus y como institución abierta no satisface sus necesidades. Durante gran parte del siglo XX, la SHS fue una institución judía, y se ha transformado siendo predominantemente asiática. En el año 2014 casi el 75 % de las familias de la SHS son familias asiáticas. Entonces, ¿es SHS una institución de elite? Si miramos la selectividad y la excelencia académica, la respuesta es sí. Y tales resultados de excelencia tienen un alto grado de influencia social. Aun así, las familias pudientes y acaudaladas raramente envían a sus hijos a la SHS. Y como tal, otros aspectos que distinguen las instituciones de elite - las transferencias sociales, culturales y simbólicas a sus hijos- son menos pronunciadas en la SHS que en otras escuelas mucho menos competitivas. De acuerdo a ese criterio, SHS no es una institución de elite. (Rahman Khan 2015, p. 59) (traducción propia)

Desde este enfoque, lo que define entonces a una institución de estas características es el nivel de control sobre el acceso a un amplio conjunto de recursos relevantes (capital académico, nivel social para familias de elite y otras instituciones de poder, la capacidad de guiar y transferir cultura, y una capacidad económica considerable). Aun así, el valor de cada uno de estos recursos para ser “de elite”, es un blanco cambiante.

2. Segmentación urbana y estratificación educativa. La educación privada en la Ciudad de Buenos Aires

Aunque con tendencias variables, la evidencia empírica ha señalado la evolución creciente de la cantidad de alumnos del sector privado a lo largo del siglo XX en nuestro país, especialmente en

el nivel de enseñanza primaria durante la primera década del nuevo siglo (Botinelli, 2013)³⁷. Estos datos ubican a la Argentina como el segundo país en la región con mayor proporción de alumnos en escuelas privadas de nivel primario (SITEAL, 2011)³⁸. Sin embargo, el peso del sector privado varía sustancialmente entre las jurisdicciones. Tiene mayor presencia relativa en las regiones más ricas y pobladas del país (en promedio representa el 30%) y también en las que hay mayor presencia de segmentos sociales con ingresos medios y altos y una oferta escolar mayor y más diversificada (Botinelli, 2013). A su vez, este grupo selecto de provincias concentra el 80% de la matrícula privada del país.

En este escenario, la Ciudad de Buenos Aires aparece como un caso único entre el resto de las jurisdicciones. Su contexto plenamente urbano y alto grado de desarrollo social, económico y cultural, se traduce en una extendida oferta de educación privada. Incluso, llama la atención que esto ocurra en la jurisdicción que tiene los mejores resultados de calidad del país en sus escuelas estatales y donde casi la mitad de ellas ofrece jornada completa (Cimientos Programa de Investigación y Difusión, 2011).

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires³⁹ -Capital Federal de la República y sede del Gobierno Nacional- es la principal jurisdicción de la región del Gran Buenos Aires que integra junto a los 24 Partidos la Provincia. Es la ciudad más densamente poblada del territorio nacional (con 14.185 habitantes por kilómetro cuadrado)⁴⁰ y, según los datos del último censo nacional 2010, cuenta con 2.891.082 habitantes⁴¹. De acuerdo a los datos publicados en el Anuario Estadístico de la Dirección General de Estadística y Censos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Cuadro 2), en el año

³⁷ El crecimiento relativo de la matrícula de educación privada en Argentina pasó del 22,7% en 2003 al 25,7% en 2010 considerando todos los niveles del sistema educativo, incluyendo universidades (Botinelli, 2013).

³⁸ A partir de datos provenientes de las encuestas de hogares, el estudio ubica a la Argentina como el segundo con mayor proporción de alumnos en escuelas privadas en primaria. En los países analizados, esa proporción varía desde el 8,4% en Bolivia hasta el 56,9% en Chile. Argentina se posiciona segunda con el 31,0% —año 2009, aglomerados urbanos— a una distancia considerable del país trasandino, pero encabezando el grupo de países que registran valores intermedios de participación de la educación privada.

³⁹ La Ciudad de Buenos Aires (o Capital federal) hasta el año 1994 era un municipio que dependía para su gobierno del Gobierno Nacional y, en particular, del Poder Ejecutivo Nacional (que nombraba de manera directa al "Intendente" de la ciudad). Desde la reforma constitucional del año 1994 adquiere el rango de "ciudad autónoma" y es también sede de su propio gobierno con un "Jefe de Gobierno" elegido por sus ciudadanos.

⁴⁰ Fuera del polígono que limita la Capital federal (la costa del Río de la Plata, el trazado poligonal de la Avenida General Paz y el Riachuelo -ver *fig. 1-*), nos encontramos en territorio de la Provincia de Buenos Aires, uno de los estados federales argentinos que está dividido en municipios (que en esta provincia se denominan "Partidos"). La Provincia de Buenos Aires tiene su propio gobierno cuya sede es la ciudad de La Plata, capital de la provincia (a aproximadamente 60 Km. del centro de Buenos Aires).

⁴¹ Para el año 2015 esta cifra asciende a 3.054.267 habitantes (DGEyC GCBA, 2015)

2015 las unidades educativas de enseñanza común de inicial, primaria y secundaria ascendían a 2.097 en la CABA, de las cuales 862 son de gestión estatal y 1.235 privadas⁴². Al mirar por niveles también se observan algunas diferencias significativas: en el nivel primario, sobre un total de 882 unidades educativas, se observa una distribución más pareja (460 son estatales y 422 son privadas); en el nivel secundario, sobre un total de 493 unidades educativas, 157 son estatales y 338 son privadas; en el nivel inicial, sobre un total de 720 unidades académicas 245 son estatales y 475 son privadas.

Siguiendo la misma fuente, respecto de la distribución de la matrícula, el nivel inicial (total 123.115, con 53.978 estatales y 69.137 privadas) y el nivel primario (total 283.003, con 146.566 estatales y 136.437 privadas) muestran una tendencia que acompaña lo que marca la oferta. En Secundario, sin embargo, resulta llamativa la fuerte presencia que adquiere la matrícula en el sector estatal (matrícula total 190.409, con 96.932 estatales y 93.477 privadas) en el débil contexto de su oferta de unidades educativas respecto al sector privado (representa poco menos de 1/3 de la oferta; total 495 con 157 estatales es y 338 privadas).

⁴² Se refiere a la unidad organizativa conformada dentro de un establecimiento educativo que tiene por objetivo impartir educación en torno a un mismo tipo y a un determinado nivel de enseñanza o servicio educativo. Este concepto se distingue del de establecimiento dado que éste tendrá tantas unidades educativas como niveles/servicios y tipos de educación ofrezca. Excluimos en nuestra presentación el nivel superior no universitario.

Cuadro 2: Unidades educativas, matrícula y secciones por sector de gestión según modalidad educativa y nivel de enseñanza. Ciudad de Buenos Aires. Año 2015.

Modalidad educativa y nivel de enseñanza	Unidades educativas	Matrícula	Secciones	Sector de gestión					
				Estatal			Privado		
				Unidades educativas	Matrícula	Secciones	Unidades educativas	Matrícula	Secciones
Total	2.743	760.117	27.002	1.213	389.229	14.698	1.530	370.888	12.304
Común	2.364	707.598	25.755	931	345.625	13.684	1.433	361.973	12.071
Inicial	720	123.115	5.963	245	53.978	2.644	475	69.137	3.319
Primario	882	283.003	11.940	460	146.566	6.717	422	136.437	5.223
Secundario	495	190.409	7.852	157	96.932	4.323	338	93.477	3.529
Superior no universitario ^a	267	111.071	-	69	48.149	-	198	62.922	-
Especial^b	106	5.106	-	58	3.018	-	48	2.088	-
Inicial	34	693	-	20	502	-	14	191	-
Primario	70	4.228	-	38	2.516	-	32	1.712	-
Secundario	2	185	-	-	-	-	2	185	-
Adultos	273	47.413	1.247	224	40.586	1.014	49	6.827	233
Primario	90	5.788	495	83	5.561	478	7	227	17
Secundario	183	41.625	752	141	35.025	536	42	6.600	216

Fuente: Anuario estadístico Ciudad de Buenos Aires, 2015. Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda GCBA.

Ahora bien, si miramos más de cerca el comportamiento de estos indicadores por comunas, los datos expresan diferencias profundas en términos de acceso de la población porteña a los recursos y cobertura del sistema educativo replicándose así las brechas a escala local. Desde la perspectiva socioespacial, la dinámica en las grandes ciudades se ha calificado de distintas maneras: diferenciación, polarización, segmentación, fragmentación o segregación. Más allá de sus diferencias, estos términos denotan que en las ciudades se desarrollan límites o fronteras delineadas por las desiguales condiciones de vida de sus habitantes.

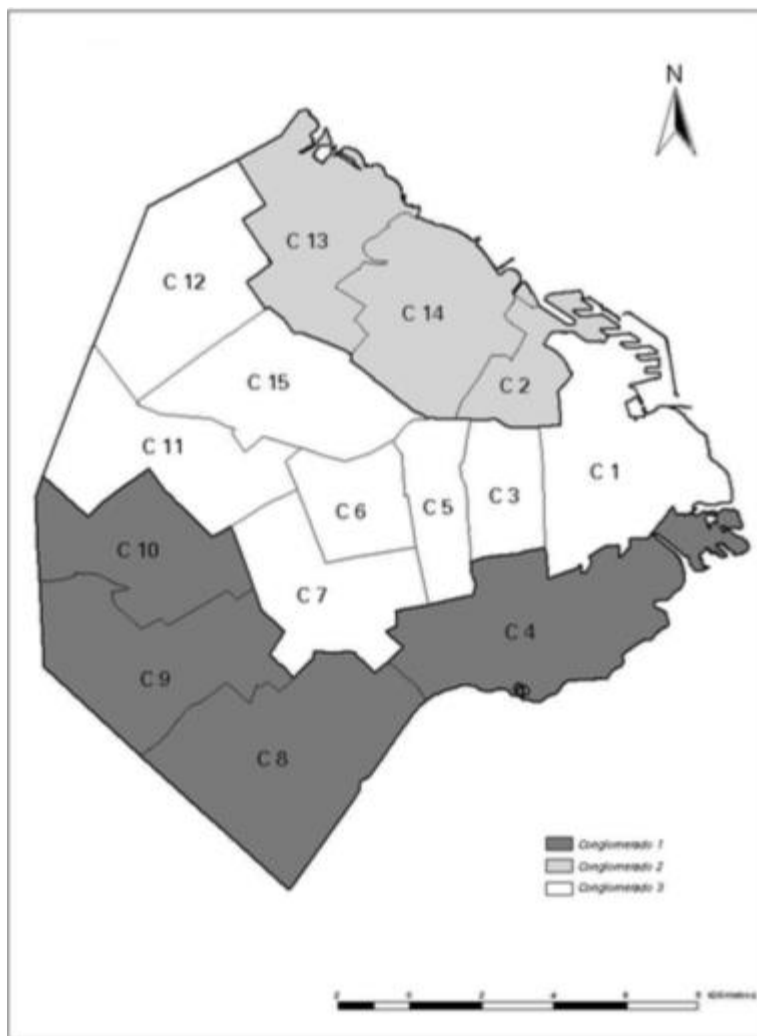
La utilización del espacio, en tanto variable analítica, es concebido como un medio para acceder no sólo al conocimiento de las desigualdades espaciales, sino también al de las inequidades sociales y económicas asociadas a cada división territorial. El espacio debe ser pensado como una de las dimensiones básicas del proceso de diferenciación y estructuración social y económica. Sin duda, el empobrecimiento, así como la consolidación de procesos de concentración y exclusión social, tienen su correlato con las distintas formas que asume la apropiación y la producción del espacio urbano.

El incremento de la desigualdad que se registró en la Ciudad de Buenos Aires en la década de 1990 actuó reforzando la segregación y la exclusión social, manifestándose en la fragmentación de los procesos y prácticas sociales que se desarrollan en ella. Es decir, durante los ‘90 se intensificaron las divisiones sociales existentes y se generaron otras nuevas, resultando así una ciudad más desigual y polarizada. Varios autores (Grillo, 1995; Mazzeo, 1998; Di Virgilio, 2003; Carello y Moreno, 2008; Mazzeo, 2008; Mazzeo y Lago, 2011) observaron que el empobrecimiento y la consolidación de los procesos de concentración y exclusión social conforman un mapa social de la Ciudad de Buenos Aires⁴³ donde se distinguen al menos tres áreas: la zona norte, con claro predominio de estratos medios y altos (comunas 2, 13 y 14); la zona sur, con fuerte presencia de estratos socioeconómicos bajos (Comunas 4, 8, 9, y 10); y la zona centro o el resto de la Ciudad, con un comportamiento más heterogéneo y presencia de sectores medios y bajos (comunas 1, 3, 5, 6, 7, 11, 12 y 15)⁴⁴.

⁴³ La Ciudad de Buenos Aires se encuentra organizada en 15 Comunas que se rigen bajo la Ley N° 1.777 sancionada en 2005. Se trata de unidades descentralizadas de gestión política y administrativa que, en algunos casos, abarcan a más de un barrio porteño. Las Comunas tienen competencias exclusivas y concurrentes con el Gobierno de la Ciudad. Entre las primeras, se encuentran el mantenimiento de las vías secundarias y los espacios verdes, la administración de su patrimonio, la iniciativa legislativa y la elaboración de su presupuesto y programa de Gobierno. Cada una tiene un órgano de Gobierno compuesto por la Junta Comunal y su Presidente. Los 7 miembros que componen a la Junta son elegidos por los vecinos en las elecciones y se mantienen en sus cargos por cuatro años. El Presidente de la Junta es aquel que obtiene la mayor cantidad de votos en los comicios. Además, cada Comuna cuenta con un Consejo Consultivo integrado por representantes de entidades vecinales no gubernamentales, partidos políticos, redes y otras formas de organización con intereses o actuación en el ámbito territorial de la Comuna. Este Consejo asesora a la Junta Comunal y también puede, entre otras cuestiones, canalizar las demandas, presentar propuestas y definir las prioridades. En la actualidad, y a partir del proceso de descentralización impulsado por la Secretaría de Gestión Comunal y Atención Ciudadana, las Comunas tienen injerencia en el arbolado, los espacios verdes y el mantenimiento de las veredas y el asfalto. Asimismo, dentro de las competencias concurrentes, las Comunas ya ejercen el poder de policía a la hora de fiscalizar el uso del espacio público. Las escuelas por su parte, se organizaron por distritos escolares (DE) y en la actualidad existen veintiún distritos escolares según la división político organizacional fijada en 1980 mediante Decreto N° 7.475/80. Desde 1970 y hasta 2001, los operativos censales se basaron en la estructura escolar y los distritos escolares representaron el nivel departamental de la Ciudad (<http://www.buenosaires.gob.ar/comunas>).

⁴⁴ El modelo está compuesto por dieciocho indicadores significativos para medir condiciones de vida, pobreza, educación, indicadores demográficos, económicos (Mazzeo y Lago, 2011).

Mapa 1. Estratificación de las comunas por conglomerados. Ciudad de Buenos Aires. Año 2009.



Fuente: Mazzeo y Lago (2011)

Coincidentemente con las fronteras socio espaciales delimitadas por los estudios de la sociología urbana, las diferencias más notorias en términos del acceso de la población porteña a los recursos y cobertura del sistema educativo se expresan entre la zona sur (Comunas 4, 8, 9, y 10), con fuerte presencia de oferta educativa estatal, y la zona norte de la Ciudad (Comunas 2, 13 y 14) donde la oferta privada duplica y hasta triplica en algunos casos a la estatal (Cuadro 3). Si miramos los extremos de la distribución, se observa que en la Comuna 13 la oferta educativa se distribuye entre 53 unidades educativas estatales y 157 privadas, mientras que en la Comuna 4 (Barracas, Boca, Nueva Pompeya y Parque Patricios) esta relación se invierte tajantemente (133 escuelas estatales

y 85 privadas)⁴⁵

Cuadro 3: Unidades educativas por sector de gestión y nivel de enseñanza según comuna. Ciudad de Buenos Aires. Año 2015.

Comuna	Total	Sector de gestión y nivel de enseñanza									
		Estatad					Privado				
		Total	Inicial	Primario	Secundario	Superior no universitario	Total	Inicial	Primario	Secundario	Superior no universitario
Total	2.743	1.213	265	581	298	69	1.530	489	461	382	198
1	238	104	17	34	38	15	134	32	26	25	51
2	133	39	8	16	12	3	94	34	26	21	13
3	208	101	15	37	36	13	107	26	28	25	28
4	224	138	30	68	35	5	86	30	28	27	1
5	155	58	11	24	19	4	97	31	27	22	17
6	145	62	13	27	17	5	83	26	27	23	7
7	181	79	16	42	17	4	102	34	35	27	6
8	165	106	37	44	24	1	59	18	17	18	6
9	151	81	15	46	17	3	70	23	23	19	5
10	167	87	23	48	15	1	80	27	23	24	6
11	175	79	15	51	12	1	96	34	32	25	5
12	197	78	19	44	15	-	119	42	40	29	8
13	234	56	11	30	12	3	178	55	56	46	21
14	219	78	24	32	13	9	141	48	42	34	17
15	151	67	11	38	16	2	84	29	31	17	7

Fuente: Anuario estadístico Ciudad de Buenos Aires, 2015. Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda GCBA.

Respecto a la evolución de la oferta privada de educación común en la CABA (Cuadro 4), vale destacar que la dinámica expansiva que mostraron los estudios en la década del 90 (Morduchowicz, 1999) se revierte en el periodo 2005- 2015. Allí se visualiza una estabilidad relativa tendiente a la baja acompañada de una dinámica contraria en cuanto a la evolución de la matrícula (Cuadro 5). De tal manera, el aumento de la presión de la demanda sobre la oferta en ese período pudo haber incidido en la desestabilización de las fronteras institucionales.

⁴⁵ Nivel inicial, primario y secundario.

Cuadro 4: Unidades educativas sector privado según tipo de educación o modalidad educativa y nivel de enseñanza. Ciudad de Buenos Aires. Años 2005-2010/2015.

Tipo de educación o modalidad educativa y nivel de enseñanza	Sector de gestión						
	Privado						
	2005	2010	2011	2012	2013	2014*	2015*
Total	1.570	1.540	1.539	1.557	1.543	1.520	1.530
Común	1.461	1.420	1.419	1.448	1.437	1.425	1.433
Inicial	483	471	473	476	475	472	475
Primario	441	425	425	425	423	422	422
Secundario	341	336	336	337	336	335	338
Superior no universitario	196	188	185	210	203	196	198
Especial	47	57	57	55	51	49	48
Inicial	15	19	20	18	15	15	14
Primario	31	35	35	35	34	32	32
Secundario	1	3	2	2	2	2	2
Adultos	38	45	41	54	55	46	49
Primario	8	7	7	7	7	7	7
Secundario	30	38	34	47	48	39	42
Artística	24	18	22	///	///	///	///
Secundario	2	1	1	///	///	///	///
Superior no universitario	22	17	21	///	///	///	///

Fuente: Anuario estadístico Ciudad de Buenos Aires, 2015. Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda GCBA.

Cuadro 5: Matrícula del sector privado según tipo de educación o modalidad educativa y nivel de enseñanza. Ciudad de Buenos Aires. Años 2005-2010/2015.

Tipo de educación o modalidad educativa y nivel de enseñanza	Sector de gestión						
	Privado						
	2005	2010	2011	2012	2013	2014*	2015*
Total	322.988	359.595	365.258	362.628	365.662	367.161	370.888
Común	309.738	344.966	347.599	352.975	355.269	358.100	361.973
Inicial	53.225	65.073	65.386	65.914	67.096	68.430	69.137
Primario	111.044	126.687	130.561	132.525	133.709	134.751	136.437
Secundario	90.813	89.874	89.628	88.926	90.543	91.046	93.477
Superior no universitario	54.656	63.332	62.024	65.610	63.921	63.873	62.922
Especial	1.279	1.995	2.003	2.075	1.946	2.018	2.088
Inicial	230	288	276	266	246	222	191
Primario	1.000	1.500	1.562	1.632	1.559	1.608	1.712
Secundario	49	207	165	177	141	188	185
Adultos	5.077	6.403	7.864	7.578	8.447	7.043	6.827
Primario	443	309	292	288	247	230	227
Secundario ^a	4.634	6.094	7.572	7.290	8.200	6.813	6.600
Artística	6.894	6.231	7.792	///	///	///	///
Secundario	38	44	48	///	///	///	///
Superior no universitario	6.856	6.187	7.744	///	///	///	///

Fuente: Anuario estadístico Ciudad de Buenos Aires, 2015. Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda GCBA.

3. La Comuna 13. La oferta privada del nivel primario en Belgrano, Núñez y Colegiales

En el contexto de la profunda fragmentación urbana señalado, la Comuna 13 -integrada por los barrios de Belgrano, Colegiales y Núñez- concentra los niveles socioeconómicos más altos de la Ciudad de Buenos Aires (EPH, 2012). Sin embargo, como mostraremos a continuación, la distribución y las características de la oferta educativa privada de la Comuna 13 marca diferencias significativas al interior de esta unidad espacial que delimitan fronteras materiales y simbólicas muy precisas entre los barrios y las instituciones. Algunas de estas variantes se relacionan con la extensión territorial y la cantidad de habitantes (la cantidad de escuelas por ejemplo), otras en cambio, con la historia de los barrios (las características y la antigüedad de las instituciones) y los procesos recientes de gentrificación como estrategia de desarrollo urbano y territorial impulsada por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en un contexto de difusión de las lógicas de empresarismo urbano (Di Virgilio y Guevara, 2014)⁴⁶.

En efecto, la incorporación de Colegiales a la Comuna 13 es un hecho relativamente reciente⁴⁷ en tanto su pasado industrial de gente trabajadora se ligaba hasta el año 2005 al de sus vecinos Chacarita y Villa Ortuzar. Colegiales, y mas tardíamente Nuñez, vienen atravesando desde los años '90 un sostenido desarrollo de inversiones inmobiliarias acompañada de una dinamización comercial que impulsaron la reconfiguración histórica de esos barrios y cambios en la composición poblacional. En Colegiales, Recoleta y Palermo particularmente, las viejas casonas han sido demolidas para construir edificios en un sitio donde los impuestos y los servicios son los más caros. Al igual que en los barrios del sudeste de la ciudad, en Colegiales las autoridades porteñas promovieron una mayor especialización territorial con el interés de promover una industria

⁴⁶ La gentrificación, entendida como la transformación de áreas centrales degradadas de las ciudades, con el consecuente desplazamiento de población de bajos ingresos y su reemplazo por sectores más acomodados o por actividades comerciales y económicas avanzadas, se inserta como una estrategia completamente compatible con el empresarismo urbano. Es por eso que los gobiernos locales han tenido en las últimas décadas un rol muy activo en la promoción de los procesos de gentrificación. En el caso de la CABA, el liderazgo por parte del Estado en estos procesos es notable y se orienta a garantizar las condiciones de acumulación del capital privado.

⁴⁷ Se incorporó con la Ley de Comunas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ley N° 1.777) sancionada en el año 2005.

estratégica, desarrollar una zona postergada y ubicar a la ciudad en el tablero de los inversores nacionales e internacionales (Di Virgilio y Guevara, 2014). En este contexto, en Colegiales se impulsó la creación del Polo Audiovisual de Colegiales-Palermo que dio inicio a un proceso de renovación urbana no exento de los efectos sociales y económicos negativos para la población asentada⁴⁸. Según un estudio publicado por Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (CEDLAS), para el año 2006 en el barrio de Colegiales se habían instalado unas 20 productoras de TV y radio, incluyendo a Ideas del Sur (Olleros al 3500), Pol-ka (Jorge Newbery al 3400) y la Rock&Pop (Freire al 900).

En el barrio de Colegiales la oferta de unidades privadas en el nivel primario (11) supera a la estatal (7) y se diferencia claramente entre un primer grupo de escuelas mayormente parroquiales fuertemente subvencionadas (5) —masivas y con nivel secundario— y un segundo grupo de escuelas laicas selectas (5) sin subvención solo de nivel primario y con cuotas onerosas que en algunos casos ascienden hasta los \$85.000 mensuales en agosto de 2022, ubicándose en el segmento mas caro del mercado escolar porteño⁴⁹.

Si bien dentro de este segundo grupo existen diferencias en cuanto a sus trayectorias, variabilidad curricular y sus modos de organización, comparten ciertos rasgos asociados a las Escuelas Progresistas Laicas (ELP) (Siede, 1996) que acompañaron la demanda de educación progresista en la Ciudad de Buenos Aires desde la década de 1960. Por ultimo, el Colegio Christian Andersen es la única institución en el barrio de propuesta bilingüe inglés (con los tres niveles y una segunda sede en Pacheco), pero que llamativamente omite esa referencia y se presenta públicamente en su

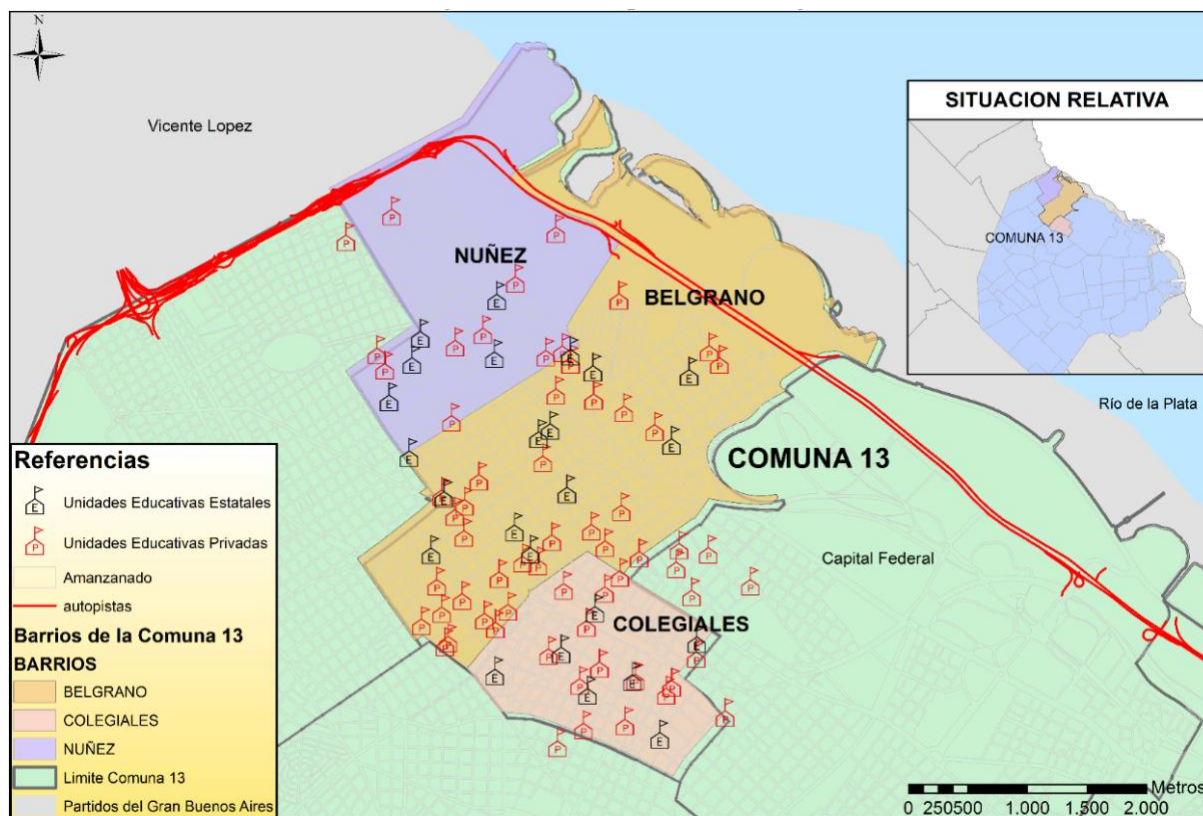
⁴⁸ Como señalaba un vecina del barrio en el diario Clarín, Colegiales se ha conformado como un barrio de clase media acomodada y comienza a mostrar los rasgos de segregación racial y social que tiene cualquier otro: se multiplican los sistemas de seguridad personal, como alarmas y rejas, la gente ignora a los homeless que pueblan las plazas y levanta quejas contra los cartoneros (Clarín, 24/05/2009).

⁴⁹ El mapa de la oferta privada en el nivel primario de la Comuna 13 fue construido en base a la información que suministra la Dirección General de Educación de Gestión Privada del Ministerio de Educación de la CABA a través de su pagina web. Vale aclarar que debido a la falta de acceso a información pública sobre los aranceles de los colegios privados sin aporte del gobierno en la CABA, se consultó a informantes claves relacionadas con las escuelas privadas de la comuna (ya sea porque trabajan o envían a sus hijos a esos colegios) de modo tal que la información reconstruida debe leerse como una estimación. La Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGE GP) que es el organismo del Ministerio de Educación responsable de administrar, supervisar y acompañar al subsistema de Gestión Privada en la CABA, solo maneja los aranceles de las escuelas que reciben aportes del gobierno. Las escuelas no subvencionadas, por su parte, responden a la Secretaria de Comercio de la Nación que desde el año 2006 dejó de hacer pública esa información a través del Área de Defensa al Consumidor. Cuando durante el trabajo de campo me comuniqué telefónicamente con la secretaría para solicitar los datos, la persona que me atendió se negó a darme esa información o algún tipo de explicación sobre la negativa a brindármela y me cortó el teléfono de forma abrupta.

pagina web como “sede Belgrano”.

En Nuñez, la oferta de unidades privadas (12) también supera a la estatal (7) y, al igual que en Colegiales, se distingue por la fuerte presencia de escuelas privadas laicas no subvencionadas pertenecientes al Modelo Vincular (6) -mayormente de nivel inicial y primaria- y de creación más reciente ya que fueron fundadas en la década del ochenta y noventa. El resto de los colegios privados del barrio reciben aportes del gobierno, de las cuales se distinguen tanto instituciones laicas (3) —dos que pertenecen al rubro de Clubes Deportivos— como religiosas parroquiales (1) y judías (2).

Mapa 2. Unidades educativas por sector de gestión nivel primario Comuna 13



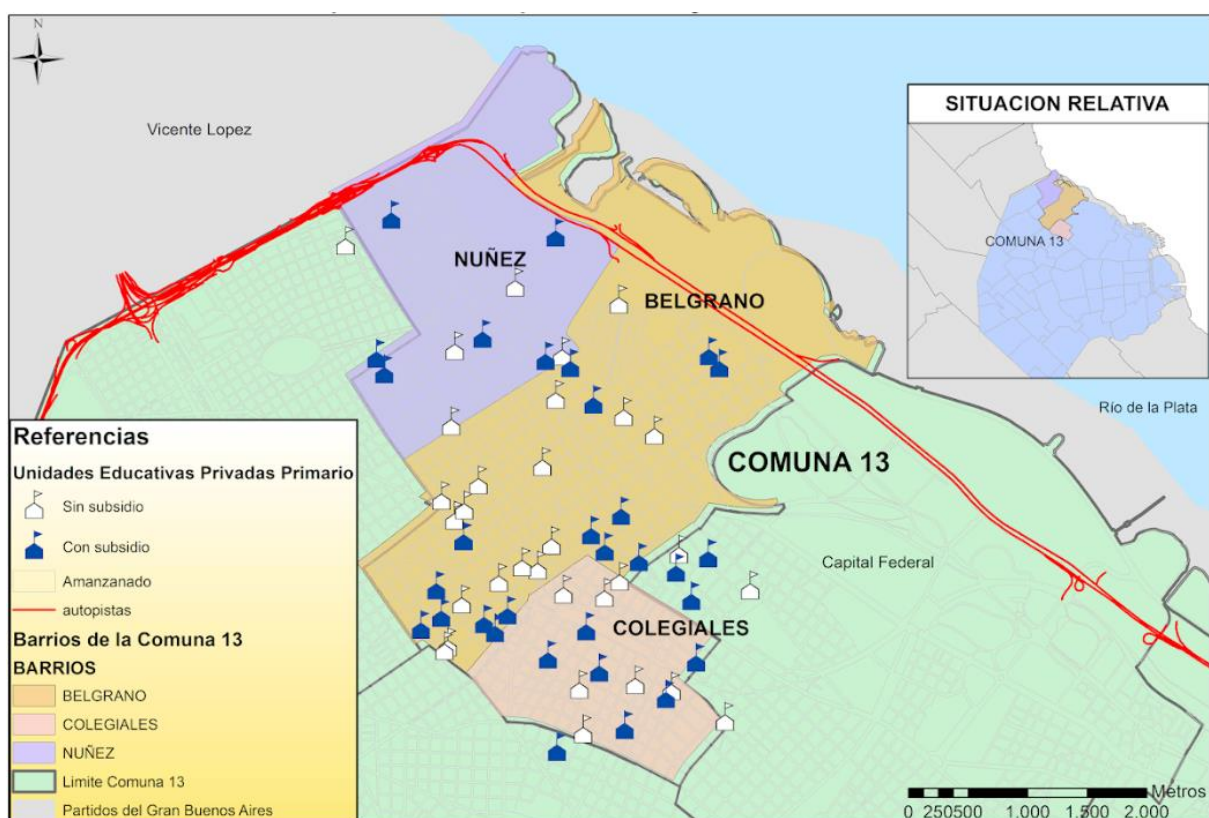
Fuente: elaboración propia en base los datos de Dirección General de Educación de Gestión Privada del Ministerio de Educación de la CABA a través de su pagina web. Consultado 2015.

En el barrio de Belgrano, uno de los barrios más tradicionales de la capital⁵⁰, el mapa de la oferta privada en cambio se complejiza sensiblemente. No solo por su magnitud (32 escuelas frente a 9 estatales), sino también por sus explícitos y sutiles criterios de diferenciación. Aunque la división preexistente entre escuelas subvencionadas y sin aporte del gobierno se mantiene, ésta no guarda el mismo sentido en tanto trasciende a los colegios religiosos.

Una primera distinción evidente la constituye la dimensión religiosa de los proyectos educativos, aunque en el grupo de los ***colegios privados religiosos*** la diversidad es notable. Por un lado, entre los que reciben subvención del Estado se destacan las escuelas parroquiales y confesionales católicas por su mayor presencia (11), pero también se suman escuelas judías (3), evangélica (1) y armenia (1). Por otro lado, hay un grupo más pequeño de colegios católicos sin aportes (4), pero que a su vez se diferencian entre sí en cuanto a su grado de selectividad y sus programas de estudios.

⁵⁰ El barrio de Belgrano fue fundado a mediados del siglo XIX en honor al creador de la bandera nacional y durante un breve período fue pueblo, ciudad, capital federal y luego barrio al ser absorbido legalmente por la Municipalidad de Buenos Aires.

Mapa 3. Unidades educativas privadas nivel primario con y sin subsidios estatales. Comuna 13.



Fuente: elaboración propia en base los datos de Dirección General de Educación de Gestión Privada del Ministerio de Educación de la CABA a través de su página web. Consultado 2015.

Respecto a las **escuelas privadas laicas** que no reciben aportes del gobierno también se evidencia una notoria diversidad de propuestas. Por un lado, un grupo mayoritario de escuelas que se definen como *bilingües inglesas* (11), entre las que se destacan aquellas más tradicionales y de mayor antigüedad en el barrio (8) incluidas en las que llamamos de *Modelo Bilingüe Tradicional*. Por otro lado, instituciones de creación mas reciente que replican el modelo bilingüe inglés tradicional pero en formatos pedagógicos que incorporan elementos del modelo de socialización “contractual” característico del *Modelo Vincular* definiéndose como “bilingüe, laica y flexible” (4).

Aún así, es importante advertir que entre los colegios privados bilingües autodefinidos como laicos existen diferencias más o menos visibles que expresan reagrupamientos sociales y religiosos cuya

codificación sólo puede ser descifrada por los participantes más avezados⁵¹. Es así, por ejemplo, que mientras el Buenos Aires English High School o el Washington School convocan mayormente a familias de la colectividad judía -en tanto desde sus orígenes se constituyeron como una opción laica en un barrio donde la oferta bilingüe era predominantemente católica-, en el colegio St. Catherine aledaño, la orientación católica de carácter optativo del proyecto, se vuelve casi como un requisito obligatorio para promover la efectiva integración social de las familias.

El colegio es laico con opción religiosa, los preparan para los sacramentos, pero vos podés no asistir, es optativo. Es cierto que la mayoría de la gente es católica, pero hay gente que no. Cuando yo era chica tenía, en mi clase estaba la hija de un..cómo se llama..los protestantes que tienen su figura? Y la chica era super ortodoxa en su religión y también tenía otra amiga que en la hora de religión se levantaba y se iba y no pasaba nada. Pero bueno, también conozco por ejemplo, ahora un amigo de José (su hijo) que no está bautizado y la mamá lo bautizó para que esté mas acorde al grupo, o sea tenés todas las cosas” (Eugenia, madre y ex alumna del colegio St. Catherine)

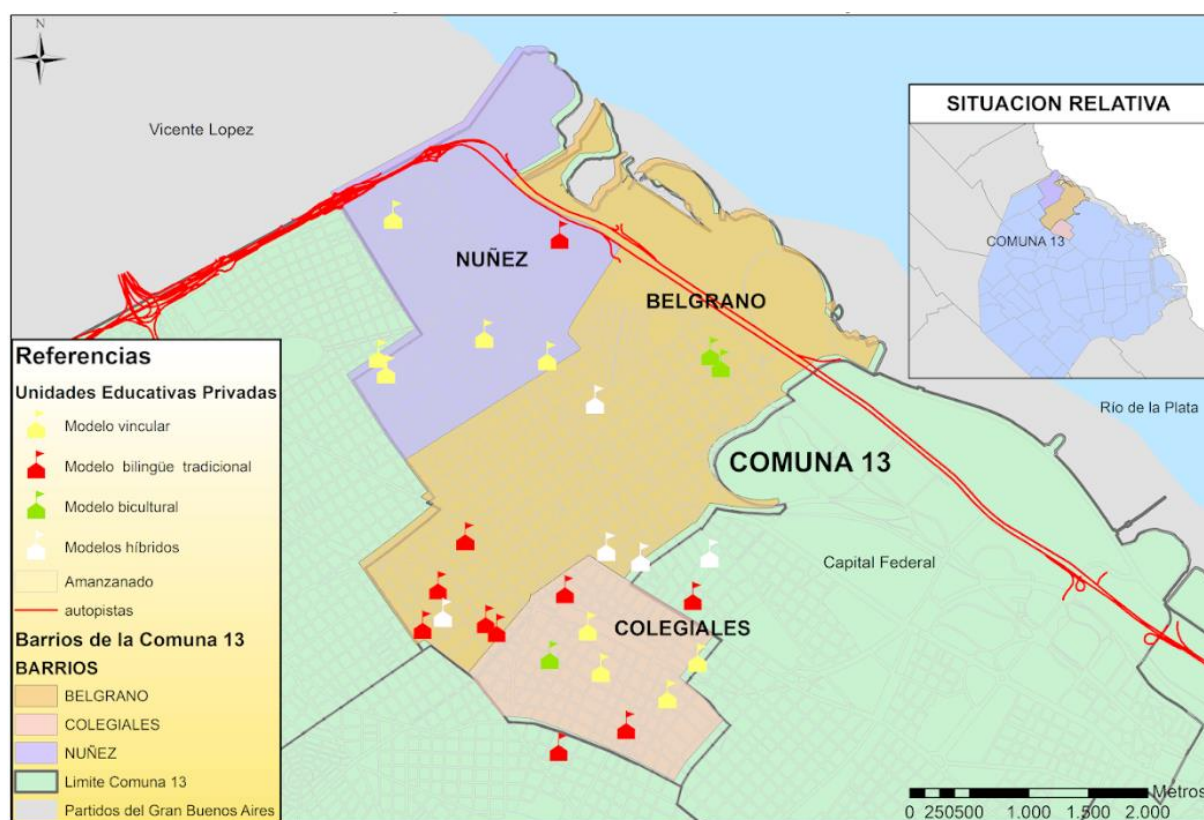
El colegio es laico pero tiene bastante orientación religiosa católica. Los chicos tienen catequesis a partir de sala de 5 obligatorio en horario del colegio. Se los prepara para su primera comunión, y confirmación en 4to año. El capellán viene todas las semanas, en secundaria tienen los cenáculos, hay imágenes por todo el colegio. Igual aceptamos cualquier religión pero la realidad que el 95% de las familias son católicas, algunas más practicantes otras menos, pero es lo que buscan: que tengan el bachillerato internacional y orientación religiosa (Directora, St. Catherine)

Por otro lado, en el universo de las escuelas laicas de Belgrano se delinea un segundo grupo que son parte de lo que en esta tesis hemos denominado como el *Modelo bicultural* (3). Se trata de instituciones que fueron fundadas por distintas comunidades de inmigrantes (franceses, italianos, alemanes) a mediados del siglo XX con propuestas que orientadas a los tres ciclos de la enseñanza básica que enfatizan la importancia de una educación “integral” mediante la interacción del bilingüismo y el biculturalismo para lograr un alto rendimiento académico. Al igual que los colegios bilingües ingleses, las cuotas son onerosas: van desde los \$70.000 para el nivel primario hasta \$80.000 para el secundario para el ciclo lectivo 2022

⁵¹ El Colegio Belgrano Day School, por ejemplo, es una institución bilingüe fundada en 1912 que se define como laica más allá de que en su página web aclare que “el contenido de la instrucción y los procesos de enseñanza y aprendizaje están inspirados en los grandes principios y valores del cristianismo, que son los mismos principios y valores ontológicos, éticos y morales de todas las grandes religiones” y que “a todos los alumnos y familias que así lo deseen, la posibilidad de la práctica de la religión católica, con celebraciones y gestos que son de libre elección”

Finalmente, las escuelas del Modelo Vincular (3) en Belgrano tienen una presencia relativa menor que en los barrios vecinos con propuestas educativas que ofrecen inglés intensivo. Se trata de escuelas que incorporan a sus propuestas educativas teorías y metodologías alternativas con respecto al paradigma pedagógico tradicional basadas en un modelo de socialización “contractual” que apunta a desarrollar la autonomía del niño y su creatividad (Dubet y Martuccelli, 1998). Dentro de este modelo, más que en los otros, se favorece la imbricación de los aspectos instrumentales y expresivos de las actividades y las relaciones.

Mapa 3. Unidades educativas privadas laicas sin subsidio nivel primario. Comuna 13.



Fuente: elaboración propia en base los datos de Dirección General de Educación de Gestión Privada del Ministerio de Educación de la CABA a través de su página web. Consultado 2015.

CAPITULO III: LOS MODELOS PEDAGÓGICOS EN PUGNA. MODOS DE ELECCIÓN Y JERARQUIAS DE LA OFERTA ESCOLAR PRIVADA PORTEÑA

El presente capítulo estudia las estrategias familiares de elección escolar en el nivel primario con el interés de captar los mecanismos de categorización, de investigación y de justificación que influyen sobre la orientación y el curso de las decisiones individuales y colectivas en los modelos educativos analizados en esta tesis: *bilingüe tradicional (MBT)*; *bicultural (MBC)* y *vincular (MV)*. El objeto de este apartado será mostrar que la “elección” escolar -como sucede en todo campo social pero especialmente en el de la producción cultural-, pone en juego formas de conocimiento que no se sitúan solo en la posibilidad de llegar a conocer objetivamente y evaluar estratégicamente aquello que la “oferta” escolar propone ni se explican por completo de acuerdo a la posesión de capital económico. Por el contrario, la elección de la escuela es una practica relacional que se ejerce respecto de otros (agentes, objetos, valores, presentes, pasados o potenciales) y cuya realización está mediada por relaciones de poder que se expresan en la gama de recursos susceptibles de ser desplegados por las familias. Dicho de otro modo, tal elección participa de una interacción compleja gracias a la cual el valor social asignado a los distintos tipos de escuelas depende fundamentalmente de la incorporación desigualmente repartida del sentido del juego, lo cual achica sustancialmente el margen de opciones que se encuentran disponibles de manera efectiva aún entre los sectores beneficiados desde el punto de vista económico.

Desde este enfoque, se analiza la formación de las preferencias atendiendo a las redes materiales e inmateriales, o bien a las posibilidades que confieren posiciones relativas de poder en un campo jerárquicamente organizado. Esta presentación intenta sentar las bases para -por un lado- discutir la idea de “intencionalidad” e “infalibilidad” atribuida usualmente a las practicas de los grupos prominentes (Beltrán, 2007) y -por otro- develar cómo el carácter posicional y relacional de las estrategias de elección escolar de las familias analizadas (Bourdieu, 2002) permite entender los alcances y limites de los procesos de capitalización de las apuestas escolares.

1. Posiciones y oposiciones. Las batallas clasificatorias.

El rápido desarrollo, expansión y diversificación de la oferta institucional a partir especialmente de los años 90, acrecentó ampliamente el universo de perfiles escolares transformando profundamente el sentido de la educación. Si antaño se lo asociaba fundamentalmente a la producción de homogeneidad cultural, en un contexto institucional progresivamente diferenciado, éste comienza a ligarse a la producción de diferenciación social mediante la adquisición de capitales culturales y sociales definidos. Esta variación de la escuela en su función uniformadora para tomar un rol protagónico en la producción de fronteras culturales (Puiggrós y Dussel, 1999), fue acompañada por un proceso de crecimiento y heterogeneización del mercado educativo donde las escuelas, cada vez más orientadas a captar y satisfacer las demandas de nuevos públicos, se definen mediante un conjunto de rasgos particulares solidarios con un estilo de vida. Diversos estudios han señalado cómo el proceso de selección que se produce a través de la doble vía que ponen en práctica las escuelas y las familias (Tiramonti y Ziegler, 2008), es legitimado por un amplio abanico de estrategias de *marketing* educativo entre las que se destacan aquellas que llevan adelante las consultoras especializadas que asesoran a las familias y las escuelas en la búsqueda de maximizar los beneficios de sus inversiones en el mercado escolar⁵². En algunas experiencias regionales, como el caso chileno en particular, donde las reformas neoliberales han promovido explícitamente la privatización de la oferta educativa y el impulso de la libre elección de escuelas por parte de las familias como un mecanismo motivacional para que los proveedores y docentes “optimicen” la calidad del servicio ofrecido, se ha señalado incluso la posibilidad teórica de conceptualizar a las familias como participantes de un mercado, en términos de inversores o consumidores de los servicios educativos ofertados por las escuelas (Redondo, 2005).

Con todo el mundo hablás del mismo tema, entonces te ponés monotemática (risas). Todo el mundo habla de lo mismo, está histérico!!! ... “no, porque que me dijeron que tal colegio no se qué,...que tiene problemas de disciplina” ...Porque hay un problema: es que uno, cuando va a las entrevistas con los colegios, si el colegio se sabe vender muy bien, te venden cualquier cosa. Y sí! Porque vos vas ahí, sos comprador, “ay, que es lindísimo!”, y vos te lo crees. Si no metés al

⁵² El marketing educativo es definido, desde la perspectiva del propio campo, como el proceso de investigación de las necesidades sociales para desarrollar servicios educativos tendientes a satisfacerlas, acordes a su valor percibido, distribuidos en tiempo y lugar, y éticamente promocionados para generar bienestar entre individuos y organizaciones (Manes, 1997).

chico, no tenés forma de probarlo. No es una galletita que la comiste y decís es fea o no. Entonces te da una sensación de impotencia, decís “voy a meter a mi hijo ahí y no sé qué voy a hacer”. Entonces digamos, el tema de hablar con otra gente pasa a ser fundamental porque es de donde vos sacás información. Pero también hay un fenómeno: el que mandó a su hijo a un colegio, después te lo quiere vender. Quiere confirmar su propia decisión a través tuyo - “Ah no, porque es bárbaro!!”....” – “Decime la verdad, por favor, decime lo bueno y lo malo...!!!! ” Pero eso no pasa. “Todos vengan por favor al mío!” (Marcela, Modelo Bilingüe Tradicional)

Sin embargo, como explica Delamotte (1998), la interacción entre la oferta y la demanda educativa se basa en una relación eminentemente simbólica en la que los sujetos ponen de manifiesto valoraciones que trascienden lo estrictamente educativo:

Los mercados educativos se asemejan a mercados enigmáticos donde ni los oferentes ni los compradores se encuentran en posición de conocer la calidad exacta de las prestaciones que ellos comercializan o de las cuales son demandantes. La dimensión relacional y cultural del intercambio contribuye a definir la dimensión del mercado por fuera de las consideraciones clásicas del precio y a plantear al mismo tiempo la construcción de un juicio cualitativo común y de los modos de dominación (...) El mercado es en este sentido doble, con un mercado de prestaciones y un mercado de representaciones. Es a través de la construcción de ideas-fuerzas plausibles, de una doxa propia a recibir la aprobación de la mayoría, que se puede influir en la estructuración del mercado” (ídid: 174).

En efecto, las estrategias escolares que realizan las familias de los sectores mejor posicionados de la estructura social difícilmente puedan corresponderse con una representación unívoca y “real” del espacio escolar (Rodríguez Moyano, 2012; Carrasco et.al., 2016). Como hemos mencionado, las jerarquías que construyen tales grupos para orientarse dentro del espacio educativo deben comprenderse como el resultado de un proceso complejo definido en la intersección entre la oferta institucional disponible y la trayectoria, volumen y estructura de los capitales poseídos. En tal sentido, como se argumentará en esta tesis el principio de utilidad que anticipa la dirección de tales elecciones, asumirá sentidos diversos y hasta contradictorios a partir del modo específico en el que se articulen las representaciones sociales y las condiciones objetivas que permiten realizarlas⁵³.

⁵³ Dubet y Martuccelli (1998) sostienen que las transformaciones estructurales que ha sufrido la escuela en las últimas décadas trajo aparejado efectos que conciernen a la naturaleza misma del mecanismo selectivo en el campo educativo. Desde este enfoque, la selección que realiza la escuela ya no se hace por encima de una clasificación social previa a la inscripción a los estudios, sino que se realiza en el mismo flujo de los recorridos escolares, según procesos más inmediatamente escolares que sociales. Esta mutación de la función de distribución genera, según los autores, algunos cambios en las relaciones de los actores y la escuela. “Puesto que el nacimiento no basta para triunfar automáticamente, conviene desarrollar una verdadera competencia escolar en la educación de los niños, y una cierta capacidad estratégica en el arte y la manera de utilizar racionalmente el sistema. Para estos análisis, el tema de los consumidores de escuela, el de la competencia de los padres capaces de orientarse en el sistema de selección adquiere en este nuevo contexto, una importancia central” (1998: 51)

El alto grado de abstracción, generalidad y opacidad que caracteriza la dinámica del intercambio entre las familias y la oferta educativa en nuestro país, está estrictamente regulado por un complejo entramado de significaciones sociales que mediante toda una serie de oposiciones jerárquicamente construidas delimitan las posibilidades concretas de los distintos grupos de “preferir”, “rechazar” o simplemente “ignorar” determinados modelos de escuelas. Como han manifestado reiteradamente las entrevistadas y, contrariamente a lo que el sentido común haría suponer, la posesión de capital económico no es condición suficiente para que los grupos más acomodados dejen de experimentar la incómoda impresión de “no tener opciones”. Tanto en los casos en que mediante estrategias conservadoras eligieron continuar con la tradición familiar como aquellos que optaron por alternativas más innovadoras con la esperanza de operar cierta reconversión de los capitales poseídos, siempre el arco de posibilidades resultó demasiado estrecho.

Yo, la búsqueda, primero empecé con bilingües de inglés. Porque yo vengo de una educación de colegio de elite, si querés. Mi chip en la cabeza era bilingüe en inglés. Pero quería en Capital, quería mixto, quería laico. Ahí se me empezó a complicar la cosa. Yo sentía que no había opciones. (Soledad, Modelo Bicultural)

Íbamos todos más o menos como para el mismo lado. Era el Jardín de la Esquina, El Jacarandá..., viste... como que no hay tampoco una ofertaaa.....Bueno, y bueno, caímos todos acá. Los cuatro que éramos de Planeta Juego caímos acá. (Daniela, Modelo Vincular).

Soy ex alumna, si.... y nada, siempre me gustó el colegio, la verdad que me gustó. Me quedó un lindo recuerdo del colegio así que es como que cuando tuvimos hijos -porque hasta ahí ni pensaba- no era de las que venía planeando toda la vida de hacer esto o lo otro... y cuando vinieron los chicos, bueno que dónde pensábamos apuntar. Y yo tenía muy fuerte el mío y mi marido tenía muy fuerte el de él. O sea, que no es que hice un montón de entrevistas en colegios como para comparar porque entre la experiencia laboral mía y mi marido que también fue maestro de inglés en una época, ya teníamos medio claro que según la zona donde viviéramos, si era en Belgrano iban a este colegio y si era en zona norte era el colegio de él. Era una cuestión ya de zona, no era que estábamos entre éste o el otro, entrevistas..., no. La verdad que muy contenta con lo que yo había vivido y bueno, me encontré con que en el colegio mucha de la gente que estaba en mi época a nivel docente y administración seguían casi toda la misma gente. (Gabriela, ex alumna del Modelo Bilingüe Tradicional)

De esta manera, el espacio escolar debe leerse como un riguroso esquema de categorías que, históricamente constituidas y adquiridas, moldea el pensamiento de los actores mediante las jerarquías y las clasificaciones inscriptas en las instituciones. En el segmento de escuelas analizado, la posición dominante corresponde a lo que aquí hemos denominado como el Modelo Bilingüe Tradicional representado por un conjunto difuso de instituciones que indiferenciadamente se conocen como “bilingües” o “inglesas”. Esta característica, asociada a una retórica de “excelencia”

académica y formación tradicional, alude a cierta simbología empresarial competitiva y exitosa de grupos de elite. Como hemos observado durante el trabajo de campo, la imposición de dicha significación resulta altamente eficaz debido al grado en que los diferentes grupos están totalmente de acuerdo con utilizarla para definir sus preferencias y las relaciones que los unen a ella.

Así, el conjunto de rasgos distintivos mediante los cuales las instituciones del Modelo Bilingüe Tradicional intentan definirse -por ejemplo, a través de las titulaciones que ofrecen y el modo de hacerlas efectivas- se constituyen en índices de escasa relevancia. De hecho, tanto los diplomas ofrecidos o los métodos de enseñanza resultan en muchos puntos incomparables e incluso, incontrastables. Puntualizando en el tema de la enseñanza del Inglés por ejemplo, existe una gran variedad de colegios que aunque se presentan como “bilingües” (inglés-castellano) no dictan programas bilingües aprobados como tales, por lo cual, lo que ofrecen, es inglés intensivo. Pero aún entre las instituciones que ofrecen el título de Bachillerato Internacional (IB), existen diferentes categorías en función del tipo servicio que obtienen de la Asociación de Colegios de Habla Inglesa del Río de la Plata English Speaking Scholastic Association of River Plate (ESSARP) que es la organización que se ocupa de administrar los exámenes de Cambridge y desarrollar actividades de actualización y capacitación para docentes y directivos de los colegios asociados.

A excepción de las madres que son ex alumnas de las instituciones, la falta de información precisa sobre aspectos centrales del proceso de enseñanza, es un rasgo característico de los procesos de elección escolar entre las entrevistadas.

Yo te cuento. Yo ingles no sé, entonces no te lo puedo decir. Pero sé, sé, que dicen así. Que realmente es muy bueno. Comparado con otros. También estuve hablando con una ex alumna que manda a su nena a la salita de Mercedes y me decía que sí. Que ella, hablando, ya a nivel profesional, con gente en inglés...evidentemente nota diferencia... (...) Ese (la supuesta excelencia en la enseñanza de Inglés) fue uno de los motivos por los cuales la anotamos ahí, porque dijimos “bueno elegimos un colegio bilingüe, nos da lo mismo uno que otro, éste se supone que es así, bueno, apuntemos a lo mejor en esto también”. Pero ya te digo, de comprobar?, nada. Cero. Todo es lo que ví, lo que escuché, lo que dicen...el colegio es re tradicional, es viejísimo, es conocido. Eso depende mucho de cada uno. Yo no fui a un colegio bilingüe. Fui a uno del estado en primaria y a uno de monjas en la secundaria que tenía inglés, pero ahí...y fui a estudiar afuera y tengo fobia al ingles, es una cosa que no, no, no...Espero que Mercedes no lo tenga porque si no pobrecita muere. (Mercedes, Modelo Bilingüe Tradicional)

De tal manera, la capacidad para acceder a las informaciones por parte de las familias y los criterios movilizados para juzgar su pertinencia, produce interpretaciones que se caracterizan por su carácter incompleto y por su orientación selectiva en función de los intereses de los padres (van Zanten, 2007). No obstante, aunque de forma reiterada las entrevistadas dan pruebas de ignorar por completo aspectos claves que hacen de las escuelas un proyecto educativo particular (aún de aquellas que finalmente eligen), en la práctica, todas indistintamente utilizan la significación asociada al modelo bilingüe tradicional, ya sea para afirmarse en esa elección o para oponerle otras. Así quienes priorizan el modelo vincular fundan su elección en el reconocimiento que le confieren a una escuela joven “innovadora y creativa” y quienes adscriben al modelo bicultural, optan por un perfil que destaca la erudición y la instrucción como valores primeros.

De este modo, los esquemas clasificadores del *habitus* dominante imponen al resto sus propios principios de evaluación de las competencias en una red de categorías generales estructurada en taxonomías tales como “tradicional vs. “progre””, “exigente vs. creativo”, “disciplinado vs. contenedor”, taxonomías que expresan divisiones entre fracciones que compiten por imponer determinados valores: la cultura se opone al deporte, la inteligencia al carácter, la creatividad a la formalidad. Como hemos observado a través de los relatos de las familias que han optado por el Modelo Bilingüe Tradicional, se encuentra ausente casi por completo cualquier referencia a modelos escolares alternativos. Esta omisión no solo da cuenta del modo en que estos grupos naturalizan e incorporan los principios hegemónicos descriptos sino también la forma en que funciona el mecanismo de legitimación social mediante la “aniquilación” conceptual contra aquellos otros modelos escolares que eventualmente podrían amenazar su supremacía y las propias definiciones sociales de la realidad (Berger y Luckman, 1993). Y este mecanismo funciona indistintamente tanto entre quienes tienen cierta antigüedad en estos espacios, pero también entre los que, operando arriesgadas estrategias de reconversión de sus antiguos capitales, arribaron recientemente.

Es relevante mencionar que a pesar de que los miembros del Modelo Bilingüe Tradicional en absoluto se preocupan en forma consciente por tomar distancia de los modelos alternativos, a quienes en realidad ignoran por completo, al momento de definir la elección aplican las mismas taxonomías hacia el interior de su mismo grupo, reproduciendo así el espacio de exclusiones en el

propio segmento mediante un sutil juego de analogías que suelen remitir siempre a las oposiciones más fundamentales del orden social entre los dos poderes, dominante y dominado, aunque se vuelven irreconocibles tras los eufemismos con los que se expresan. Así, por ejemplo, el rigorismo y la disciplina que exaltan quienes optaron por el Modelo Bilingüe Tradicional se asienta en un elogio de lo limpio, lo sobrio, lo cuidado, que encierra una referencia tácita (aunque también explícita) a la desprolijidad y a la exuberancia, en las palabras o en las cosas y a intemperancia o inmoralidad de los grupos inmediatamente considerados inferiores. Por otro lado, tanto la reivindicación del goce y el disfrute proclamado por los miembros del Modelo Vincular, como la intelectualidad y la erudición privativa de los del Modelo Bicultural, encierra una denuncia implícita de las “pretensiones” siempre marcadas en exceso o en defecto, de los grupos dominantes asociados al Modelo Bilingüe Tradicional. Cito algunos testimonios que dan cuenta de este funcionamiento:

Yo veía salir a los chicos del Sworn y veía a los chicos del St.Catherine ...y el orden...qué sé yo...era mucho más... ordenado, prolijo, silencioso... .Que mi hermana, me mato de risa porque me dice: “no te das cuenta que tienen cara triste?”. Y ahora que la chiquita mía no quiere ir?!! Está bien...son chicos, me parece bárbaro que salgan así pero a mí me gusta más...y más por cómo veo que están los chicos ahora y cómo.....Además el uniforme por ej....una cosa tan tonta como eso..., acá tienen remera con pantalón gris los varones y allá tienen camisa, corbata, blazer...acá el blazer lo usan solamente para tomar la comunión me parece...son cosas, detalles...tal vez tontos, aislados, pero vas juntando y no sé, a mí me interesan. No significa que porque lleve camisa va a ser una cosa y si lleva remera otra pero son cosas que ayudan a un determinado...a una determinada conducta o estilo de vida. (Mercedes, Modelo Bilingüe Tradicional))

Lo que pasa es que ellos (gente conocida con la que habla sobre el tema de las escuelas) te dicen que es maravilloso (haciendo referencia a una escuela del Modelo Tradicional) O sea, viste que a veces uno habla “- qué tal tu colegio?”, “-divino, me encanta”, “-¿por qué?” “-Y no, porque los chicos si no están 8.15, 8,20 le ponen falta. Eso es fundamental porque para el día de mañana, qué se yo qué se cuánto”, O sea, cuando uno pregunta por qué y te dan algunos datos mas precisos, ahí te das cuenta si es divino para vos o no. (Daniela, Modelo Vincular)

O sea, la verdad, que yo quería... yo no quería que fuera solo un colegio donde todos vengan del mismo círculo. Y de repente pasaba con el St. Catherine, St. Brendans... Qué sé yo, la gente que yo conocía del St. Catherine... no, no era el tipo de colegio al que yo la quería mandar. Quería algo de colegio que te abra la cabeza. O sea, me gusta que te foguees, me gusta la diversidad y me gusta...porque me parece que eso aporta mucho al crecimiento del individuo...queríamos que fuese un colegio que realmente potencie y todo eso. En eso estábamos los dos de acuerdo. (Soledad, Modelo Bicultural)

El modo singular en que las distintas fracciones reconocen determinadas cualidades como pertinentes a través de categorías mediante las cuales el campo escolar se les hace más claramente

comprensible, también admite -como observamos en los relatos- que los signos así jerarquizados sean objeto de usos sociales diversos y hasta antagónicos. Si toda percepción implica una apreciación, la coincidencia de los esquemas de percepción no implica la coincidencia de los esquemas de apreciación (Bourdieu, 2002). Cuando agentes que ocupan posiciones diferentes, incluso opuestas en el espacio social, utilizan los mismos esquemas clasificatorios, se contraponen casi siempre en el valor que conceden a los signos así producidos. De este modo, hemos advertido que los principios escolares hegemónicos concentrados en la categoría “bilingüe/ inglés”, son objeto de manipulaciones parecidas en los modelos que se oponen a ella, revelando -como mencionamos anteriormente- la dependencia respecto a ellos. Pero el uso singular de cada categoría, toma su pleno sentido en relación con un universo de discurso cada vez diferente, implícito la mayoría de las veces, puesto que se trata del sistema de evidencias y presupuestos admitidos como necesarios en el campo con respecto al cual se definen las estrategias. Así, por ejemplo, la “exigencia” o la “excelencia” académica que, acompañados de una rigurosa disciplina, reivindican quienes se asientan en los principios dominantes del Modelo Bilingüe Tradicional, se convierte para los otros, en una forma tradicional y esquemática de educación escolar. Pero si para los del Modelo Vincular, esto es sinónimo de indolencia o arcaísmo, para los del Modelo Bicultural, puede significar trivialidad o sencillamente, ignorancia.

Y fuimos y la verdad que nos maravillamos ...no de la muestra en sí, que después una vez que estás adentro del colegio entendés que a veces viste es una gran vidriera esa muestra, pero bueno...igual es una vidriera digamos. Es una opción que buscan ellos y no me parece mal. Pero realmente lo que vi en los chicos me encantó. Con mi marido nos miramos y decíamos: “noooo...!!?” Chicos de 6 to grado, bueno...lo que hizo Alan el año pasado en e1 grado, exponiéndote algo... pero no de lorito así “diciéndote algo” no!!! Esperando, como que te pedían “por favor pregunténme porque yo lo sé”. Y te exponían algo y vos le repreguntabas y conversando de igual a igual con adultos, defendiendo lo que habían propuesto. Y te lo mostraban, desde un chico muy tímido que lo hacía a su manera, hasta otros que eran mas elocuentes y demás. (Andrea, Modelo Vincular)

(Contaba riéndose mucho sobre una escuela del Modelo Tradicional). Me la acuerdo porque te digo que es una cosa que...tiene en la tapa...(de la carpeta que le entregaron en la entrevista) el fundador...no sé... que es...un carcamán que tiene como 80 años en una situación de biblioteca tipo la biblioteca del Buenos Aires. Los chicos alrededor, todos muy sonrientes vistas...y muy rubios...eh...todos vestidos con sus uniformes viste..bue...(...) No tenía intenciones de colegios que ya en sala de 4 los chicos tienen Inglés viste, o sea, tienen inglés y tienen exámenes o les toman test. No quería saber nada con ese tipo de...Me parecía que era ponerles un stress que no daba (Daniela, Modelo Vincular)

Y ahí sí, nos fuimos con la peor sensación: “acá aprenden Inglés y es lo único que aprenden (haciendo referencia a una escuela del modelo tradicional). Y bueno ahí tuvimos la entrevista con la directora del jardín (del Modelo Bicultural) y la verdad que como propuesta me pareció

bárbara. Entones, bueno, dije: ¿qué hacemos pesar más? ¿el idioma o la educación integral? Dijimos, bueno, el idioma. El día de mañana lo aprende. Pero el hecho de una formación integral de base, digamos, cómo crearles el interés...(Sandra, Modelo Bicultural)

Así, el espacio escolar se expresa a través de un complejo nudo de significaciones que orienta silenciosa pero ostensiblemente la distribución de los grupos en el campo educativo. Por el simple testimonio de las percepciones y haciendo uso de múltiples fórmulas discursivas -“siempre me gustó”, “fuimos y la verdad que nos maravillamos”, “cuando entré me encantó”, o “me sentí ahogada”, “salí con la peor sensación”, “salí espantada”, “me causó rechazo”- los miembros de las distintas fracciones sociales se inclinan confiadamente hacia las escuelas que les “convienen”, que les “van”. Sea cual fuere el grupo de pertenencia, el proceso de elección escolar implica inevitablemente una anticipación acerca del sentido y el valor social de la institución elegida, ambos otorgados por la posición ocupada en el espacio social. Como lo manifiesta el siguiente relato, ni aún la posesión de recursos económicos resulta una condición suficiente para quebrar la correspondencia que se establece entre las escuelas y los grupos pertinentes.

Digamos, yo puedo mandarla a una escuela tipo San Andrés o al no sé qué. Pero no me siento afín yo a esa escuela. Vivo en Belgrano R, no somos ostentosos, somos súper bajo perfil. Será por el trabajo de Diego. Es porque somos así en realidad. A mí no me interesa ostentar. Cuanto más bajo perfil tengo, mejor (...). Tampoco las mandaría a una escuela inglesa donde son todos más estructurados y qué sé yo porque nosotros en casa somos completamente distintos viste...yo qué sé.... (Marina, Modelo Vincular)

A mí si me importaba (con respecto al hecho de desconocer el idioma de las escuelas del Modelo Bicultural). No me sentía cómoda con esa situación, entonces a pesar de que eran buenos colegios los fui como descartando. (Silvina, Modelo Vincular)

De tal modo, la organización simbólica del campo educativo se impone tan objetivamente como las mismas divisiones inscriptas dentro el campo social ya que comprobamos -paradojalmente- que el poder económico no habilita la disposición de un espectro mas amplio de opciones al delimitar de forma tajante las aspiraciones de los distintos grupos. Más aún, en los casos en los que no se reconocen como miembros legítimos de ciertos lugares, llegan a la autoexclusión.

Sabés la sensación que me dio el colegio? Como imponente. Me pareció imponente todo. Todo. Lo que te decían, cómo se manejaban, cómo...eh.....no sé...sabés que me dio como miedo. Digo, yo no sé si va a poder...todo...la prejuzgué a mi hija...no sé. No tengo la menor idea de cómo va a ser, me dio como que era demasiado...digo, una buena educación, una buena educación en idioma pero... tanto! tanta cosa! Tal vez fue la entrevista, o la persona que me entrevistó... no sé (...).Sí, muy

completo, la verdad es que era re completo...la parte de estudios, la parte de viajes, la parte de idioma, la parte de arte, de música, todo, todo tenías ahí. Eso es lo que te venden, después no sé cómo es realmente. (Daniela, Modelo Vincular)

Yo buscaba un perfil entre algo que tuviera que ver con el arte... con esta cosa de expresión artística y una bajada como mas de estructura curricular digamos, no? Nunca lo iba a mandar a una escuela inglesa porque no teníamos ese tipo de educación ni ninguna de esas escuelas así que exijan un nivel...(silencio)... de exigencia no solamente en lo que es.....(silencio) lo académico sino una cosa también social. (Claudia, Modelo Vincular)

Y es también en función de estos esquemas de percepción y apreciación que los distintos grupos se hacen de los costos (económico, cultural, educativos) y de los beneficios asociados a las distintas escuelas: beneficios educativos (inmediatos o diferidos), económico, sociales y simbólicos ligados al valor distributivo o posicional de cada una de ellas. Un ejemplo de los costos más comunes y evidentes que tienen que pagar quienes rechazan el Modelo Bilingüe Tradicional es sin duda, relegar el aprendizaje del Inglés. Para zanjar este bache algunos intentan remediarlo con clases particulares o institutos privados invirtiendo (cuando pueden) una gran cantidad de recursos extras (económicos, de tiempo, etc.) o bien abandonan llanamente esa pretensión mediante estrategias de desestimación o denegación de la importancia que reviste ese idioma en la formación de sus hijos.

Mirá, nosotros no hablamos bien inglés. Igual ahora estamos estudiando. Para los viajes. Pero somos más de... primero que no priorizamos, y yo nunca lo pondría un colegio bilingüe. No me gusta el estilo de los colegios bilingües. Ni quiero que sea una buena carga horaria. Y tengo previsto -que creo que es en 5to grado- creo que es que recomiendan, que tome clases de Inglés particulares. El tema también es que nosotros lo enfocamos en cuanto a viajes y demás. Él se apropia de la lengua cuando viaja. (Natalia, Modelo Vincular)

Pero yo creo que el idioma, el inglés, para trabajar y moverse en el mundo lo va a conseguir (Sabina, Modelo Bicultural)

Pero qué se yo, todo el mundo te dice que una vez que sabés un idioma después aprender otro es mucho más fácil, así que dije bueno, el inglés lo aprenderán (Sandra, Modelo Bicultural).

2. “La búsqueda”: Conocer y reconocer

La percepción del espacio escolar que los distintos grupos adquieren a partir del modo particular en que cada fracción social incorpora las divisiones simbólicas que lo conforman, es lo que permite a los actores actuar *como si* conocieran las jerarquías del campo escolar y, al mismo tiempo, las distancias a mantener respecto de las distintos modelos institucionales. Pese a que el proceso de

elección de la escuela para todas las madres consultadas significó una decisión “muy importante”, más de la mitad manifestó no haber visitado ninguna otra institución antes de decidirse por la suya. Sin embargo, este hecho no excluyó la certera sensación de haber estado “averiguando”, “investigando”, “indagando”.

Yo como primero que nada quería saber qué existía, entonces bueno...Yo sabía que religioso no quería, entonces como que era fácil ir descartando. Pero medio como que cada uno viene arrastrando la historia personal de cada uno y digamos... el ámbito social en donde uno se desarrolló y bueno...Me acuerdo que me decían que este colegio era bueno, me acuerdo que este otro colegio era bueno...Pero yo sabía de muchos colegios que eran buenos que estaban dentro de esos grupos que yo ya sabía que yo no quería. (Silvina, Modelo Vincular)

Pero aún en aquellos casos en que la “búsqueda” efectivamente incluyó visitas a otras escuelas, ésta estuvo estrictamente acotada a una o dos entrevistas realizadas en colegios de perfiles institucionales similares a la escuela que finalmente se seleccionó. Es decir, la “averiguación” aquí tampoco procuró una actitud preocupada en comparar distintos tipos de proyectos educativos y evaluar estratégicamente entre cursos probables de acción, sino que la decisión, entre escuelas que desde una mirada poco atenta podrían resultar fácilmente intercambiables, obligó también a las interesadas a reconocer y hacer evidente el carácter familiar de ciertas cualidades que, fijadas en los gestos mas personales, atraviesan la evaluación del grupo en cuestión.

Ante la imposibilidad de obtener información de las escuelas mediante observaciones directas, las familias tienden a “concentrarse sobre el elemento más visible para un observador exterior a las escuelas, a saber: las características del público que es posible constatar a la entrada y a la salida, y a veces desde de la calle o desde algunos edificios que dan sobre el patio de recreos” (van Zanten, 2007: 253).

Yo te digo, yo lo elegí y estoy convencida de haberlo elegido y ya te digo, el Sworn la verdad que me gustaba, me gustaba...los veía a los chicos (sus sobrinos) cómo captaron enseguida el idioma. Después fui a varias fiestas y todo bárbaro, pero dije: “no me quiero encasillar en éste”. Porque hubiese sido la fácil ir, vacante había todo. Mi hermana está re contenta, los chicos también, mi cuñado también. Pero yo quería ver dos o tres. Vos sabés que a los tres que fui...fui a éste, fui al Belgrano Day School y al St. Catherine. De los tres salí y dije, “éste es el colegio” (riéndose). Porque los tres me encantaron. ¿Pero qué pasó? en el Belgrano Day School, por supuesto de los tres, después de la entrevista formal, fui a la salida por supuesto a ver un poco la gente. Es también interesante qué gente te va a rodear durante...¿cuántos años son primaria y secundaria en principio? Muchos. Bueno, salí espantada del Belgrano Day School porque no, o sea, no me gustó. En general así...a la salida del jardín y me iba a la salida general..Nuevo rico, nuevo rico pero mal, mal...por ej. las mochilas de los chicos así todas brillosas, todas con cosas, las

zapatillas todas con...las mamás pintadas, pelos largos, viste tipo 50 años, 45 años, pelos largos, taquito o sea.....eh...yo entiendo... o vas y salís de tu oficina a buscar a los chicos o salís de tu casa, vestimentas diferentes tal vez.....pero vos no te podes vestir de la forma que yo ví a algunas vestidas para ir a buscar al chico, ¿de dónde venís? ¿De una fiesta, de un coctail? Pero a las 4 de la tarde?! Esas cosas ridículas que no me cerraron para nada (Ana, Modelo Bilingüe Tradicional))

Es así como los actos más elementales del gusto y, en particular, el aspecto físico y estético sobrecargado de significaciones y valores morales, funcionan en todos los relatos como las más fundamentales de las metáforas, capaces de evocar claras continuidades entre las características de los grupos y los espacios escolares. Lo que resulta aún mas interesante de señalar es el modo en que, incluso los pocos casos que incluyeron en el proceso de búsqueda visitas a escuelas con perfiles institucionales diversos, este hecho tampoco alteró de modo alguno los esquemas de apreciación mediante los cuales tales escuelas fueron evaluadas. Es decir, desde el momento en que, en los distintos escenarios, las entrevistadas no percibían un trasfondo común, trataban como engañosas a las argumentaciones que recibían, exponiendo muestras evidentes de desconfianza. Así, mediante frases tales como “pero en realidad tal cosa” o “en el fondo...” impugnaban la verosimilitud de los hechos o le asignaban un sentido inconsistente a lo manifestado por las autoridades de la escuela durante tales entrevistas.

Yo sentía que había mucho colegio inglés que por más que se decía laico.... En cuanto empecé a indagar había muchos colegios que no eran confesionales pero en el fondo todas las familias que iban eran todas familias católicas. Y no había lo que a mí me gusta que es que haya variedad (Soledad, Modelo Bicultural)

Quizás es un poco de prejuicios míos hacia muchos colegios, pero había algunos colegios que yo pensaba “¿si después le tengo que dar apoyo en inglés”...Porque después hay colegios que se dicen bilingües y que no son tan bilingües. (Mónica, Modelo Bicultural)

En todos los casos pudimos observar que la elección en los tres modelos institucionales se basó menos en un conocimiento, tal como lo concibe la tradición intelectualista, orientado a “evaluar” y “comparar” entre cursos diferentes de acción perfectamente categorizables y visibles, que en un intento persistente, y poco consiente, orientado a establecer un horizonte de sentido común. En última instancia, las visitas que realizaron quienes manifestaron la inquietud de querer conocer las “opciones” disponibles, fueron utilizadas como medios para reafirmar lo que de modo vago y confuso ya sabían de antemano.

Minuciosa y exhaustiva, esta búsqueda hecha de frases sueltas, comentarios, olvidos y observaciones nimias, busca establecer el sentido de pertenencia, es decir, un sentido que se revela por fuera de las consideraciones explícitamente expuestas. Cuando esta coincidencia se produce, es leída como la prueba determinante, la certeza clara y manifiesta frente a la cual no se puede dudar (“estoy feliz, feliz!”, “estoy chocha”, “me encantó”). Mediante largos silencios, titubeos constantes y explicaciones confusas, las entrevistadas no pueden justificar sus elecciones salvo invocando la presencia o ausencia de un “no sé qué”, (no sé como decirlo...¿cómo te puedo explicar?, ¿me entendés?), llegando en varios casos a auto inculparse por esta dificultad (“O sea, yo... ay qué sé yo, yo soy complicada”).

La cantidad de presunciones y supuestos que acompañaron las manifestaciones y la vaguedad específica de las referencias empleadas para justificar sus elecciones y preferencias, suscitó en las conversaciones durante el trabajo de campo todo tipo de malentendidos y confusiones a pesar del gran esfuerzo interpretativo dispuesto. Disrupciones que aparecieron sistemáticamente con distinto grado de fuerza dependiendo de la distancia objetiva que nos separaba. Cabe destacar que invariablemente cuando argumentaban sobre los motivos por los cuales eligieron tal escuela en particular, no quedaban satisfechas con sus dichos hasta el momento en que, sirviéndose de anécdotas (“¿cómo te puedo explicar? por ejemplo, el otro día cuando estaba...”) y alusiones variadas, lograban transmitir exitosamente sus sensaciones mas intimas, sus modos de actuar y reaccionar.

Sabés una de las cosas que a mí me gustó de entrada? Que yo dije “mi hijo va a encajar acá”. No iba a sentir él que era sapo de otro pozo que el padre sea pintor. Nosotros nos movemos en un medio...nosotros familiarmente no tenemos antecedentes...somos de clase media normal, padres no profesionales. De hecho fuimos los dos a un museo de arte a los 18 años por primera vez. (...) Y lo que a mí me gus...o sentí...o capaz que fue una percepción errónea porque no lo sé, que él no iba sentir que el padre...como que era raro, que estaba una profesión rara, que iba a hacer una profesión que él, no que la admitían pero que era una cosa más normal ¿entendés?
(Claudia, Modelo Vincular)

Otro rasgo característico de las enunciaciones fue el tono irónico y peyorativo que acompañó sistemáticamente ciertas evaluaciones -recurriendo a eufemismos y risas- con la intención de subestimar y descalificar determinadas apreciaciones. Por ejemplo, cuando las entrevistadas no se sentían afines con el grupo social al que hacían referencia, mostraban una sonrisa cómplice y

describían el ambiente como “mezcla”, en el que “hay de todo”, o también le aplicaban calificativos como “distintos” o “exuberantes”, todas formas corrientes destinadas a marcar claras distancias sin hacer explícito el desprecio. Sin embargo, como dan cuenta las siguientes citas, estas manifestaciones “decorosas” de ideas cuya franca expresión sería malsonante no siempre logran contener los desbordes y las sensaciones de rechazo visceral que estos “otros” les suscitan, dejando al descubierto aspectos vergonzantes de su condición humana.

Lo que tiene el Belgrano Day School, me da vergüenza decírtelo. Como que hay gente tal vez mas grasa, no sé cómo decírtelo, ¿entendés? pero como que... no sé...con otras costumbres, con otras cosas que no sé si es el mismo perfil que el St. Catherine. Es horrible que te diga, sí... pero bueno...me parece que sí... (Eugenia, Modelo Bilingüe Tradicional)

Como podemos destacar a partir de los relatos expuestos, la habilidad inmediata que demostraron en todos los casos las madres consultadas para distinguir entre el “abanico” o “menú” de opciones, marca a nuestro entender profundas diferencias no en el tipo de comportamiento orientado hacia ese fin (esto es, diferencias en el modo de categorizar, comparar, analizar alternativas y consecuencias, etc.) sino sobre todo en la aptitud de cada fracción para reconocer –a menudo sin conocerlas- ciertas cualidades inscriptas simbólicamente en el espacio escolar. Este mismo mecanismo puede observarse en el manejo de la información que realizan las familias a través de sus redes sociales. Como expone van Zanten (2007), las informaciones “calientes” de otros padres aparecen mucho más próximas a la realidad, y pertinentes para tomar una decisión, que las “desinformaciones” de la dirección de los colegios cuyo objetivo prioritario es menos la información de los usuarios que la promoción de la escuela y el mejoramiento de su imagen (Gewirtz, Ball y Bowe, 1995; Ball y van Zanten, 1998).

Como pudimos observar en los tres modelos de escuelas, la recomendación es el medio más común que utilizan las familias para obtener información adicional sobre los circuitos educativos. A su vez, ésta puede asumir distintas modalidades: los consejos de familiares o amigos cercanos - que viven o han vivido personalmente esa experiencia-; los comentarios de personas con cierta autoridad sobre el tema (como psicólogos, psicopedagogos y profesionales de la enseñanza). Pero también la recomendación se elabora muchas veces sin mediación verbal o argumentativa sino a través de la observación y apreciación silenciosa de ciertas personas consideradas referentes autorizadas y que, aún sin tener un vínculo particular con las interesadas, se les aparecen como

poseedoras de cualidades asociadas a un estilo de vida valorado. Es decir, las personas consultadas que pertenecen al mismo medio social o a un medio social superior sirven no solamente de informadores sino también de personas de referencia. Los padres no buscan solamente aumentar y mejorar la base cognitiva de su decisión, sino también disponer de guías normativas para orientar su acción (van Zanten, 2007).

Pero sea cual fuere el modo en que se informan a través de sus vínculos sociales, el hecho de que estos grupos puedan beneficiarse de ellos depende en sumo grado de esta misma correspondencia en función del valor asignado a esas recomendaciones o atributos, el cual no se basa estrictamente en la proximidad de los lazos sino en la cercanía de las posiciones estructuralmente definidas. Como ocurre con Andrea y -como veremos más adelante- con Soledad, casos en los que se han experimentado transformaciones en las trayectorias sociales, este mecanismo de atribución se ve claramente cuando, obligadas a reconocer el sentido social de sus nuevas posiciones, “buscan” esos nuevos principios en ciertas cualidades encarnadas en figuras ajenas a su círculo más íntimo. Cito, como primer ejemplo, un pasaje de la entrevista con Andrea ya que su caso presenta una trayectoria de ascenso social en términos económicos pero frágil en términos de acumulación de capital social. Andrea y su marido nacieron y crecieron en los barrios de Versailles y Villa Madero respectivamente, donde hicieron su escolaridad en escuelas confesionales. Ella estudió Arquitectura y él Bellas Artes pero ninguno de los dos completó el nivel universitario. Cuenta que ambos provienen de familias humildes, (sus padres alcanzaron solo el nivel primario y se desempeñaron como electricista y tapicero) y que con mucho sacrificio de la pareja, él ha llegado a ocupar, hace unos pocos años, un lugar reconocido en el campo de las artes plásticas que les ha permitido mejorar notablemente su posición social. Sin embargo, al no contar con el suficiente capital social para acompañar este cambio, llegado el momento de definir la escolaridad para su hijo, los referentes afines a su nueva posición eran muy acotados.

Entrevistada: En realidad yo, no es que hice una...un rastillaje de todos los de colegios, ni estuve estudiando...o sea, yo me metí enseguida. Yo tenía muy buenas referencias de la que era entonces hasta el año pasado la directora del Jardín... pero referencias buenísimas y de gente muy...(silencio) que sabía mucho del tema y en la cual yo confiaba mucho.

(La charla continuó sobre otros aspectos y después de un largo rato retomé el interés acerca de la recomendación)

Entrevistadora: ¿Qué vínculo tenés con la persona que te recomendó la escuela?

Entrevistada: Eh...te lo digo...no creo que haya problema (risas)...la analista de mi marido de ese entonces. Una persona que es íntima amiga nuestra ahora y demás, conocía...no sé si era analista de ella o qué, pero a la directora la conocía muy a fondo. Yo nunca me quise...yo no sé si realmente

era analista de ella o en algún momento la conoció. Como es una persona que yo...tiene un criterio que confío mucho...no es que fui ciegamente, pero ella le comentaba cosas a mi marido, cosas que realmente nos gustaban mucho. Aparte nosotros eh..., mi marido es artista plástico, es pintor y ...esta persona -la analista-, que conocía cómo éramos nosotros, cómo era nuestro grupo y cómo era lo que queríamos para Alan, viste cuando alguien te conoce bien?, te recomienda algo y te dice “Sí, tal, tal y tal cosa”, entonces vos vas confiando realmente. No es que te lo está vendiendo, ni alguien tal vez que va al colegio y es una visión que no es la tuya entendés...es como que...

Entrevistadora: ¿Tenían gente conocida que mandaban ahí a sus hijos?

Entrevistada: No, no, en ese momento no. Después nos hicimos muy amigos. (Andrea, Modelo Vincular)

El segundo caso es sumamente interesante porque presenta un cambio de trayectoria que puede leerse más como un desplazamiento en el espacio social que de ascenso. Soledad es egresada de una de las escuelas inglesas consideradas “de elite” por excelencia, pero sin haber nunca gozado del beneficio económico que acompaña a esa ubicación.⁵⁴ Proveniente de una familia bien posicionada más en términos sociales que económicos, fue becada junto a su hermana durante toda la escolaridad, hecho que las convertía -como ella misma señala- en “las pobres del grupo”. Si bien justifica su experiencia diciendo que “igual lo vivimos bárbaro”, rechaza tajantemente esa opción para su hija, que “ni loca las mandaría”, aún si le dieran la beca completa porque considera que es importante acompañar el nivel de vida del grupo pero sobre todo porque “llega un momento en que diría no me interesa que tenga solamente “esa visión””.⁵⁵

Soledad es socióloga y su marido contador. Ambos se encuentran realizando estudios de posgrado pero la experiencia adquirida en el ámbito académico parece haber sido un factor de peso que torció de algún modo la elección escolar que resultada más previsible de continuar en el circuito de las escuelas del Modelo Bilingüe Tradicional.

Pero yo no conocía la escuela (del Modelo Biultural). O sea, yo lo conocí hace poco relativamente. Cuando vivíamos en lo de mi mamá, la vecina, los dos licenciados en historia, doctorados en historia y todo, mandaban a la chica ahí. Y yo que siempre me prestaban libros para el postgrado y que no sé qué, iban ahí. Eran tipo mis ídolos, y...(...). Mi viejo era tipo: “¿cómo la vas a mandar a ese colegio ???!!!!”. O sea no, no, no... no entendía. Todavía ahora no entiende..... no lo entiende! Y todo el mundo....mis amigas, o sea, es como que es una rareza, rareza. Algunas que ni conocen el

⁵⁴ En el campo educativo se considera instituciones de elite a aquellas escuelas que se caracterizan por presentar distintos rasgos pero que están igualadas porque atienden a quienes aspiran a ocupar o a quienes ya detentan posiciones de privilegio. Por posiciones de privilegio no se entiende exclusivamente una situación económica beneficiosa, sino también la pertenencia a grupos favorecidos social y culturalmente. Para un desarrollo mas profundo de este tema consultar Ziegler (2004).

⁵⁵ Como quedaría más claro una vez avanzada la entrevista, cuando Soledad alude a “esa visión” se refiere peyorativamente a una perspectiva estrecha y superficial proveniente de un grupo social endogámico y cerrado.

colegio, o sea “¿a cuál?”. O sea, no lo conocen. Más que el Northlands es en Olivos... O sea, conocen el ST Andrews, ST Jones... Acá era desconocido.(...) Sí, sí, rompí con todo. Pero pese a eso estoy re contenta con el colegio porque a lo que buscaba... y la verdad que con mis amigas, son mis amigas de toda la vida y van a ser mis amigas de toda la vida pero con muchas no comparto los mismos valores o las mismas prioridades. La vida se dio que fuimos al mismo colegio pero tal vez si no, no hubiéramos sido amigas entendés?. Me pasa que yo tengo otro grupo de amigos que a veces tengo más afinidad o tengo más orientación de cosas pero la amistad construida desde el colegio y que lo compartí todo lo voy a tener toda la vida y bueno, tenemos eso de respeto que cada uno puede ser distinto, pero muchas cosas reconozco que yo no comparto ni siquiera su visión ...de ese grupo entendés...? (Soledad, Modelo Bicultural)

Como vemos a través de estos testimonios, si los comentarios de amigos, familiares o conocidos resultan relevantes para contrastar el discurso “marketinero” de las escuelas, o por el contrario son relativizados, no depende estrictamente de la proximidad de los lazos que los unen a los informantes sino de la distancia que separa a la ubicación actual de estas familias de sus antiguas posiciones y de la necesidad de reconocer nuevos principios acordes a las nuevas ubicaciones. Así, en los casos en que las trayectorias familiares se mantuvieron relativamente estables mostraron más confianza en las recomendaciones de su círculo íntimo en tanto aquellos que se han desplazado en el espacio social se vieron obligados a “buscar” y construir un nuevo sentido de pertenencia social asignando relevancia a determinadas recomendaciones de personas autorizadas y afines a la posición ocupada.

Pero cabe aclarar que tales diferencias no se plantean estrictamente entre modelos de escuelas divergentes sino entre miembros de un mismo grupo que arrastran recorridos biográficos disímiles. En efecto, tanto en el Modelo Bilingüe Tradicional como en el Bicultural, al tratarse de instituciones de larga data, encontramos ex alumnos cuyas trayectorias sociales no se han alterado significativamente, que optaron por continuar la tradición escolar sin necesidad de sondear otras opciones. Junto a ellos también hallamos quienes – enfrentados a la necesidad de operar cambios en las estrategias educativas debido a situaciones de movilidad social pero sin contar con redes confiables que les provean información- debieron ampliar el margen de “consulta” fuera del ámbito social mas próximo.

De este modo, tanto las instituciones como las posibles recomendaciones derivadas de las redes sociales, son sometidas a un proceso de codificación mediante la aplicación práctica de esquemas

de apreciación que expresan siempre la necesidad inherente a las condiciones sociales en que fueron originados (Bourdieu, 2002). Pero este dominio tácito que poseen los actores sobre el espacio escolar que les permite percibir inmediatamente las afinidades y conveniencias, no implica que tales actores puedan situarse explícitamente en dicho espacio o enunciar con claridad los principios que han definido la elección⁵⁶. Así, las contradicciones o las paradojas a las que conducen tales esquemas de apreciación obedecen justamente al hecho de que no son actos orientados por una búsqueda derivada de un cálculo racional sino que, elaborados a partir de un complejo sistema disposicional, forman parte del conjunto de estrategias de distinción que los distintos grupos despliegan en la lucha por el reconocimiento social.

3. Motivos contradictorios y prioridades frágiles

En las tres escuelas analizadas sistemáticamente se advirtió que los motivos de la elección explicitados por las madres acerca de lo propiamente “escolar”, fueron diversos y hasta contradictorios. Aquello que para algunas entrevistadas podía ser fuente de alto valor, para otras pasaba totalmente inadvertido o, por el contrario, significaba diametralmente lo opuesto y hasta resultaba motivo de malestar y preocupación.

Así, por ejemplo, en el Modelo Vincular, los dos tópicos mas relevantes de la propuesta educativa referidos a la orientación artística y al empleo de estrategias disciplinarias innovadoras, presentan valoraciones disímiles entre las madres. En cuanto al primer eje, mientras que algunas destacan como argumento central el rasgo “creativo y artístico” de la escuela y exaltan los beneficios que esto conlleva en términos de estimular y potenciar las habilidades individuales, para otras, en cambio, opera en sentido inverso.

⁵⁶ Las estrategias de condescendencia trabajadas por el autor – y que desarrollaremos en el próximo capítulo- son un buen ejemplo para mostrar cómo funciona este sentido del lugar que elaboran los actores en función de su posición social en la medida que da cuenta, tanto en el autor como en la víctima, del conocimiento inmediato del desajuste entre el lugar realmente ocupado y el lugar ficticiamente indicado por la práctica adoptada. En el campo escolar esto sucede con frecuencia en todas las estrategias de reconversión cuando ciertos agentes que intentan apropiarse de los signos distintivos asociados a ciertas escuelas, fracasan por no ser poseedores de los atributos esperados.

Sí, sí.....mirá...eh.... (dudosa), en ese sentido somos un poco.... porque lo que puede percibir la gente que puede decir "ah bueno, claro como es una escuela así tan dedicada al arte que se yo, por eso la...(elijo)" En realidad no. (de forma determinante). De hecho mi marido tiene grandes dudas. Él fue autodidacta, después estudió... pero tiene grandes dudas de lo que es la educación en cuanto al arte desde chico. Es como que prefiere no intervención, es más, prefiere que no intervengan demasiado. Entonces esa parte (la artística) realmente era la que menos... Todo lo contrario a lo que aparentemente podría ser ...Viene con las producciones...(su hijo). "Ah sí....está bien", dice mi marido y mira para otro lado. (Andrea, Modelo Vincular)

Tampoco en relación al modelo disciplinario hubo valoraciones comunes. Mientras que algunas ponen el énfasis en las ventajas de un mecanismo menos coercitivo -basado en el dialogo y el compromiso personal de los chicos- que aseguraría un orden "genuino" dentro de la institución, para otras, la utilización de este tipo de procedimientos no resulta efectivo al momento de definir los límites (*"ese liberalismo te juega en contra me parece, como que no saben bajar esa línea, como que a veces la pifian..."*)

En la escuela del Modelo Bilingüe Tradicional, por otra parte, tampoco fue fácil establecer un acuerdo entre los juicios emitidos por las entrevistadas relativos a los aspectos explícitos de la propuesta educativa. Mientras que algunas, por ejemplo, desde su lugar de "recién llegadas", percibieron en lo religioso un buen indicador que les permitió situar a la escuela en una línea de continuidad con la tradición de valores familiar, aquellas otras con más antigüedad en la institución, se refirieron al mismo tema como uno de los aspectos deficitarios del proyecto. De acuerdo a esta última mirada, la formación en valores sería relegada para priorizar la realización de actividades orientadas a alcanzar el alto grado de rendimiento académico que se propone el colegio.

Yo con un colegio de monjas con una buena educación y que estudie Inglés aparte, me hubiera conformado....sé que es indispensable el idioma...pero sí me importa mucho la parte religión y acá le dan mucha bolilla me doy cuenta. Por lo menos en la entrevista te digo...por ahí no te puedo hablar por lo que vivo porque recién empiezo pero me contaba esta persona que me entrevistó que rezan en la primaria, cuando entran, que tienen religión, que.... por supuesto los preparan para la primera comunión y me gustó mucho que hacen tarea social pero re buena!...De hecho, eso sí lo estoy viendo, que cada dos por tres nos piden ropa para tal hogar, juguetes para... las inundaciones...para las provincias....y la verdad tipo, hoy por hoy como está el mundo y todo... y si bien yo sé que eso se lo vas a brindar vos en tu casa y desde tu casa, está bueno que si pasan tantas horas, el colegio acompañe un poco la idea que tenés vos de educación". (Mercedes, Modelo Bilingüe Tradicional)

En el colegio no se le da mucho ...no hay mucho tiempo para lo humanístico...la verdad que ...tienen lo que se llama el Community Ace Service⁵⁷, donde sí hacen, pero como también parte de un proyecto entendés? Pero la verdad es que no tienen 80 charlas de ética y moral. Me parece que no le da el tiempo del día porque la verdad es que son bastante exigentes con otras cosas, me parece que no les da el tiempo. El colegio no te va a poner como eje la parte humanística, no va a decir “nuestro ideal es la familia...”, te lo va a hacer entrar por otro lado. Vos vas a otros colegios y ves mas eso” (Pía, ex alumna del Modelo Bilingüe Tradicional)

Por último, entre los motivos esgrimidos por las entrevistadas del Modelo Bicultural tampoco hubo consensos en relación a valoración de los ejes estructurantes de la propuesta escolar como lo es, por ejemplo, el lugar que ocupan los idiomas en la propuesta educativa.

Pero lo que yo digo es que Inglés mediano, habla todo el mundo. Todo el mundo es todo el mundo. Entonces con Inglés mediano te podés mover con el mundo. Después bueno, podés profundizar. Si sos médico, inglés médico, si sos hombre de negocios, business.. qué sé yo. Pero con inglés promedio te podés manejar. Lo que pasa es que el inglés hoy ya no es una opción. Como computación. O sea inglés y tu lengua natal las tenés que saber sí o sí. Ahora el tema es hablar un tercer idioma. Y bien. Alemán, portugués, italiano. O sea, los chicos que salen de los colegios ingleses, en realidad les falta una pata. Salen del San Andrés y saben inglés no sabés cómo, pero ahí estudian dos años francés y nada más. Que se van a olvidar dos años después. A los veinte y no se acuerdan nada. (Sabrina, Modelo Bicultural)

Yo la verdad que estoy contenta con el colegio. Todo lo que yo esperaba por ahora... es lo que estoy buscando. Me parece que esos puntos que yo priorizaba se cumplen. Sigo con el temita del inglés... Me preocupa si querés un poco. O sea, por más que yo le hable en inglés y Renata entienda lo que le digo en inglés, todo, no, no...(Soledad, Modelo Bicultural)

Tampoco se vislumbró en los entrevistados una clara identificación de las prioridades en las cuales basaron su elección ya que -en algunos casos- fueron mutando en el transcurso de la búsqueda o fueron dejadas de lado una vez adoptadas la decisión.

La idea nuestra era un bilingüe inglés, por el tema del inglés, el valor agregado, por el día de mañana y demás. Empezamos a ver bilingües ingleses. Y la verdad que después de cada entrevista con un bilingüe inglés salíamos con la sensación de que aprendían inglés y nada más. (Sandra, Modelo Bicultural)

Para concluir, es posible sostener que a pesar de las incongruencias o contrasentidos presentes en los discursos de las entrevistadas, los distintos grupos se distribuyen en el espacio escolar aplicando

⁵⁷ El CAS (Creatividad, Acción y Servicio) es un programa de actividades relacionadas con el trabajo solidario que forma parte del plan curricular en el marco del Bachillerato Internacional. A través de este programa los estudiantes participan en diferentes programas de ayuda desarrollando proyectos propios en hospitales, hogares de ancianos, parroquias, escuelas estatales, hogares de niños, etc.

esquemas de percepción y valoración comunes sin que ello implique un acuerdo intencional ni coherente. Así, lo que define el conjunto de valoraciones -positivas o negativas- acerca de una institución está determinado por el principio de pertenencia que compromete intereses asociados a la búsqueda de reconocimiento social. En este caso el “interés” trasciende el sentido ordinario del término e involucra al grupo en todo su ser social, algo así como “el contrato primordial y tácito por el que se definen como “nosotros” con respecto a “ellos”, a los “otros”, y que se encuentra en el origen de las exclusiones (“eso no es para nosotros”) y de las inclusiones que operan entre las propiedades producidas por el sistema de enclasmiento común” (Bourdieu 2002: 489).

CAPITULO IV: ENTRE LA EXCLUSIÓN Y LA USURPACIÓN. SOCIABILIDAD Y FRONTERAS SOCIALES EN COLEGIOS TRADICIONALES.

*Hay una búsqueda permanente de integrarte, de pertenecer.
Y yo a veces lo que siento es que te van moviendo el arco, ¿no?
Se te va cada vez más lejos...
(Cecilia, madre - sección “B”)*

El presente capítulo se interesa por estudiar las formas de sociabilidad que se desarrollan en escuelas privadas pertenecientes al *modelo bilingüe tradicional* de la Ciudad de Buenos Aires. En particular, atiende a los procesos de fronterización simbólicos que despliegan las instituciones y las familias para defender y subvertir las jerarquías establecidas. En primer lugar, se plantea el sentido que asumen las dinámicas institucionales sucesorias en un contexto atravesado por procesos profundos de recomposición social y mercantilización educativa y se plantea la hipótesis que guiará este estudio acerca de la complejidad e incertidumbre que marcan los procesos de apropiación y conquista del capital social asociados a las apuestas escolares en este tipo de escuelas. En segundo lugar, se presenta la institución correspondiente al Modelo Bilingüe Tradicional (MBT) analizada en esta tesis, denominada aquí como el Colegio Santa Clara, y se aborda el estudio de las estrategias institucionales y familiares de diferenciación social tendientes a la creación y recreación de fronteras simbólicas para la defensa y conquista del capital social.

1. El “entre nos” en cuestión. Vernáculos, advenedizos y labilidad de las dinámicas institucionales sucesorias.

Las escuelas son, por excelencia, espacios de producción de “estrategias de distinción” (Bourdieu 2002), esto es, de prácticas sociales y culturales que configuran diferentes grupos de status y que históricamente han servido como instrumento de consagración de las clases privilegiadas en los procesos de legitimación de las desigualdades de clase. Si bien como en otros países, el rol de las instituciones educativas en Argentina estuvo íntimamente ligado al proceso de conformación de las clases dominantes mediante la transmisión de pautas de crianza e identidades de clase, la ausencia de ámbitos educativos exclusivos de formación promovió formas de sociabilidad poco restrictivas que, en ocasiones, dificultaron la transmisión de las ventajas a los descendientes de las

familias de la clase alta (Losada, 2012). Aunque desde los orígenes del sistema, la formación en escuelas privadas fue una de las estrategias principales de cierre social (Parkin, 1984) de los grupos privilegiados, las dinámicas señaladas en el Capítulo II que marcaron la evolución del sector a lo largo del siglo XX, parecen haber delineado un escenario más propicio para franquear las frágiles fronteras preexistentes que para fortalecerlas. En este marco, el espacio en el cual se desarrollan las apuestas escolares se presenta como un espacio de lucha, como ámbito conflictivo en términos de competencia por la legitimidad de la posición alcanzada.

Una mirada sobre algunas de las instituciones que hoy en nuestro país se consideran como las más “exclusivas” y “selectas” muestra que los criterios sociales de admisión han sido ciertamente laxos frente a la presencia del capital económico. El caso del Colegio Cardenal Newman⁵⁸, por ejemplo, que en los últimos años pasó a tener una gran visibilidad pública por ser la institución donde se formó el entonces presidente Mauricio Macri y gran parte de su gabinete (Canelo y Castellani, 2017), ilustra en parte este fenómeno. Leamos la nota periodística publicada en el año 2010 por el escritor y ex alumno del Newman -Juan Forn- en la cual, con sarcasmo, da cuenta no sólo del carácter relativamente permeable de las barreras sociales de acceso a este tipo de instituciones sino también de las tensiones y sufrimientos que, en ocasiones, acarrearán las experiencias escolares de los denominados “*tránsfugas de clase*” (Eribon, 2015).⁵⁹

*Cuando los padres de Macri mandaron al nene al Newman fue, por supuesto, para colocarlo socialmente. Pero la mimetización fue tal que el hijo se volvió mucho más hijo del Newman que hijo de su padre, y ahí empezaron los problemas. En lugar de sumarle capital social y presentabilidad a la red de poder del padre, el hijo empezó a sentir vergüenza de la manera en que éste se comportaba, en los negocios y en la vida. Lo veía tal como lo vieron desde el primer día los papás de sus compañeritos del colegio. Hace mucho que Macri mira desde ahí a su padre y al resto del mundo. Es más: estoy convencido de que Macri quiere (si es que todavía quiere) ser presidente para los Newman Boys y en nombre de los Newman Boys. No por ambición propia ni por duelo con el padre, aunque se odie con el padre. (Página 12, 8/8/2010)*⁶⁰

⁵⁸ El Colegio Cardenal Newman fue fundado en 1947 por la congregación católica de los Irish Christian Brothers.

⁵⁹ La expresión es utilizada por el filósofo francés contemporáneo en el autosocioanálisis que realiza acerca de su trayectoria de estudiante destacado que nació en un mundo pobre y ciertamente violento. La movilidad social agenciada por el propio Eribon no está exenta de incertidumbres y problemas. Experimenta ese cambio, incluso el desgarramiento de una personalidad que vive entre dos ámbitos incompatibles, oscilando entre la vergüenza y la fidelidad respecto al medio de origen, y entre la fascinación y la cólera frente al medio al que llega. Se trata, al decir de Pierre Bourdieu, de un “*habitus laminado*” - “*habitus clivé*” en francés- (Bourdieu, 2006) y que desemboca en *violencia simbólica*.

⁶⁰ Diario *Página 12*, Nota titulada “La balada de Mauri y los Newman Boys”. Incluso en algunas declaraciones hechas por el propio Mauricio Macri en una entrevista realizada para el diario La Nación (1/11/2017) durante su mandato presidencial se refirió a la experiencia del bullying sufrida por parte de sus compañeros en el colegio Cardenal Newman

Como han señalado los estudios académicos sobre el tema, las transformaciones estructurales acaecidas en nuestro país durante la década de los años noventa no sólo han modificado la composición de los grupos superiores en la Argentina sino también han alterado sus mecanismos de movilidad social. En el marco de estos procesos, algunas investigaciones han detallado en qué medida el crecimiento de oportunidades para el advenimiento de nuevos grupos a ciertos espacios de socialización que en otro momento habían sido de uso exclusivo de las elites tradicionales, ha desestabilizado los mecanismos de reproducción social de las fracciones más antiguas (Heredia, 2011a). Específicamente en el campo escolar, el debilitamiento de las instituciones socializadoras ha demandado a las generaciones más jóvenes de ciertas instituciones vinculadas con las elites tradicionales a desplegar “una atención singular y más controlada sobre el destino de los hijos” (Villa 2012:97). Atendiendo a dichas evidencias, pero sin desconocer la persistencia de los mecanismos de selección del ingreso a determinadas instituciones que se esfuerzan por conservar los círculos de sociabilidad de sus “herederos”⁶¹, se plantea la hipótesis que guiará este análisis, referida al debilitamiento de las fronteras institucionales para resguardar las pautas de honorabilidad de determinadas fracciones establecidas (Elias y Scotson, 2016) como resultado de los procesos de recomposición de los sectores dominantes en Argentina (Heredia, 2011b)⁶² y la diversificación desregulada de la oferta privada en ese periodo (Morduchowicz, 1999).

En efecto, durante la etapa exploratoria del trabajo de campo, la idea de cierta “flexibilización” de los criterios institucionales de admisión - y la consecuente transformación de la composición social de la matrícula de ciertos colegios considerados como “selectos”- ha sido una apreciación constante en los relatos de las entrevistadas. A modo de ejemplo, compartimos el siguiente relato sobre la transformación social percibida en el Colegio Palermo Chico⁶³ donde asisten las hijas y los hijos

por su ascendencia italiana "En mi colegio había mucho bullying en esa época, pero cada producto italiano que salía era mi nuevo sobrenombre, pero eso también hace a formar tu personalidad, ¿no?".

⁶¹ Utilizamos aquí la metáfora de Bourdieu y Passerón (2003 [1964]) para destacar el peso de las determinaciones sociales sobre las experiencias escolares de los distintos estratos.

⁶² Para una síntesis de la profusa bibliografía sobre los procesos de recomposición de los sectores dominantes en las últimas décadas en la Argentina, Cf. Heredia (2011b).

⁶³ El colegio católico Palermo Chico está emplazado en el barrio de Palermo, más precisamente entre lo que hoy se denomina Palermo Soho y Palermo Viejo. Al igual que el colegio Santa Clara aquí analizado, se incluye en el *modelo bilingüe tradicional*. Comenzó en los años sesenta como un pequeño jardín de infantes ubicado en la exclusiva zona de Barrio Parque y estaba destinado a la preparación de los hijos de un grupo muy selecto de familias para ingresar a los colegios bilingües ingleses, ya que en esos años muchas de aquellas instituciones no ofrecían formación en el nivel inicial. Actualmente, se consolidó como un colegio mixto que ofrece los tres niveles de formación obligatorios a través de una propuesta de educativa bilingüe e integral; “*un colegio bilingüe que* –como se destaca en la página web-

de algunas de las familias más ricas del país, en el que señala cómo el alojamiento de los “filtros” sociales a convertido a la escuela en un “cocoliche”.⁶⁴

Al Palermo Chico le costó un huevo crecer porque quedó instalado en el inconsciente colectivo que era un colegio de elite. Imaginate en esa zona ahí, hace 20 años...Era otra gente, era otra zona...Encima el nombre...lo relacionaban... o sea, todo mal...El Blue Bell enfrente⁶⁵que era un poco más...ya estaba instalado en la zona, era un poco más conocido pero era un colegio también si querés de elite, entre comillas. Cuando digo elite te juro...iba la de Tynaire, qué se yo...Y al Palermo le seguía costando un huevo, un huevo...remontar...porque seguía instalado esto con el tema de “nuevo rico”, ni siquiera “nuevo rico”. “Top”. Clase social alta. Tenían muy pocos alumnos...Vos ves los apellidos de los primeros egresados y no hay uno que desentone. Que desentone para esa clase: Uriburu, Álzaga Unzué, todos...Bullrich, todos...No sabes lo que nos reímos.Yo la amo a Miss F. (la directora) y amo el colegio. Porque sabes lo que es tener la apertura para aceptar a...antes nunca los hubieran aceptado a los Ferreira (una familia nueva que había mencionado en un momento anterior de la entrevista). Te lo digo en serio. Así como los Ferreira, mucho más que los Ferreira hay en el colegio. Ojo, hubo un bache donde Miss F. (la directora) dijo: “O yo me abro acá, o sea, yo le quiero dar educación a ciertos chicos, o sea, ya no me importa de dónde vienen, quienes son, este colegio tiene que crecer, se tiene que llenar, tengo que armar una comunidad”. La comunidad era así (gesto de chiquita). “Para abrir la comunidad tengo que abrir mi cabeza, tengo que abrirme a otra historia. Entonces basta de filtros sociales, se terminó.” ¿Qué pasó en el colegio? Cuando cierra el Blue Bell se le llena el Palermo...Y si vas hoy al Palermo...El Palermo es un cocoliche (Ángeles, madre del Colegio Palermo Chico)

Como da cuenta el relato presentado, el fenómeno de la heterogeneización social de ámbitos que otrora eran percibidos como más homogéneos en términos de clase debe comprenderse como el resultado de un proceso complejo y contradictorio donde confluyen, por un lado, las demandas de los grupos emergentes que apuestan a posicionarse a través del sistema escolar y, por otro, las estrategias “adaptativas” de las instituciones que tratan de sobrevivir a las presiones de un mercado escolar progresivamente diversificado y competitivo.

Entrevistadora: La llegada de las nuevas familias que mencionás, ¿afectó de algún modo la permanencia de esa elite?

Entrevistada: No. ¿Sabes por qué? Sigue siendo muy fuerte, hay un núcleo en el Palermo, yo no sé si es por las dueñas o qué. Hay como una cosa familiar donde se dispara mucha elite ya de por sí. Entonces hay muchos que vienen de amigos, de primos, de...que saben que eso lo van a seguir encontrando. Vos en el Palermo vas a tener a Claudio y Natalia, vas a tener a los Ferreira, (nombres de familias nuevas) cómo te puedo explicar...hay un abanico para todo...Está

abarcará al alumno en todos sus aspectos –religioso, académico, deportivo y social– a lo largo de todo el ciclo escolar”.

⁶⁴ El término alude a una combinación extravagante o de mal gusto.

⁶⁵ El Colegio privado Blue Bell cerró sus puertas en diciembre del año 2003 por problemas financieros y envuelto en un escándalo público tras la denuncia de los padres de un niño de seis años que había sido abusado sexualmente en la escuela por compañeros más grandes.

Bulgheroni, está Constantini, está de Narváez...o sea, de Narváez entró hace poco...vos te crees que hubiera entrado un De Narváez a un gran cocoliche?? No... ¿qué pasa con el Palermo? Hay un gran filtro: es católico. Entonces qué pasa? Para mí hay un corazón ahí adentro que sigue. (Ángeles, madre del Colegio Palermo Chico)

Nótese en el relato anterior que, en los apellidos que se señalan como parte del “núcleo duro” de la elite actual del Colegio Palermo Chico, puede vislumbrarse cierta recomposición de las familias influyentes en la que pierden peso los apellidos de la alcurnia porteña de las primeras camadas de egresados y ganan presencia aquellos vinculados a ciertas figuras poderosas del mundo empresarial⁶⁶. La distinción entre ambos grupos podría corresponder a la diferenciación que establece Heredia (2011a) al interior de la clase alta entre lo que denomina los *ricos estructurales* y *nuevos ricos*. En la primera categoría se ubicarían las familias patricias o de largo arraigo en el país que, dotadas de capital económico, social y simbólico, darían cuenta de la reproducción intergeneracional de las elites sociales argentinas. Estas familias, que suelen vincularse a la tenencia de grandes extensiones de tierra en la región pampeana, se agruparon durante décadas en un conjunto de instituciones centenarias y se identificaron, al menos hasta los años sesenta, con la cultura europea. En la segunda, en cambio, se encontrarían los grupos de argentinos cuyas familias se instalaron en el país más recientemente y cuyo enriquecimiento coronaría una trayectoria personal exitosa. Estas familias, cuyo patrimonio no se vincula a ninguna actividad económica en particular, se reconocen menos fácilmente como parte de las elites pero han cobrado visibilidad propia en los últimos años.

En los apartados siguientes se analizan los procesos de fronterización simbólicos (Lamont y Molnár, 2002) y las formas de sociabilidad que se construyen en una institución correspondiente al modelo bilingüe tradicional en el marco de los procesos de recomposición del mercado escolar.

⁶⁶ Los apellidos de la elite actual que menciona la entrevistada corresponden a grandes empresarios y hombres de negocios muy poderosos del escenario nacional pero que no podrían asimilarse a las clases aristocráticas y católicas de los apellidos más tradicionales como Uriburu, Álzaga Unzué y Bullrich, todos. La fortuna de los hermanos Carlos y Alejandro Bulgheroni, la familia más rica de la Argentina según la lista de millonarios 2016 de la revista *Forbes*, fue creada a partir del negocio de Ramos Generales de su abuelo en el pueblo de Rufino en provincia de Santa Fé. Por su parte, paradigma del *self-made man*, el empresario Eduardo Costantini respalda ese mote con el relato sobre cómo arrancó vendiendo bufandas mientras estudiaba Economía en la universidad y el logro de su primer millón a través de operaciones financieras e inversiones inmobiliarias. Finalmente, Francisco de Narváez tanto por su herencia social como religiosa escapa a los atributos fundacionales de la elite tradicional y católicas porteña.

2. El Colegio Santa Clara: el modelo bilingüe tradicional

El colegio Santa Clara es una institución bilingüe inglesa ubicada en el exclusivo barrio de Belgrano R. Fue inaugurada en el año 1956 como un colegio bilingüe solo de mujeres y recién en el año 1998 adopta el modelo de educación mixta de mujeres y varones pero manteniendo la enseñanza en aulas separadas hasta 3er año del bachillerato (15 años de edad) ⁶⁷. Desde al año 1982 cuenta además con una sede en la localidad de Tortuguitas estableciéndose como una de las primeras escuelas que comenzó a ofrecer educación bilingüe en zona norte. Si bien se define como un colegio laico, ofrece orientación religiosa pero -al tratarse de una institución que hace eje en lo académico- lo religioso aparece relegado.⁶⁸ De hecho, la enseñanza de catequesis es optativa y recibe a familias de distintos credos.

Además de la trayectoria y el “prestigio” de la experiencia acumulada, el aspecto tradicional está ligado al mantenimiento de antiguas costumbres entre las que figuran con notoriedad la apelación a las historias fundacionales y la fuerte presencia de atributos e insignias representativos de la institución. Aquí la tradición es explícitamente reconocida como un baluarte. Como se anuncia en la página Web: “Los tiempos podrán cambiar, las formas podrán cambiar, pero nosotros en esencia seguimos siendo los mismos.”

Desde el discurso institucional, la “excelencia” del proyecto educativo se asocia directamente a la formación bilingüe (inglés- castellano) y a la orientación internacional que brinda a través de la implementación de un currículum doble (el nacional y el bachillerato internacional). Luego del Jardín de Infantes (salas de 3 y 4 años) y Pre-escolar (sala de 5 años), los ciclos se dividen en tres

⁶⁷ Durante los dos últimos años de escuela secundaria las aulas son mixtas.

⁶⁸ Por último, la *dimensión religiosa* del proyecto educativo funciona también como otro elemento oculto pero potente de selectividad social. A pesar de que públicamente el colegio Santa Clara se presenta como una institución laica para captar a un público más amplio y competir entre la abundante y variada oferta de la zona de Belgrano, a partir de sala de 5 se dictan clases de catequesis en el horario curricular con el objetivo de preparar a los estudiantes para los sacramentos de la comunión y la confirmación. Como se ha indagado en el campo, el sostenimiento de actividades cotidianas y rituales confesionales opera en la práctica como “filtro” y disciplinamiento social al interior del grupo.

secciones: Sección Primaria (de 1ro a 5 to grado); Sección Intermedia o “middle school” (de 6to grado a 3 er año) y Sección Secundaria: 4 to y 5 to año bachiller.

En cada nivel de enseñanza la institución cuenta con un “Proyecto Educativo Bilingüe” aprobado por el Ministerio de Educación que articula la currícula oficial con el programa del Bachillerato Internacional, (IB en su acrónimo inglés). El IB es el nombre del bachillerato que ofrece la International Baccalaureate Organisation (IBO), cuya sede está ubicada en Ginebra. Los colegios que ofrecen este programa son evaluados, autorizados y aprobados por la IBO. El programa tiene una duración de dos años y consiste en la evaluación de seis materias en seis áreas diferentes. Es necesario aprobar un curso sobre filosofía de la ciencia. El sistema de calificación incluye puntos extra por desempeño y por elaboración de ensayos en disciplinas a elección. Se otorga un título internacional que permite el ingreso a universidades del exterior. Según describe la propia IBO, el objetivo central de su programa es desarrollar en los estudiantes las habilidades intelectuales, personales, emocionales y sociales necesarias para vivir, aprender y trabajar en un mundo en constante cambio. A partir de 4to grado los estudiantes también incorporan Francés como materia obligatoria curricular junto con la posibilidad de rendir el examen D.E.L.F de lengua Francesa⁶⁹.

El modelo pedagógico implementado en el colegio Santa Clara combina la apelación a sus antiguas tradiciones con cierta capacidad para renovarse, lo cual les permite ajustarse a las demandas de lo que definen como las “sociedades internacionalizadas y más competitivas”. De allí que, sirviéndose de una extensa red de actividades deportivas, promueva valores para desenvolverse en ámbitos de competencia (tales como la capacidad de liderazgo y de motivación individual y grupal) junto con la apelación al desarrollo de otras aptitudes como la seriedad, la responsabilidad y la perseverancia, tanto mas próximos a los modelos educativos tradicionales. Asimismo, el énfasis puesto en el desarrollo de la competencia y el desarrollo individual⁷⁰, se combina con actividades relacionadas con el “trabajo solidario” que intentan promover vínculos comunitarios mediante la reivindicación de ciertas virtudes morales ligadas a la “ayuda social”. En este sentido cabe señalar que como parte

⁶⁹ El examen D.E.L.F se rinde en 2do, 3er año y 5 to año de la Escuela Intermedia.

⁷⁰ El sistema organizacional está pensado de tal forma que cada asignatura se desdobra en tres grupos, según el rendimiento de cada alumno de manera que los agrupamientos no son fijos sino que cada alumno se ubica en cada materia en el grupo que le corresponde según su desempeño. Esta modalidad promueve como ideal el aprendizaje académico, y consiste en clasificar a los estudiantes para maximizar las posibilidades del progreso individual.

del plan curricular y en el marco del Bachillerato Internacional, se llevan adelante actividades incluidas en el programa CAS (Creatividad, Acción y Servicio) a través del cual los estudiantes participan en diferentes programas de ayuda. Por último, el modelo disciplinario se basa en la implementación de rígidos mecanismos de control que fundan la autoridad pedagógica en una relación verticalista y jerárquica que regula activamente todas las facetas de la socialización de los alumnos dentro del ámbito escolar, incluyendo las cuestiones más nimias como la plena observancia del uniforme compuesto formalmente de camisa, blazer y corbata.

3. Las estrategias institucionales y familiares de diferenciación social.

3.1 El ingreso: los dilemas entre competir o conservar el “linaje”

Como en otras entidades de carácter elitista que tradicionalmente tuvieron la clara misión de preservar la homogeneidad social del círculo familiar de las clases acomodadas (Gessaghi, 2012), el colegio Santa Clara aspira a mantener los valores y las formas de socialización que resultaron efectivas en el pasado próximo. La apuesta a la conservación de la tradición se concreta aquí a través de un trabajo institucional riguroso tendiente a producir y recrear las propias categorías de “herederos” a través de determinados mecanismos -explícitos y ocultos- que contribuyen a hacer de la antigüedad el principio oculto de las jerarquías de poder simbólico. Las *condiciones de admisión* de las familias que aspiran a ingresar a la institución resultan así uno de los dispositivos más evidentes para poner obstáculos a los recién llegados (Bourdieu, 2013). Allí se establecen ciertos criterios que son más o menos corrientes en este tipo de escuelas, como la prioridad de ingreso y descuentos a los hijos e hijas de ex alumnas, y la relevancia concedida a las recomendaciones de miembros reconocidos dentro de la comunidad que facilitan el ingreso. Las normas pautadas en el proceso de ingreso forman parte del trabajo que realizan este tipo de instituciones de ligar generaciones en una larga duración y fundar vínculos estables y atemporales.

Los lazos entre familias y escuela son fomentados desde la propia escuela a través del reclutamiento del alumnado: tienen prioridad, no sólo los hermanos, sino quienes tengan familiares que sean ex alumnos de la institución. Los candidatos deben presentar una carpeta con un formulario con los datos de ambos padres, escuela en la que estudiaron, apellidos, trabajos actuales, una foto de la familia y los datos de los hijos. En una segunda instancia, los adultos son evaluados en una entrevista personal, luego los niños deben pasar una serie de exámenes de inglés, lengua y matemática y otro psicopedagógico. Recién a fin de año cada

familia recibe una carta en la que se informa si el hijo fue aceptado o no. En ningún caso se da a conocer la justificación del veredicto. Algunas instituciones solicitan también el pago de una cuota de ingreso al iniciar la escuela primaria. Esa “membrecía” cohesiona a las familias “que pertenecen” (Gessaghi y Mendez, 2015: 44)

Las reglas de admisión que funcionan como barreras de control para las nuevas familias aspirantes a ingresar a la institución, se refuerzan aquí con otros mecanismos menos visibles que contribuyen a la reproducción de prestigios en el espacio escolar como lo es, en particular, el otorgamiento de becas y descuentos extraordinarios a determinadas familias que son portadoras de ciertos atributos valorados especialmente por el colegio. Como da cuenta una madre y ex alumna, dichas prerrogativas se manejan discrecionalmente en función del interés que representa para la escuela el capital simbólico de las familias que se busca retener como miembros de la comunidad escolar.

Entrevistadora: ¿Evaluaste la posibilidad de otros colegios?

Entrevistada: Si. Fui a un montón. Primero, no pensaba ir al Santa Clara porque económicamente no podía, que eso es otra cosa que te ayuda mucho, la mayoría de las ex alumnas de todos estos colegios bilingües, por lo menos las que yo conozco, les hacen un buen descuento para entrar, al ser ex alumna de un colegio hay un 20% de descuento que es un montón. Yo sí, tuve la diferencia del 20%, no 20% era por ex alumna y a mi me dieron el 50% y me lo fueron quitando...y eso sí me influyó al principio en la elección, entre uno y el otro cuando uno me daba el 50%. (Eugenia, madre y ex alumna - sección “A”)

No obstante la vigencia de los mecanismos de reclutamiento del alumnado mencionados, las estrategias institucionales de selección social parecen resultar insuficientes para satisfacer las expectativas de afinidad social de las familias con más antigüedad en la escuela. Leamos este largo testimonio de una madre ex alumna donde cuenta –alarmada- cómo ha cambiado dramáticamente la composición social de las familias desde que egresó de la institución hace veinte años.

Entrevistada: Cambió absolutamente. Antes había mucho más...eh...por ejemplo, apellidos entre comillas, de gente que era...por ej. que venía del campo entonces era toda con buenos apellidos, la prima que también tenía el apellido, el otro, el otro...o sea....Bullrich rrrrrrrr (haciendo un sonido que imita una rueda o una cadena en funcionamiento) Lacroze, rrrrrr no se qué, no se qué, entendés?, todo para atrás. Ahora tenés “un” Bullrich, mmm no sé, “un” Anchorena...así, aislados. Eso por apellidos.⁷¹ Y después en cuanto a calidad de persona, o sea, que vos la ves como.... “mami, sentate bien” o “mami no te bajes ahí” entendés?, que le dicen a la hija “mamita, no te bajes del cordón” mientras esperan para...esas cosas que vos decís....”no le puedes decir mamita, entendés, o sea,No”. Lo que yo noto, me parece que ahora entran chicas que

⁷¹ Apellidos que denotan una clara pertenencia a los círculos de honorabilidad de las familias de largo arraigo en el país.

antes, el colegio al toque.. al verlas entrar, hubiesen dicho “no”, entendés? por el aspecto, nada más. Ni siquiera abrir la boca eh?, por el aspecto...No sé..., te juro, no son parecidas a mí, o sea, me daría hasta vergüenza caminar con ella por la calle, o sea, no...Los pelos rubios largos largos hasta acá (señalándose la cintura) viste...teñidos obviamente, jeans muy muy apretados, labios...cosas que antes eso no veás en la puerta del colegio entendés? Eso sí. No entiendo cómo. Si ves a la chica que viene con los labios así (gesto de protuberancia), el jeans apretado y la colita acá de caballo, rubia hasta acá y obviamente es un postizo, y decís, la verdad decís: “Si ella es así cómo será la hija o cómo la va a educar a la hija” (Ana, madre y ex alumna - sección “A”)

3.2 La permanencia: “los del A” y “los del B”

Para tratar de conciliar las demandas sociales de las familias “herederas” que pujan por conservar la “honorabilidad” de su círculo social y las exigencias impuestas por la competencia mercantil, el colegio Santa Clara pone en marcha mecanismos menos visibles de conservación y diferenciación social tendientes a reafirmar las particularidades de las fracciones sociales vernáculas. De manera silenciosa -pero ampliamente reconocida por los miembros más antiguos como medio legítimo de segregación social- al momento de la admisión, las autoridades se esmeran por distribuir espacialmente a las familias en secciones diferentes de acuerdo a determinados rasgos o características sociales para garantizar una sociabilidad entre semejantes.

Otra cosa que te va a resultar interesante que nadie me lo cree pero es así... yo no sé en otros colegios, pero calculo que también. Acá dividen según estilos. Te hacen una entrevista...es una guachada...pero por otro lado, está bien la verdad. Te dividen, está el “A” y el “B”. Un horror, pero bueno...De entrada te captan y te dicen...Entonces ellos están cómodos en su ambiente y nosotros en el nuestro. (Eugenia, madre y ex alumna - sección “A”)

De esta manera, junto a las condiciones de admisión mencionadas, el colegio despliega estrategias menos visibles de diferenciación social para controlar las *condiciones de permanencia* de los nuevos ingresantes para resguardar el círculo social de los grupos “establecidos” (Elias y Scotson, 2016) y con ello, aminorar los efectos que pudiera ocasionar la llegada de los “advenedizos” a la institución.

La otra división es totalmente distinta. Sé que son totalmente distintos, que son de juntarse más...También tienen otras cosas que no nos gustan a nosotros que qué sé yo, que van... las incentivan a las chicas en otras cosas. Van más adelantadas en el tema... que las fiestitas, que los chicos, que ponete la mini, que ponete el arito. Cosa que por ahí nosotras en nuestro grupo somos todas mucho más homogéneas. Y por eso te digo, en cosas básicas sí pensamos más o menos lo mismo. Y tampoco nos convence demasiado la forma de ser de ellos. Que evidentemente el colegio lo sabe y los separa...uno se da cuenta, qué sé yo. Son divinas las chicas del otro lado,

ponele. Pero siempre hay algo que tienen que...no sé, no me va. O no es como somos nosotros qué sé yo... (Julia, madre y ex alumna - sección “A”)

A pesar de que no se observan diferencias significativas en relación a las titulaciones adquiridas y las profesiones que desempeñan los padres y las madres de una y otra sección, el grupo con más antigüedad por su parte, colabora activamente y de forma cotidiana en la tarea de reconstruir las fronteras simbólicas para establecer las distancias con los recién llegados y a la vez generar pertenencia e identidad de grupo (Lamont y Mólnar, 2002). En efecto, casi la totalidad de los padres y las madres de ambos grupos que fueron consultados, tienen título universitario y/o de posgrado y comparten también posiciones ocupacionales semejantes vinculadas a las profesiones liberales autónomas y empleadores.⁷² Por otra parte, es interesante señalar que, al estudiar las trayectorias de las familias con más antigüedad en la institución, si bien se advierten procesos de acumulación de beneficios sociales, los mismos no solo son de corta data sino que de modo alguno revelan algún tipo de vinculación con las familias de alcurnia con las que éstas familias se pretenden asimilar. Como han señalado los estudios académicos sobre el tema, la estructura histórica de la sociedad argentina -sus cambios y permanencias- y la dificultad para identificar sectores de elite en la acepción pura del término⁷³, lleva a considerar que la posesión de capitales no ha implicado necesariamente su combinación ni mucho menos su estabilidad. Diferentes familias han tenido que reconvertir sus recursos económicos, culturales, sociales, conforme las crisis que han atravesado, adoptando diversas estrategias que hace difícil ubicarlas en un universo homogéneo de clases

⁷² Según la información relevada en base a la encuesta a estudiantes de las divisiones A (11) y B (12): En relación a la sección A: los padres han alcanzado el nivel de Posgrado (6) y universitario completo (5) . Entre las ocupaciones referidas se mencionan: policía (1), abogados (3), ingeniero (1), diplomático (1) , contador (1), ingeniero industrial (1), ingeniero forestal (1), agente de viajes (1) y arquitecto (1). Las madres por su parte han alcanzado los niveles universitario completo (5) y de posgrado (6) y se desempeñan como amas de casa (3), abogadas (2), 2 empresarias (2), contadora (1), cocinera (1) y traductora de francés (1). En cuanto a la sección B: los padres han alcanzado el nivel de Posgrado (6), universitario completo (3), universitario incompleto (2) y terciario completo (1) y se desempeñan como reumatólogo, técnica, militar, contador, odontólogo, diplomático, analista de sistemas, abogado, dueño de curtiembre, administración, ingeniero y empresario textil. En relación con el nivel educativo de las madres han alcanzado el nivel de posgrado (8), universitario completo (3) y universitario incompleto (1), desempeñándose en oficios tales como Contadora (2), empresaria, bioquímica farmacéutica, kinesióloga, nutricionista, arquitecta, abogada, ama de casa, propietaria, periodista y fonoaudióloga.

⁷³ Desde la teoría política, las elites son los sectores sociales que concentran capital económico (posesiones), capital social (relaciones), capital cultural (incorporado, objetivado y/o institucionalizado) y capital simbólico (prestigio, estatus, apellidos). Tal combinación remite a posiciones (localizaciones actuales de los agentes) y trayectorias de las familias. Las perspectivas modernas relacionan a los grupos de elite con aquellos grupos minoritarios existentes en toda sociedad que detentan poder en sus diferentes formas (en el plano económico, ideológico y político) y son responsables del destino de una sociedad, en la medida que determinados grupos minoritarios se erigen y tienen la capacidad de ejercer niveles decisorios importantes sobre el conjunto (Bobbio y Matteucci, 1987)

sociales (Tiramonti y Ziegler, 2008). Incluso, no resulta un dato menor que las madres entrevistadas ex alumnas que ocupan en la actualidad una posición de privilegio en la institución, en su época de estudiantes pertenecían a las divisiones segregadas, hecho que revela el modo subalterno en que ellas y sus familias también se integraron a la escuela y el dinamismo de las fronteras simbólicas que demarcan aquí las posiciones encumbradas.

Ya eso pasaba en mi época (separar en distintas divisiones a las familias según determinados atributos sociales). Las chicas de apellido y de campo y de conocidas de M. (la directora) estaban en el C, y todas las demás estábamos en el A y en el B. Las del C eran las “top”. (Ana madre y ex alumna - sección “A”)

El trabajo constante de construcción de diferencias internas y externas para establecer la distinción nosotros/ellos que lleva adelante de forma cotidiana el grupo vernáculo, establece formas de clasificación basadas en atributos de carácter moral para marcar una superioridad respecto de los grupos que han arribado más recientemente a la institución: sobriedad, templanza, seriedad, honestidad. En la mayoría de los casos, los rechazados son personajes juzgados “indecorosos”, algunos de ellos provenientes del mundo del deporte, la farándula o la política. De esta manera, el grupo vernáculo delimita su lugar en la institución y señala las diferencias que considera relevantes a través de una dinámica de exclusión y modos de etiquetaje que establecen los marcos para la interacción con quienes no poseen la marca de identidad legítima.

Entró este futbolista eh...bue, un futbolista.... que ella, la mujer, salió en un par de fotos con las piernas abiertas, que se le veía la bombacha. Entonces las madres fueron a pedir, que está bien... que ellas preferían que no entre. El colegio les dijo que eso no lo podían hacer porque ya entró. La Torre (se acordó del nombre), el futbolista la Torre, es más, vive acá enfrente, bueno eh.... - “preferimos que no entre”, - “No. Va a entrar porque ya lo aceptamos”, - “bueno, entonces por lo menos, decían estas madres, que no vaya a la clase de nuestras hijas, que vaya a la otra clase”. “Bueno, está bien”. Entonces aceptaron eso y la pasaron a la otra clase. No sé que hubiese pasado si también la otra clase se hubiese quejado. (Ana madre y ex alumna - sección “A”)

La segregación socio espacial que realiza la institución conforma así mecanismos de interacción a distancia (Losada, 2012) que permiten la coexistencia de ambos grupos en la institución sin la necesidad de entablar relaciones sociales intensas que habiliten una real integración social entre los estudiantes de ambos cursos y sus familias⁷⁴. A menos que surjan conflictos o situaciones de

⁷⁴ La puesta en práctica de estos mecanismos de interacción a distancia entre grupos que presentan rasgos sociales o religiosos diversos al interior de las instituciones del segmento de escuelas analizado en esta tesis, ha aparecido de forma recurrente en las entrevistas durante la etapa exploratoria. En ellas, se ha hecho referencia tanto a escuelas laicas

gravedad que ameriten revisar los agrupamientos asignados al iniciar el ciclo primario, las y los estudiantes del “A” y el “B” no comparten actividades académicas hasta 3 año del nivel secundario más allá de los espacios del recreo, el comedor o los campamentos anuales que realiza la escuela.

Las jerarquías de poder que recrea el colegio Santa Clara orientadas a mantener el sentimiento de pertenencia del grupo establecido, se refuerzan además con otros dispositivos tendientes a visibilizar el valor agregado que supone el hecho de ser hijo o nieto de ex alumnos para los miembros de este colegio. Las nuevas generaciones heredan a modo de linaje, un lugar en el mismo grupo que sus familiares dentro de las competencias internas que realiza el colegio en distintos ámbitos de las actividades tanto académicas como deportivas. Estas *houses* (o fraternidades) tienen por objeto distribuir a los alumnos de toda la escuela en función de cuatro grupos que llevan los nombres de los padres fundadores de la institución que está representado por un color que los alumnos llevan a la vista del uniforme⁷⁵. Para los nuevos, en cambio, esta asignación se hace por sorteo, estableciéndose así una diferenciación simbólica entre unos y otros.

De esta manera, en nombre del “nivel social”, el colegio Santa Clara impone las condiciones para una inclusión estratificada y segregada de los nuevos grupos que, al tiempo que ayudan a dosificar la entrada inevitable de los identificados como “advenedizos”, contribuyen a reafirmar las particularidades sociales del grupo con más trayectoria en la institución y a mantener el sentimiento de pertenencia. Sin embargo, como explican Lamont y Mólnar (2002), en la medida que las fronteras simbólicas están estrechamente vinculadas con la lucha por el acceso a los recursos socialmente valorados entre los miembros que comparten un determinado espacio social, su significado es siempre objeto de disputa. De esta manera, la producción de taxonomías y la reproducción constante de éstas y de sus fronteras, no solo está marcada por la prevalencia de la visión de quienes se perciben y son percibidos por la institución como los herederos naturales para

como religiosas -en particular el caso de la Nueva Escuela Argentina 2000 y la ORT respectivamente- que separan en divisiones distintas a los alumnos según su pertinencia religiosa.

⁷⁵ “Honesty”, “Justice”, “Loyalty” y “Wisdom” son los nombres asignados a los “houses” que en su traducción significan “Honestidad”, “Justicia”, “Lealtad” y “Sabiduría”.

ocupar una posición privilegiada en la escuela sino también involucra las definiciones provenientes de los grupos marginados a partir de los cuales aquellos se definen.

3.3 Los “acomodados”

Desde la perspectiva de los grupos “recién llegados”, las jerarquías que contribuyen a la reproducción de privilegios en la institución, no se relacionan principalmente con determinados atributos y modales considerados como marcas distintivas de clase vinculados a la antigüedad de ciertas familias en la escuela. Para ellos, en cambio, la superioridad de estatus se asocia fundamentalmente con el poder económico de algunas familias que les permitiría ejercer cierta capacidad de “lobby” y así gozar de ciertas prerrogativas en la institución.

Entrevistada: En este colegio atraviesan muchos temas de estratos sociales, de poder adquisitivo...eh...como en todos los colegios privados no? Entonces había cierta tendencia a pensar que en el grupo “A” vos tenías...que era como la división que tenía ciertos privilegios. Y el “B”, como más marginal. Eso lo decía un grupo. Después había otro que decía que no, que en realidad... ..a mi me parece que hasta forma parte más de los mitos del colegio...no creo...

Entrevistadora: ¿Vos estando en el “B” sentiste esa diferencia de privilegios respecto a los del “A”?

Entrevistada: No. Había privilegios...eh...había privilegios vinculados con el poder adquisitivo de las chicas...sí sí sí...pero en todos eh?...En las dos divisiones, cruzados, o sea...

Entrevistadora: ¿Y cómo se manifestaba?

Entrevistada: Por ejemplo, en los premios estos al mérito, habitualmente los recibían personas vinculadas, personas con buen nivel adquisitivo...O con determinada capacidad de lobby...viste como que pasaba que hacías lobby y...Entonces esa era la parte como media histórica te vuelvo a decir...Había premios a chicas, divinas eh? Que van al B, por ejemplo, que recibían estos premios al mérito, cuyos padres para el colegio digamos era importante que fueran a los actos...Después en los actos también, esas chiquitas eran siempre las estrellas, las que se vestían...Nosotras siempre tenemos anécdotas con Paula y Pía (su hija y una amiga), que Pía también era así como Paula...ellas las dos, sacaban siempre el premio al merito, no al esfuerzo. Entonces eran muy cancheras las dos porque les iba muy bien. Entonces tenían como esta cosa de...estaban intelectualmente encima del resto, entonces es como que tenían cierto desapego de todos estos conflictos. Entonces estaban arriba y miraban esto que pasaba debajo de gente que se peleaba por determinadas cosas porque bueno...la mamá de Pía también tiene como este concepto digamos hay que ponerse arriba de estas cosas. Pero había anécdotas, por ejemplo, de los actos que siempre la que hacia de primera dama era una nena cuyos padres donaban mucha plata al colegio para ampliar no sé que cosa...un campo de deportes...lo que fuere. Entonces Paula era la que vendía las velas y Pía era la mazamorrera ponele no? Después había otra que se llamaba Cris...que además ponele las madres siempre trabajábamos estábamos como en otra, entonces no iban todas producidas...Entonces en el Santa Clara por ahí venía el conflicto me parece...y yo lo visualizo todavía hoy en el caso de las amigas de Paula que se han quedado, yo veo que hay mucho stress con este tema del poder adquisitivo, de los viajes, de Miami... (María, madre - sección “B”)

Para congregar a las familias más influyentes que donarían importantes sumas de dinero a la institución para la realización de obras u otro tipo de inversiones, el colegio despliega variadas acciones con el objetivo de promover su presencia y visibilidad en la institución. Se trata de ciertas figuras relevantes del poder político y empresarial que muestran trayectorias familiares y personales exitosas, pero que no se entroncan en el linaje de las familias porteñas tradicionales con las que las familias con más antigüedad en la escuela se pretenden asimilar. Son a las hijas e hijos de estas familias calificadas como “acomodadas” a los que se les suele asignar los roles más destacados en los actos escolares y premios de dudosa legitimidad como lo es el denominado premio al esfuerzo.

Yo tengo la sensación que hay marcas, son los que más imponen...que imponen además ciertas cuestiones vinculadas con el ámbito social, “si vos vas a determinado colegio, tenés que ir a determinado lugar a bailar”. No podés ir a otro lugar...Imponen pautas sociales de integración. Si vos estás ahí, tenés que estar... Ahora están los cumpleaños de 15 o té de 15. Qué pasa? Te arman mesas, más que según tu afinidad o que te lleves bien, según tu nivel de pertenencia. Es como el patito feo. Si sos popular o si estas afuera. Entonces si estás en determinada mesa con fulana, mengana, sultana, estás en el grupete...esa es una mesa. Después, tenés 10 mesas de chicas que van al mismo colegio pero que no están integradas a ese ambiente. Las chicas de esa mesa, son las que después van a las fiestas del CASI, SIC, a Praia...que son estos lugares donde van todas estas chicas que son de estos colegios. A su vez, si vos no vas a estos lugares y no hacés estas recorridas, estas fuera del juego total. (Valeria, madre - sección “B”)

En este punto es importante señalar que de acuerdo a la centralidad que adquiere la dinámica competitiva en la configuración de este modelo pedagógico como mecanismo para promover la mentada excelencia académica y el desarrollo individual, la noción de mérito -y sus premios asociados- ocupa un lugar protagónico en la escena institucional. Es así como, a la entrega de premios establecida en los encuentros anuales deportivos que organiza el colegio al inicio de la primavera -los denominados “Sports”⁷⁶- la escuela otorga además anualmente a los estudiantes lo que aquí se denomina como los premios al mérito y al esfuerzo. El primero, lo reciben las y los estudiantes que han obtenido las mejores notas del curso —es decir, “las y los mejores

⁷⁶ Las competencias se realizan en triatlón (salto en largo, velocidad y lanzamiento), carreras de postas y juegos y competencias masivas. También se organizan carreras de padres y de profesores.

alumnas y alumnos”- mientras que el segundo, de medición más difusa, estaría destinado a aquellos que han mostrado una mejora relativa en su trayectoria dando una muestra de buena voluntad y constancia de estudio y trabajo.

Yo creo que las cuestiones de estos colegios tienen que ver con estas cuestiones más de fondo digamos que tiene que ver cómo se conciben determinadas categorías de chico. Había toda una cuestión bastante estresante a la hora de entregar los premios. Había por ejemplo premio al esfuerzo...el premio al mérito era al mejor alumno, era realmente el chico que era bueno en el colegio entonces si te sacabas ese premio era el premio posta. Vos eras el que te iba bien en el colegio. Pero después tenían el premio al esfuerzo que era un premio raro que en realidad se daba a determinadas chicas o chicos que al colegio le interesaba que recibiesen un premio. Entonces el que sacaba el premio al mérito era “el acomodado”. Tenías determinados chicos que sistemáticamente se sacaban el premio al mérito que al colegio le interesaba que los padres estuviesen presentes. (Laura, madre - sección “B”)

No obstante, la utilidad que asume la lógica meritocrática en el Colegio Santa Clara como mecanismo de asignación de recompensas académicas, en ocasiones ésta puede entrar en tensión con la dinámica sucesoria de la institución tendiente a reproducir los privilegios de clase de los grupos vernáculos. En efecto, el acceso al diploma internacional expedido por la *International Baccalaureate Organisation* (IB) implica un trayecto de formación específica de preparación durante los dos últimos años del nivel secundario para rendir estos exámenes que requiere haber alcanzado un nivel determinado académico en Inglés. Para establecer quienes están en condiciones de acceder al programa de IB, en 3er año las y los estudiantes deben rendir un examen que acredite el nivel adquirido en el idioma. Es a partir de esta selección que se organizan nuevos agrupamientos, no ya en función de los atributos sociales de las familias, sino del rendimiento académico de las y los estudiantes en el idioma⁷⁷.

La socialización que se construye en el marco de los mecanismos de cierre social excluyente que ponen en marcha las fracciones vernáculos en el intento por monopolizar las recompensas por el acceso restringido a recursos y oportunidades a un círculo limitado de “elegidos”, involucra también dinámicas de resistencia por parte de algunos miembros de los grupos marginados para

⁷⁷ En tanto el Programa IB -como en la mayoría de estos colegios- no es obligatorio para los estudiantes, no resulta tarea sencilla para la institución despertar el interés de los jóvenes que muchas veces se resisten a someterse a las exigencias que implica la preparación de dichos exámenes. Una madre ex alumna del colegio Santa Clara señalaba que un 40% del curso de su hija mayor optó por no seguir el Bachillerato Internacional (IB) y continuar con lo que es considerada como una alternativa de segunda.

desafiar las fronteras que sostienen las prerrogativas dentro de la institución. Así, el encuentro en un mismo espacio escolar entre miembros provenientes de distintas posiciones sociales provoca fricciones y roces que afectan la sociabilidad cotidiana en la medida que no siempre los “recién llegados” aceptan dócilmente los códigos establecidos. No es inusual, como muestra el siguiente relato, que aquellos miembros de los grupos subalternos con capacidad de movilizar recursos y redes sociales influyentes activen estrategias de resistencias para ejercer presión sobre las autoridades y disputar las jerarquías establecidas.

A mí me pasó en la comunión de las chicas. Se hizo en la Iglesia San Patricio no? Bue... la cuestión es que la organizaba el colegio junto con el cura de ahí de San Patricio. En un momento dicen, la Miss M. la directora, dice “bueno, en representación de los padres, elegimos a un papá”. Yo ahí presté atención porque pensé “en qué momento convocaron a los papás? Porque yo hubiese querido hablar o sea... “convocamos a un papá para que trasmita lo que significa la comunión”. Yo viste, aparte yo odio esas cosas religiosas... “qué papá?” Capitanich. Se para Capitanich....comunión??? Viste que vos decís, loco...basta o sea, un límite...Se mandó un discurso político...yo hervía! Llamé a un amigo que trabajaba en ámbito en charlas de quincho y le digo “yo necesito que me escraches esto por Dios porque estoy enferma del odio”. Entonces le empecé a pasar...era un domingo, entonces le empecé a pasar “que un discurso político de Capitanich...”. Al otro día salió en charlas de quincho “el discurso desubicado de Jorge Capitanich haciendo política en la comunión...” y le ponía todos los nombres...”. Creo que estaba ahí Whertein me parece no? Estaba Whertein, estaba la mamá de Tiffany que es la dueña de esta empresa, había otro tipo que no me acuerdo a quien más escraché...Yo decía voy a ver quien está, tal vez hay alguno que me sirva a mi periodísticamente. Fui y miré a ver a quienes podía escrachar, entonces sonreían en la primera fila..jaja. Un escándalo. (Laura, madre - sección “B”).

Vemos así, como los procesos de cierre social conforme los contextos espacio-temporales, las estrategias y el posicionamiento de cada individuo o grupo ante los demás, involucran aspectos diferenciados que cobran relevancia para comprender las tensiones que enmarcan las formas de sociabilidad en este tipo de instituciones. Por una parte, como se ha señalado, las dinámicas de exclusión social en cuanto concepto denotativo de las estrategias de demarcación, separación o alejamiento a extraños considerados inferiores con base en criterios sociales y de status en el acceso a determinados recursos; por otra, los mecanismos de usurpación tendientes a extraer recursos o recompensas de parte de quien los detienen o usufructúan.

4. La afinidad social como “una cuestión de suerte”. Las grietas del modelo dominante

Como se desprende de los relatos presentados hasta aquí, los colegios del modelo bilingüe tradicional reciben no solo a aquellas familias que podrían considerarse como los miembros “naturales” de estos espacios, sino también a nuevos grupos que mediante arriesgadas estrategias de posicionamiento social aspiran a integrarse a ciertos circuitos socialmente valorados. A su vez, las trayectorias de los diversos grupos marcan posiciones divergentes entre sí ya que, es común encontrar fracciones adineradas con alto poder adquisitivo y trayectorias recientes de ascenso económico como sectores de las clases medias que, haciendo un gran esfuerzo económico para pagar las cuotas y sostener el nivel de vida que imponen las pautas de sociabilidad de los miembros más pudientes en estas escuelas, apuestan a la vía escolar como canal de ascenso social con resultado incierto. Así, la problemática de la fragmentación social que se ha ido acrecentando en las últimas décadas en nuestro país, como llamaba la atención de Svampa (2001) en el caso de las urbanizaciones cerradas, plantea un fenómeno que a primera vista puede resultar un tanto paradójico ya que, las formas de sociabilidad que se desarrollan en algunos de esos fragmentos no desembocaban necesariamente en la constitución de comunidades totales y en experiencias sociales exitosas.

En cuanto a amistad, las mujeres somos difíciles, viste? No es que te quedas con un montón de..., por lo menos mi camada. Si bien nos reunimos una vez por año todas las del IB Cambridge que es buenísimo eso, yo me quedé con tres o cuatro que son con las que me veo. No me veo con la gran mayoría porque me toco un grupo bastante “mezcla” entendés?. (Ana, ex alumna y madre - sección “A”)

El encuentro entre miembros provenientes de distintas posiciones de la estructura social vulnera las aspiraciones de unos y otros de apropiarse de los signos distintivos asociados a esos espacios. El capital social no es un aspecto de bien público del que todos los miembros de una sociedad podrán beneficiarse por igual ⁷⁸. En general, no es un recurso fácilmente apropiable e

⁷⁸ Como explica Bourdieu, en la relación entre las propiedades del campo (en especial las posibilidades de sanciones positivas o negativas que ofrece “como media” para cualquier agente) y las propiedades del agente es donde se determina la “eficacia” de dichas propiedades: por eso, el sentido en que se orientan esas inversiones escolares dependen, no de la tasa “media” de beneficios proporcionada por la escuela considerada, sino de la tasa de beneficio

intercambiable en tanto es un atributo de la estructura social en la que el individuo está inserto y no propiedad privada de las personas que se benefician de él (Baranger, 2004). En otras palabras, no todas las relaciones constituyen capital social exactamente del mismo modo en que no todas las experiencias educativas dentro de estos espacios devienen en una capitalización escolar exitosa.

Los conflictos en el colegio Santa Clara suelen manifestarse bajo modalidades silenciosas que afectan la sociabilidad cotidiana dando lugar al despliegue de variadas estrategias de control social por parte de las instituciones y de los padres. Estas abarcan desde mecanismos nimios pero no por eso menos exhaustivos de segregación como los que se han descripto con anterioridad, hasta el abandono total de las instituciones, frecuentemente acompañados por estados de angustia y malestar latente.

Entrevistada: Yo sé que a mi hermana María Inés que está en 2do.grado mujeres, siniestra. Siniestra es poco. Es más, ahí son 5 que zafan y el resto todas...Es más, yo no entiendo cómo mi hermana no la sacó.

Entrevistadora. ¿Cómo lo viven?

Entrevistada: Horrible, su marido todo el tiempo “la sacamos, la sacamos, la sacamos” y no la saca. Lo que pasa es que pasa el tiempo y no la saca y a la vez, los chicos se encariñan. Ponele que ven el tema de “hermosa” y que vienen con la camperita de cuero negra y vos le ponés un saquito con el punto smok y todo eso, pero no lo marcan como que ellas están mal o las otras están mal, entonces se encariñan con sus amigas...si seguís tardando en sacarlos es como que...(Lucia, madre y ex alumna - sección “A”)

Frente al debilitamiento de la dinámica sucesoria del colegio Santa Clara, las familias acuerdan menos confianza a la acción institucional para garantizar una sociabilidad exitosa y tratan de intervenir de manera más directa y personal para reforzar la apuesta orientada a preservar el capital social adquirido. Son las madres las que se ocupan principalmente de esta tarea mediante estrategias muy variadas de control social que resultan a veces poco visibles, pero no por eso menos exhaustivas y segregativas. Las cenas periódicas que organizan las madres como encuentros sociales (y que ocasionalmente también incluye a sus maridos), las actividades extraescolares de los hijos, los encuentros habituales en los cafés aledaños al colegio, el intercambio permanente de mails y whatsapp para resolver colectivamente hasta las cuestiones más nimias y los viajes de

que ésta promete a cada agente o a cada categoría particular de agentes en función del volumen y la estructura de su capital.

vacaciones u ocasionales que organizan juntas algunas familias, son solo algunos ejemplos de los múltiples resortes de la sociabilidad cotidiana de la vida escolar donde se dirimen las tensiones y ansiedades que generan los procesos de diversificación social en la institución.

El de Nacho y el de Tomy (sus hijos) bárbaro. Sobre todo el de Tomy, todavía más eh...homogéneo, que los padres nos...no nos vemos para tomar un café ponele, pero si nos vemos, por ej. ahora el miércoles que viene nos reunimos con las madres en la casa de una de las chicas, eh...a fin de año, todos los fines de año desde sala de 4, nos reunimos en una casa o en un restaurante a comer las parejas, después eh...hay futbol de padres que eso lo organiza el colegio, muy lindo, una vez por año en el campito, y te digo, se anotan un montón de familias, y de hecho hay equipos por clase porque Tomy tiene...mi marido juega con todos los papas de la clase de Tomy, y después hay asado...y la pre de ese futbol también es ir a un restaurante a comer para darse ánimo para jugar, encontrarse para practicar un poco...después también organizan, regatas, esas cosas, que obviamente nosotros no tenemos cultura...acuática, náutica...(risas no sale la palabra) no sé nada...ni de polo tampoco, pero el colegio tiene todo eso (Elena, madre y ex alumna - sección "A")

Lo que aparece claro con los datos arrojados es que, por encima de las continuidades observables derivadas del hecho manifiesto de compartir un espacio físico, la institución escolar no deviene un lugar privilegiado en el cual se opera la reproducción segura de las antiguas fracciones ni tampoco la vinculación probable entre aquellas y las nuevas. Los esfuerzos de la institución y de las familias parecieran resultar insuficientes para satisfacer no sólo los procesos de reproducción de las fracciones más antiguas sino también las aspiraciones de integración de los "recién llegados".

Hay una búsqueda permanente de integrarte, de pertenecer y yo a veces lo que siento es que te van moviendo el arco no? Se te va cada vez más lejos...yo creo en el caso del Santa Clara que hay gente que llega muy cómoda a ese lugar y hay gente que le pone un huevo terrible. Trata de acompañar esa vida digamos, esa búsqueda de integración y hay veces que es traumático. O sea, yo he vivido casos traumáticos de chicas que se han terminado cambiando de colegio porque no se integran, les cuesta mucho integrarse porque no llegan, no llegás, no llegás. No llegás con la plata, no llegas con los viajes a Miami, no llegas con los viajes a Punta del Este. (Cecilia, madre - sección "B").

Así, en el cruce entre los procesos de diversificación creciente de la oferta educativa en los centros urbanos (Gamallo, 2008) y la demanda de nuevos grupos que buscan posicionarse a través del sistema escolar, se vislumbra el desencuentro entre las actuales estrategias institucionales -que van cediendo prerrogativas frente a mayor presión de la competencia- y las expectativas depositadas en la institución por parte de las familias con más antigüedad para que ésta actúe como garante de

sus aspiraciones de reproducción social. En este escenario, la afinidad social entre los miembros más antiguos se ha convertido tan solo en una “cuestión de suerte”.

Tuve mucha suerte, no solo con Tomy y Nacho, sino con Sofi, porque en el de las mujeres es donde más te das cuenta cómo son las mamás porque vienen o con las uñas pintadas o con anillitos o cuando las invitas vienen no sé...con una campera de cuero negra de Paula que vos decís “tienen 5 años! por qué viste??? ...Paula es divina, la ropa de Paula es divina, pero no le compres una campera de cuero negra, tiene 5 años! Esas cosas...eso es una gran pared que te separa. Yo voy para allá y ella va para allá. Entonces no tenemos nada que ver entendés? Por cómo se visten, cómo hablan: “mamita” demuestra un poco lo que son entendés? Si yo no hablo como ellas...no puedo. Por ejemplo Sofi que venía y decía: “porque hermosa, porque hermosa, porque hermosa”, yo me acuerdo que en mi época hermosa era horrible decirlo. Yo trancé con rojo y colorado porque colorado es un invento que uno hace, rojo es el color. Entonces trancé y la verdad que sí, red- rojo, para qué vamos a inventar colorado. Pero el “hermosa” no. Entonces cuando vino Sofi hablándome de hermosa y hermosa le dije “mirá Sofi la verdad nosotros en casa no decimos hermosa, decimos lindo, decimos “qué bárbara que estás, qué bien que estás, pero hermosa no.” – “yo ya dije en casa no digo eso pero hay dos chicas que me dicen que está mal, que se dice hermosa y que yo tengo que decir hermosa” (replica el diálogo con la hija). Bueno le digo “vos dejalas que ellas digan como quieran y vos decí lo que nosotros te enseñamos”. Pero bue..sé que un par tengo de esas, pero no la mayoría entendés? (Elena, madre y ex alumna -sección “A”)

Claro. Misma familia, mismo colegio, misma elección y me tocaron dos cosas totalmente distintas. Y que los chicos viven cosas totalmente distintas. María (su hija) viene con comentarios y con cosas que las familias son...no grandes...no cosas básicas ni trascendentales pero el grupo de María es gente...de padres mucho mas grandes...con otro estilo de vida. Y es el mismo colegio, somos la misma familia, la misma elección y nos tocaron dos grupos totalmente distintos. No te puedo decir que es un mal grupo. Es un grupo que uno no siente tan identificado pero...la falta de identificación tal vez no es mala entendés? (Eugenia, madre y ex alumna -sección “A”)

En suma, lo que a la luz de las evidencias recogidas parece vislumbrarse es que, aun en aquellos espacios que se suponen exclusivos y resguardados por el despliegue de dinámicas potentes de cierre social se libran disputas simbólicas cotidianas entre aquellos que podrían considerarse como los herederos de estos espacios y los nuevos miembros que mediante arriesgadas apuestas (aunque desmesuradas) aspiran a integrarse a ciertos circuitos socialmente reconocidos. La suerte de disconformidad constante que aparece en los relatos respecto al ambiente y la tensión que atraviesa las experiencias cotidianas de quienes asisten a la escuela analizada, abre serios interrogantes acerca del éxito de tales apuestas no solo en lo relativo a la acumulación de capital social sino también en términos educativos. Podemos concluir entonces que, la búsqueda de la afinidad social presente en las estrategias educativas de los sectores “privilegiados” constituye no tanto la explicación que garantizaría el éxito de tales apuestas sino contrariamente, como señalaba una entrevistada, se presenta como “la génesis del conflicto en las escuelas”. La defensa y apropiación

del capital social en el mejor de los casos, será el fruto de un trabajo costoso en el cual las familias deberán invertir recursos y esfuerzos por conseguirlo y con un resultado siempre incierto.

CAPITULO V: LAS BRECHAS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN. EL MODELO HUMANISTA EUROPEO ENTRE LA CONSERVACIÓN Y EL CAMBIO

*Por eso a veces me da la impresión
que estos colegios terminan siendo medio ficción, no?
Hacen como que son italianos, pero no son italianos.
(Sabrina, madre y ex alumna del colegio)*

Este capítulo analiza las tensiones del modelo humanista europeo en el mapa actual de jerarquías del mercado escolar nacional e internacional en una institución surgida durante la primera mitad del siglo XX como ámbito de socialización exclusivo para las colectividades de inmigrantes italianos en Argentina. La *Scuola Gian Bernini* como la denominaremos aquí, representa el modelo institucional que se ha conceptualizado como *bicultural*. La primera parte, analiza las estrategias institucionales de presentación y defensa del privilegio educativo y la propuesta curricular. En segundo lugar, se estudian las tensiones y los límites de la implementación del modelo educativo internacional en Argentina en el marco del debilitamiento de la alianza fundante del proyecto y de la preeminencia de nuevas reglas de competencia a nivel internacional que fortalecen el poder simbólico de los atributos culturales de los centrales anglófonos. Por último, se indaga sobre los mecanismos institucionales de producción del éxito y fracaso académico, en particular, en el estudio de los dispositivos de selección y evaluación que se implementan en este proyecto de educación internacional.

1. La Scuola Gian Bernini: el modelo bicultural

Concebida en sus orígenes como un ámbito de escolarización exclusivo para comunidades de inmigrantes europeos, la *Scuola Bernini* fue creada en el año 1952 y ofrece una formación fuertemente orientada a lo humanístico a través de la implementación de un doble currículum reconocido legalmente por parte del gobierno argentino y del italiano. El consulado, órgano representativo del estado italiano en el país, coordina todo lo pertinente a la integración y organización de la parte didáctica de la escuela. La institución comprende, por un lado, a la Asociación Cultural Italiana con sus autoridades legales y por otro, a la escuela italiana con su

organización didáctica⁷⁹. La Asociación es estatuariamente, ante las autoridades argentinas, la responsable legal; mientras que ante las autoridades italianas es el ente gestor responsable de la actividad administrativa.

El Nivel Inicial, de tres años de duración, comprende a los niños de 3, 4 y 5 años y prepara a los alumnos para su inserción en la enseñanza obligatoria. La Escuela Primaria (ex *Scuola Elementare*), es de cinco años de duración, esto es, dos años menos respecto del ordenamiento escolar de la Ciudad de Buenos Aires.⁸⁰ La “*Scuola Secondaria di I grado*”, (tradicionalmente *Scuola Media*) corresponde, el primer año, al antepenúltimo año del nivel primario y al primer año del nivel secundario. La “*Scuola Secondaria di II grado*” o *Liceo* es un Bachillerato, de cuatro años de duración, juntamente con los antedichos últimos dos años de la Escuela Media, corresponden al “Bachillerato bilingüe Castellano - Italiano”, de cinco años de duración.

⁷⁹ La Asociación Cultural Italiana “*Gian Bernini*” es una Asociación Civil sin fines de lucro fundada en el año 1952, compuesta por familiares de alumnos, ex-alumnos, empresas argentinas de origen italiano, docentes y personal no docente de la escuela. En 1969 obtuvo personería jurídica y su función consiste en promover actividades culturales, educativas y científicas. Como aparece plasmado en los anuarios de la escuela la Asociación “es el ámbito de elaboración constructiva en la que participan todos los componentes de la escuela (padres, docentes, personal dependiente) que persiguen el continuo mejoramiento de la formación de los alumnos”. La inscripción de los hijos en la escuela no implica automáticamente la incorporación de los padres como miembros de la asociación. La Asociación no recibe ningún aporte del gobierno argentino.

⁸⁰ Vale aclarar que la Ley Nacional de Educación vigente en Argentina (ley N° 26.206), habilita a las jurisdicciones a optar por una estructura que contemple 7 años de primario y 5 de secundario, o bien, de 6 años de primario y 6 de secundario.

Cuadro 6: Comparación estructura *Scuola Gian Bernini*, escuela italiana y escuela argentina

SCUOLA GIAN BERNINI	ESCUELA ITALIANA	ESCUELA ARGENTINA
SALA 3 ANNI - SCUOLA DELL'INFANZIA SALA 4 ANNI - SCUOLA DELL'INFANZIA SALA 5 ANNI - SCUOLA DELL'INFANZIA	SALA 3 ANNI - SCUOLA DELL'INFANZIA SALA 4 ANNI - SCUOLA DELL'INFANZIA SALA 5 ANNI - SCUOLA DELL'INFANZIA	SALA 3 ANNI - SCUOLA DELL'INFANZIA SALA 3 ANNI - SCUOLA DELL'INFANZIA SALA 3 ANNI - SCUOLA DELL'INFANZIA
1 CLASSE DELLA SCUOLA PRIMARIA 2 CLASSE DELLA SCUOLA PRIMARIA 3 CLASSE DELLA SCUOLA PRIMARIA 4 CLASSE DELLA SCUOLA PRIMARIA 5 CLASSE DELLA SCUOLA PRIMARIA	1 CLASSE DELLA SCUOLA PRIMARIA 2 CLASSE DELLA SCUOLA PRIMARIA 3 CLASSE DELLA SCUOLA PRIMARIA 4 CLASSE DELLA SCUOLA PRIMARIA 5 CLASSE DELLA SCUOLA PRIMARIA	1ER GRADO PRIMARIA 2DO GRADO PRIMARIA 3ER GRADO PRIMARIA 4TO GRADO PRIMARIA 5TO GRADO PRIMARIA
1 CLASSE - MEDIA 2 CLASSE - MEDIA 3 CLASSE - MEDIA	1 CLASSE - MEDIA 2 CLASSE - MEDIA 3 CLASSE - MEDIA	6TO GRADO PRIMARIA 7 MO GRADO PRIMARIA 1ER AÑO SECUNDARIA - NES
1 CLASSE - LICEO 2 CLASSE - LICEO 3 CLASSE - LICEO 4 CLASSE - LICEO	1 y 2 CLASSE - LICEO 3 CLASSE - LICEO 4 CLASSE - LICEO 5 CLASSE - LICEO	2DO AÑO SECUNDARIA 3ER AÑO SECUNDARIA 4TO AÑO SECUNDARIA 5TO AÑO SECUNDARIA

Fuente: *Anuario Scuola Gian Bernini 2015.*

Como se señaló en el Capítulo I, el proyecto representa una modalidad de internacionalización educativa *in loco* que ofrece títulos de estudio intermedio (Certificado de Escuela Media) y final (Diploma de Bachillerato) que posibilitan a los alumnos concurrir a escuelas y universidades de ambos países, además de todas las instituciones de la Unión Europea. Es una escuela mixta y laica pero, a diferencia de la escuela bilingüe tradicional analizada en el capítulo anterior que ofrece la enseñanza optativa de catequesis, aquí lo que se brinda es una materia curricular y optativa referida al estudio de los aspectos histórico y cultural de la religión.

La propuesta pedagógica de la *Scuola Gian Berni* enfatiza en la importancia de desarrollar una educación “integral” mediante la interacción del bilingüismo y el biculturalismo para lograr un alto rendimiento académico. Prevalece en el discurso institucional una fuerte asociación entre “excelencia” educativa y desarrollo intelectual y cultural expresada en una currícula fuertemente

estructurada alrededor de ese eje: “*La escuela integra la Ciencia, la Historia y la Literatura en un solo lenguaje universal: el lenguaje de la cultura*”⁸¹.

La apelación a la tradición de la escuela se basa en el reconocimiento de una cultura, de su influencia en términos socio históricos y de las posibilidades que esto brinda en cuanto a formación y apertura al mundo. Así, las autoridades señalan que la biculturalidad es el principio rector para preparar estudiantes aptos para desenvolverse “en un mundo en continua transformación”, y se presentan como el “puente” para lograrlo a través de una retórica que destaca la importancia de “educar en el esfuerzo y el trabajo productivo” y las oportunidades que brindan los diplomas internacionales en ese contexto.

Desarrollado sobre el signo del privilegio de lo que tanto las familias como las autoridades definen como una “cultura integral”, el currículum se orienta hacia una *preparación humanística, histórico-filosófica y científico*, que explicita, no obstante, una sobrevaloración relativa de las primeras en detrimento de las disciplinas formales y naturales. La preeminencia de materias como Lengua y Letras italianas e hispánicas en la estructura horaria durante todo el recorrido académico, es coherente con la imagen que la institución se propone transmitir de constituirse “*como un momento de encuentro, no sólo entre la cultura argentina y la italiana, sino como un puente entre todos los países y todas las culturas.*”

Las materias literarias y humanísticas delimitan aquí el espacio donde se desarrollaría el contacto con la cultura legítima -incluidas la historia, la filosofía, la música y las artes plásticas- relegando a un segundo plano otros aprendizajes considerados menores por responder a una aplicación práctica más inmediata. Incluso, la preservación de la enseñanza del Latín durante más dos años de lo que establece el plan de estudios en Italia⁸², es coherente con el sistema de valores que da

⁸¹ Las informaciones en itálica referidas en este apartado constan en el Proyecto Educativo Institucional que constituye el documento de identidad de la escuela.

⁸² De acuerdo a los compromisos asumidos en el acuerdo con el gobierno italiano por la paridad del Plan de Estudios de la *Scuola Bernini*, se mantuvo la enseñanza del Latín desde la *scuola media* (comienza en 2ª. Media (6to grado) y continua hasta el último año del Liceo) mientras que en Italia se enseña a partir del Liceo.

sentido al currículo implementado distanciándose de este modo de una visión pragmática del conocimiento.⁸³

El espíritu de la escuela italiana, que no es el bilingüismo sino la biculturalidad. Porque colegios “ingleses” hay millones, y el que te enseña inglés es un argentino que te enseña inglés. En cambio acá, “no tanto la lengua, ma la cultura italiana”, con todo lo que eso significa no? Lo bueno que tiene: los libros, el Arte, la Literatura, la Storia...(Directora de estudios, Media y Liceo)

En relación con la estructura curricular, la sobrevalorización relativa de los contenidos humanísticos y literarios significa reservar un espacio poco significativo a ciertos saberes considerados como fácilmente accesibles y utilitarios, entre los que se incluiría precisamente al idioma inglés. Resulta interesante destacar que en el año 2015 -momento en que se realizó el trabajo de campo- en la configuración disciplinar del Liceo, la cantidad de horas asignadas al estudio de esta lengua no llegaba siquiera a equipararse a las reservadas para el aprendizaje del Latín⁸⁴.

Aunque en términos pedagógicos, la diferencia pueda resultar poco significativa, en términos simbólicos expresa con claridad la defensa de los límites que aquí definen el privilegio cultural donde el valor de la experiencia del saber tiene un fin en sí mismo y se encuentra liberado de la urgencia y de la práctica (Bourdieu 2002). En esta configuración, el contacto con la cultura italiana sería el instrumento a través del cual se busca crear en los estudiantes un “*habitus* cosmopolita” (Pinçon, 1996; Pinçon-Charlot, 2002), es decir, habilidades que induzcan en los jóvenes cierta familiaridad con referencias geográficas y culturales más allá de las fronteras nacionales.

Yo creo que a esta escuela no la eligen por el italiano en sí. El italiano en sí no es un idioma ni comercial...diríamos, sí cultural pero no comercial. Entonces la eligen por la formación que se le da específicamente al alumno. En cuanto a una formación humanística muy fuerte, como orientación científica, porque la base es humanística... y la apertura que en definitiva da esta escuela. Del día de mañana poder irse a cualquier parte del mundo. Eso también creo es una elección por lo que uno va hablando con los padres que inscribe. Es decir, buscan en una escuela como ésta, una apertura al mundo (...) Porque la realidad es que el chico tiene una apertura mental, una manera de ver las cosas cuando se reciben...(Directora, nivel primario)

⁸³ A propósito del valor que adquiere el Latín como símbolo de distinción social de ciertos sectores de elite, resulta de interés el trabajo de Alicia Méndez (2013: 112) sobre el emblemático Colegio Nacional Buenos Aires que da cuenta de cómo la alusión al latín aparecía como un rasgo visible en el lenguaje de la vida cotidiana de los egresados.

⁸⁴ En el año 2015, la distribución de las horas curriculares en el Liceo mostraba la desventaja relativa del Inglés respecto del Latín. Mientras que el primero mantiene la misma estructura horaria de 3 hs. semanales durante los cuatro años del ciclo, a Latín se le suma en 1º Liceo una hora más (4 hs. semanales), volviendo al esquema de 3 hs. el resto del trayecto.

Como señala Wagner (1998) en un estudio realizado en un grupo de escuelas internacionales en París⁸⁵, en este tipo de propuestas no se trata de transmitir una “cultura mundial” sino de transferir los atributos de lo que la autora define como una “cultura internacional” basada en practicas vinculadas a las lógicas nacionales de origen. En este tipo de socialización no se vislumbran signos de unificación intelectual como podría esperarse del resultado de los principios pedagógicos transnacionales, sino que se define por la acumulación de diferentes habilidades lingüísticas y culturales transmitidas por la cultura en cuestión donde se asigna un significado particular a la red de las relaciones sociales que trascienden las fronteras nacionales así como un cierto estilo de vida que adquirirían los jóvenes como resultado del contacto con estas culturas particulares.

Lo característico de la cultura internacional está en la acumulación de recursos sociales en distintas áreas: el conocimiento de lenguas, culturas y modos de vida extranjeros, la dispersión geográfica de la familia y de las relaciones, la posibilidad de desenvolver la carrera en varios países, en fin, una alquimia de capitales lingüísticos, culturales, sociales, profesionales y simbólicos (Wagner, 1998: 17) (traducción propia)

En este esquema, donde el espacio de referencia intelectual y afectiva de los estudiantes no se limitaría a las fronteras nacionales, lo central no pasa tanto por el aprendizaje de un contenido específico sino en el provecho de ciertas disposiciones que se adquirirían en el contacto con las distintas manifestaciones del acervo cultural italiano. La interacción cotidiana con profesores y compañeros extranjeros, colaboraría también en la tarea de formar seres “cultos”, “creativos” y “democráticos”, como los que promete el programa de estudios de la *Scuola Bernini*.

Nosotros tenemos feedback con gente que trabaja en la universidad que tienen alumnos egresados de acá...no solo del estudio de los programas eh?, No pasa por aprender un programa argentino, o italiano. Pasa por el movimiento externo de por ejemplo de chicos, cuando un chico entra y sale hay un movimiento de grupo, y un movimiento en la cabeza del chico, hay un pensamiento diferente, juegos diferentes. Ya desde chiquitos van teniendo contacto con otras cosas. Mismo el contacto con profesores que vienen de Italia, que no solo vienen de Italia...a veces quizás ese profesor estuvo dando clases en Colombia, después en España, en África y ultimo destino quizás por concurso toca Buenos Aires. Ese profesor además de transmitir la cultura, tiene toda una transmisión de pensamiento enriquecida por todos esos lugares donde estuvo. No es solo “vengo y te trasmito un programa”. Por otro lado, son chicos que en edades tempranas, digamos en 6to grado, están en contacto también con una modalidad que no es específicamente la modalidad del maestro argentino. (Directora, Nivel Primario)

⁸⁵ Incluye en el estudio la escuela americana, alemana, japonesa y un liceo internacional de Saint-Germain-en-Laye.

2. “La cultura” amenazada.

Las imágenes idealizadas contenidas en las estrategias de presentación del modelo educativo bicultural que tanto la institución como las familias se esfuerzan en sostener, invisibiliza aspectos centrales de las potencialidades y los límites que presentan este tipo de proyectos en nuestro país. En efecto, las transformaciones relativamente recientes en el escenario educativo internacional y los referidos a la evolución histórica de la propia institución, delinean como mostraremos aquí un escenario ciertamente complejo para el despliegue de estas apuestas en nuestro país.

Como se señaló en el Capítulo I, en el actual contexto de apertura internacional de los sistemas de enseñanza y de los trayectos escolares de los jóvenes pertenecientes a las franjas superiores de la población, la experiencia de implementación del ideal de educación humanista europeo que caracterizó gran parte de los programas nacionales más prestigiosos, tanto en Europa como en América latina, está sometida a las tensiones que genera la preeminencia de nuevas reglas de competencia a favor de los países desarrollados, más precisamente, de lengua inglesa (van Zanten y Darchy Koechlin, 2005). En este contexto, la hegemonía de los países centrales anglófonos imprime nuevos rasgos al fenómeno de la formación de las elites en la esfera educativa que muestran una profunda asimetría en los flujos internacionales difundiendo el poder simbólico de los atributos culturales de los países dominantes sobre el resto de los países cuyos rasgos nacionales no se reconocen (Nogueira, 2012). A propósito del caso francés, Franck Poupeau (2007) señala incluso los efectos de las jerarquías consagradas por los actuales procesos de internacionalización de los estudios sobre los programas de enseñanza y las formas pedagógicas de las grandes escuelas nacionales a favor del modelo de las *business schools* norteamericanas:

El modelo pedagógico nacional de formación de las elites, que se considera muy alejado de las necesidades de las empresas, tiene hoy que competir con un modelo de formación inspirado en las business schools norteamericanas y promovido por agentes del sector de las grandes escuelas de comercio y de ingenieros (...) El poder está pasando hoy en día a un conglomerado de grandes escuelas alineadas con el modelo de las business schools, representadas en Francia por HEC (Hautes Études Commerciales) o la ES- SEC (École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales), cuyos vínculos internacionales constituyen la ventaja esencial: intercambios de estudiantes, ajuste de las certificaciones con títulos como los de MBA (Management of Business Administration) y los masters. (Poupeau, 2007:107).

Es así como el mapa actual de jerarquías del mercado escolar que muestran las investigaciones a nivel internacional tiene sus efectos en la escena local y sobre la orientación y el valor de la oferta escolar dirigida a los sectores sociales acomodados. Esta tendencia se registra no solo en la importancia que reviste el aprendizaje del inglés dentro de las expectativas educativas de las familias (Del Cueto, 2007; Veleda 2003) sino también en el aumento significativo de escuelas privadas que en los últimos años se han incorporado al Programa de Bachillerato Internacional en nuestro país (Ziegler, 2011)⁸⁶.

Este escenario, al que se suman cambios intrínsecos a la evolución histórica de la propia institución como veremos a continuación, pone en jaque algunos de los dispositivos pedagógicos que históricamente colaboraron en la construcción del privilegio escolar en la *Scuola Bernini* enfrentándola con el complejo desafío de adaptarse a las nuevas reglas de juego sin debilitar los símbolos de su distinción.

2.1 Alianzas quebradas

Del ghetto a la comunidad disgregada

La *Scuola Bernini*, como otras instituciones del modelo bicultural que nacieron con el objetivo explícito de ofrecer un ámbito de socialización exclusivo para las colectividades de inmigrantes durante la primera mitad del siglo pasado, en sus inicios estaba dirigida a un reducido grupo de familias italianas que hubieran conservado las tradiciones y el idioma. Como recuerda la directora de estudios de su época de estudiante, en aquella época el colegio era un “ghetto”. La integración de los miembros de la comunidad escolar -basada en la fuerte afinidad de los valores y costumbres- constituía a la escuela verdaderamente como una extensión del ámbito familiar.

Nosotros cuando hicimos el colegio lo hicimos en una sede, que era un conventillo transformado en colegio. En esa época el colegio estaba dirigido a los italianos solamente, hijos de italianos que hubiéramos conservado las tradiciones y el idioma, porque cuando hubo esa gran inmigración, generalmente del sur.. y gente que enseguida se adaptó y se mezcló con lo argentino,

⁸⁶ Si bien es una tendencia preponderante del sector privado, el fenómeno de la internacionalización de los estudios comienza también a penetrar en algunos nichos del sector estatal. Para el año 2015, la Ciudad de Buenos Aires tenía previsto sumar al Programa del Bachillerato Internacional once escuelas estatales porteñas. Sobre esta cuestión, consultar Tieso, 2016.

porque tampoco sabían italiano, venían con sus dialectos. Mi familia y otras familias conservaron el idioma, porque veníamos... Umbria, Firenze... digamos, donde se habla italiano, y entonces nos mandaron al colegio italiano. Y éramos de primera y segunda generación, nada más. En casa se hablaba italiano, mis compañeros todos italianos y era un ghetto. Porque nosotros íbamos al mismo lugar de vacaciones, eran todos muy pocos... Mismo lugar de vacaciones, mismo lugar de salidas, misma manera de divertirnos... todo todo todo era porque aparte eran hijos de grandes empresarios... de la Fiat de... Y en esa época, y esto es lo interesante, nuestros padres y los profesores eran iguales. Entonces si el profesor del colegio que por ahí en esa época se usaba un poco las manos, te tiraba un diccionario o un borrador, lo aceptaban. Vos, volvías y le daban la razón siempre al profesor. No había para nosotros el profesor justo o injusto. Vos, volvías a tu casa y era lo mismo, exactamente igual. Yo no tenía amigos argentinos así que no se que pasaba en colegios argentinos. Yo no sabía quien era Charly Garcia, Spinetta, nada nada. Para mí las canciones eran todas italianas, hasta que me casé con un inglés... y después salí y entré al mundo argentino. (Directora de estudios, Media y Liceo)

La sintonía perfecta entre el colegio y las familias configurada a partir de una base cultural y lingüística común que permitía desplegar sin dificultades el proyecto pedagógico se reflejaba además de un sólido acuerdo moral entre las partes el que ciertas normas y valores vinculados al sentido del esfuerzo y el respeto a la autoridad pedagógica eran inapelables.

Más de medio siglo después, aquellas condiciones que dieron origen y sostuvieron el programa educativo por décadas, se han ido alterando con el correr de los años desestabilizando aspectos centrales de aquella alianza fundante. Una de las cuestiones más evidentes para destacar es el notable cambio de escala de la escuela respecto de la de los primeros años de su fundación⁸⁷. Si bien el aumento de la matrícula fue paulatino y estuvo condicionado a la infraestructura disponible de los edificios que antecedieron a su actual sede, a partir de los años noventa se registra un proceso de aceleramiento del crecimiento de la población hasta alcanzar en el año 2015 una matrícula total de 1141 estudiantes⁸⁸.

Pero lo que representa quizás el aspecto más importante de lo fue el paso de un modelo de organización escolar de tipo familiar fuertemente endogámico a otro de carácter masivo y burocrático, no sea tanto un problema numérico u administrativo sino cultural. Como sucede también en otras instituciones que se incluyen en el *modelo bicultural* (como el colegio francés o alemán), las familias que hoy eligen estas escuelas son portadoras de características muy distintas

⁸⁷ El proyecto empezó en el año 1952 con una sola sección de trece chicos.

⁸⁸ Datos del Anuario 2015.

de aquellas que constituyeron las bases identitarias sobre las que se desarrollaron estos proyectos educativos en distintas partes del mundo⁸⁹. De hecho, como señalan las autoridades, actualmente los italianos son solo una minoría en la escuela y, aun aquellos que son descendientes directos ya no conservan los valores y costumbres de sus antecesores ni lo que resulta tal vez mas problemático, el idioma.

El distanciamiento sociocultural entre la escuela y las familias abierto por el proceso de aculturación de quienes ya llevan dos y tres generaciones viviendo en Argentina, se agudiza en el caso de los grupos que han arribado más recientemente al colegio con expectativas que incluso entran en tensión con la voluntad institucional de sostener las bases culturales heredadas. Se trata de familias que no tienen ningún tipo de afiliación con el país de origen y, si bien sus demandas están ligadas a la dimensión internacional que ofrece su formación (Aguiar y Nogueira, 2012), no están dispuestas a resignar las prerrogativas del modelo educativo hegemónico (al menos en lo representa para ellos su dimensión principal, es decir, el aprendizaje del inglés) y se muestran desafiantes frente a ciertas reglas y códigos culturales que resultan ajenos a su idiosincrasia, situación que se hace especialmente visible frente al estilo pedagógico de los docentes italianos como mostraremos más adelante.

Al analizar las trayectorias sociales no se observa una herencia social y cultural significativa ya que, al medir las titulaciones alcanzadas por los padres y abuelos paternos de las parejas consultadas, muy pocas superan el nivel secundario. En cambio, se advierten indicios de procesos de transmisión medianamente favorables de capital económico visibles en el modo de acceso a sus propiedades que en algunos casos, resultaron beneficiados por la ayuda monetaria brindada por sus padres. Ciertamente, casi todas las familias son propietarias de sus viviendas si bien tales características no presentan rasgos que las destaquen por encima de la media esperable para estos grupos. Pero lo que resulta interesante destacar al analizar la composición de los capitales culturales actuales de las parejas entrevistadas es el dinamismo en las evoluciones de tales trayectorias que marcan un proceso de claro ascenso respecto a sus antecesores. En efecto, de los tres grupos analizados (*tradicional, cultural y vincular*) aquí se concentra el máximo nivel educativo,

⁸⁹ Según los datos extraídos del cuestionario aplicado a la camada de egresados del año 2015, menos de la mitad de los estudiantes declaró tener alguno de los padres o abuelos/as de nacionalidad italiana. Una tendencia análoga señala Aguiar (2007) en su estudio acerca de las estrategias de internacionalización por parte de los sectores acomodados en Brasil sobre la composición actual de las familias que asisten a la escuela italiana y norteamericana de San Pablo.

alcanzando en todos los casos titulaciones de posgrado y doctorado (que a su vez incluye tanto a los hombres como a las mujeres). Cabe mencionar, que esta tendencia se repite en relación a los idiomas en la medida que también reúnen la máxima cantidad de acreditaciones.⁹⁰

Barreras culturales, lingüísticas y organización pedagógica

No obstante los cambios notorios en la composición sociocultural de las familias respecto de aquellas que encarnaron la creación del proyecto en los años 60, la barrera lingüística no representaría necesariamente un problema para el proceso de enseñanza si no fuera porque la organización pedagógica mantiene vigente ciertos recursos y mecanismos afines a una racionalidad pasada, en la cual, los estudiantes respondían en gran parte a las expectativas formativas del colegio. El uso de los materiales didácticos, por ejemplo, tiene en el presente impactos sobre el rendimiento diferencial de los alumnos. Los libros de texto italianos que se usan durante todo el trayecto escolar son, en efecto, un recurso didáctico orientado a la formación de los nativos que requiere, para su apropiación, estudiantes con capacidades lingüísticas básicas adquiridas en el seno familiar que ya casi no existen en la escuela. La estructura y organización de las materias, por otra parte, que otrora se ajustaba eficazmente a los tiempos y ritmos del aprendizaje de los estudiantes, hoy tampoco resultan efectivas a la luz de los cambios mencionados lo cual exige implementar estrategias pedagógicas suplementarias para fortalecer la enseñanza de la lengua italiana.

Y antes, ponele los ex alumnos que ahora tienen 60, eran todos, pero todos italianos. Que por ahí venían a la Argentina de 10 años y no hablaban castellano ni a palos, entraban ahí y... Eso cambió un poco yo creo que en todas las escuelas bilingües. Porque también, los hijos de franceses, los hijos de alemanes, viste, después de tres, cuatro generaciones son más argentinos que otra cosa. Por eso a veces me da la impresión que estos colegios terminan siendo medio ficción, no? Hacen como que son italianos, pero no son italianos. Entonces por eso a veces en el rendimiento en italiano están más o menos los chicos. Porque parten de la base de que los chicos hablan italiano y les enseñan sobre el italiano pasado. Y no lo saben. Vos tomás el libro de primer grado. Y parte de la base de que te van a enseñar a leer y a escribir sobre frases en italiano que vos manejas normalmente en tu casa. Y no las manejas normalmente en tu casa. O sea, las más, de casualidad.

⁹⁰ Al analizar la exposición de este grupo a los medios de comunicación masiva se advirtió que, si bien las preferencias manifestadas en torno a los consumos realizados en diarios y televisión no marcan diferencias significativas respecto al grupo anterior, los miembros del modelo cultural realizan en Internet actividades más complejas, ausentes en los otros restantes.

Y yo creo que a las mías les va tan bien... vos podés tener una inteligencia demasiado superior, pero porque corren con la ventaja de que saben italiano. Y eso es un esfuerzo menos para ellos.
(Sabrina, mamá y ex alumna)

La distancia entre la imagen del destinatario ideal contenida en los libros y programas escolares italianos y las aptitudes reales de los estudiantes argentinos deviene, como señalan con preocupación las autoridades y las familias más antiguas, en una baja del rendimiento general que no llega a los estándares esperados.

Un aspecto más a considerar que incide adicionalmente en las dificultades de aprendizaje de los estudiantes refiere a la complejidad que plantea a las trayectorias la coexistencia de sistemas de organización pedagógica disímiles. En Argentina, mientras que la educación primaria y secundaria tienen una extensión de doce años de escolaridad, en Italia, el mismo trayecto insume un año más⁹¹. De esta manera, la implementación del programa educativo italiano en Argentina, requiere forzosamente eliminar un año de estudio para acatar la normativa local⁹². Sin embargo, el permiso otorgado por el gobierno italiano a la *Scuola Bernini* de eliminar un año de estudios para adecuar el programa al sistema nacional, no la exime de la obligación de transmitir los contenidos completos del programa de los liceos italianos que son evaluados en los exámenes finales (*esame di maturità*) para obtener el “*Diploma dell’Esame di Stato*” de finalización de curso⁹³.

Para obtener el diploma del estado italiano, los alumnos deben rendir cuatro materias, dos de las cuales se eligen al azar a través del sistema de bolillero y otras dos que son obligatorias -Literatura Italiana y Matemática- pero que cada año alternan su ponderación sobre la calificación final. Como relata la madre de una estudiante que egresó en el año 2013, el mecanismo de aceleración de los

⁹¹ En Italia los Liceos son de cinco años de duración.

⁹² Según lo que dictamina la Ley Nacional de Educación vigente en Argentina (ley N° 26.206), la educación obligatoria comprende trece años de estudios (desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria). En Italia, en cambio, la obligatoriedad es de diez años, de los seis años (primer grado de escuela primaria) hasta los dieciséis (ley N° 296, año 2006), y habilita a que el último año pueda ser remplazado por “inserción profesional” (decreto N° 139). Este punto es relevante pues es lo que determina, de hecho, la diferencia entre “obligación escolar” (*obbligo scolastico*) y “obligación formativa” (*obbligo formativo*)

⁹³ Los exámenes consisten en tres pruebas escritas preparados por el Ministerio de Educación y en un coloquio oral frente a una comisión mixta, constituida por tres profesores de la clase y tres profesores provenientes de Italia y designados anualmente por el Ministerio. Preside la comisión un Presidente con nombramiento ministerial. Sobre la base de los resultados de las pruebas de examen y del crédito escolar, la comisión otorga, en caso de haber superado el examen, un puntaje entre 60/100 y 100/100 y eventualmente premia con honores al alumno (atribución de la “*Lode*”). La *Scuola Bernini*, a diferencia de otras escuelas, otorga dos títulos independientes y no un título integrado.

tiempos académicos del Liceo afecta particularmente los aprendizajes de las ciencias exactas y repercute negativamente en los resultados de los estudiantes *dell'Esame di Stato* en los años en que matemática es la materia preponderante.

Agustina me decía que de repente no entendía nada (de matemática)...Mirá que ella es excelente alumna...ni los chicos que son brillantes entendían nada. "Es chino básico esto mama". Claro, lo que en Italia lo aprenden en cinco años ellos acá lo tienen que hacer en cuatro... El año pasado que fue con matemática y fue un desastre (los resultados de los exámenes "di maturità"). Hubo chicos que entregaron en blanco. Un año es matemática y el siguiente es italiano. Van rotando. También depende las camadas viste, hay camadas que estudian más o de mejores alumnos pero cuando no les toca matemática las notas son mejores. Pero este año va a ir mucho mejor para todos porque este año es italiano. Tienen matemática también pero no es...El comisario que viene de afuera...porque es así: vienen comisarios de afuera que son los que...no vuela una mosca...Entonces a lo mejor cuando se da vuelta, un profesor te ayuda...porque son exámenes difíciles, de horas... capaz están 5 horas. No es que te van a hacer la prueba pero "sí, si estás encaminada bien" entonces vos estás mas relajada...Entonces es como que maneja él (el comisario) toda la situación. Están siempre para todos los exámenes pero hay dos que vienen para esa materia...el año pasado vino uno de Chile, no sabía hablar castellano, una que era americana que estaba en Chile o que estaba en no sé qué y encima ni hablaba castellano entendés? O sea ni siquiera para ir a preguntarle algo, una sugerencia, nada. (Estela, madre de 4ta. Liceo)

Desde el plano vincular por otra parte, se vislumbran algunas tensiones que afectan la relación cotidiana entre la cultura familiar de los "recién llegados" y la institución. Con relación a este punto, lo que resulta tal vez más problemático para las autoridades de abordar, son los conflictos que surgen entre las familias y la escuela en torno a la figura de los profesores italianos y las quejas de "maltrato" que los padres perciben de parte de estos docentes hacia sus hijos.

Y sabes lo que es difícil ahora? Es lo que yo te explicaba antes y por eso lo quería traer a colación...es la diferencia entre el profesor y tu padre. Antes no existía. Entonces era armoniosa. Armoniosa en lo lindo y lo feo no? Del horror no? El profesor te tiraba un diccionario y tu padre te tiraba un plato. Es decir, estábamos en la misma longitud de onda. Ahora, el profesor italiano que no ha crecido, que sigue agarrado a las tradiciones italiana: "imbecile, cretino, stupido, blablablá....", viene acá a la Argentina donde los padres si son completamente distintos y no hay esa armonía. Acá tenemos, por eso estoy yo, creció ésto (se refiere al despacho donde ella trabaja)...Tengo un gabinete de psicología con dos psicólogas y todo lo demás, porque tenemos que atajar esa desarmonía que hoy tenemos entre el profesor italiano y el argentino. Un profesor argentino nunca le va a decir al chico "sos un imbecile que no sabes nada". El profesor argentino está menos preparado que el italiano. Entonces el italiano tiene una cultura que ya la mama por el hecho de vivir en Italia, de estudiar en la universidad y vienen con un montón de bagaje cultural, inmenso, pero a veces no saben ni como transmitirlo, que es casi como si no sirviera, y no tienen ese interés en tener una relación con el alumno, una relación afectiva...no tiene interés. Hay muy pocos italianos que quieren tener eso porque son golondrinas, vienen y se van, ellos mismos como personas que viajan por todo el mundo, que estuvieron en Turquía, en Asmara y de repente en Argentina "no me gusta esto, no me gusta lo otro". Entonces vengo, (hace con la mano un gesto de cobrar dinero), y me voy a mi casa y... (Directora de estudios, Media y Liceo)

La incorporación de profesores extranjeros en los equipos docentes de muchas de las escuelas bilingües privadas más selectas de nuestro país, desde sus inicios ha sido una estrategia de distinción como modo de hacer visible la presencia de “lo internacional” en los proyectos de estudios y, a la vez, jerarquizar el plantel de profesores. Como señala Ziegler (2012) en un estudio sobre los profesores de escuelas de elites en Buenos Aires, un rasgo común de las instituciones privadas, es precisamente la emergencia de un cuerpo docente internacionalizado que empieza a configurarse como una nueva comunidad que trasciende a los establecimientos.

En la *Scuola Bernini*, una parte del plantel de los profesores italianos en el nivel Medio y Liceo, está compuesta por lo que aquí se conoce como los “ministeriales”, que son aquellos docentes que envía el gobierno italiano a escuelas de su comunidad en distintas partes del mundo como modo de asegurar la presencia original de la cultura madre en esos proyectos. No obstante, la incorporación de estos docentes no siempre resulta virtuosa dado que al ser funcionarios del estado italiano no responden a las jerarquías locales. De allí que, con frecuencia, las autoridades locales se encuentran en una posición institucional de debilidad extrema para gestionar los problemas involucrados con su tarea. Por otra parte, y en la medida que los contratos de trabajo no se extienden más allá de los cuatro o cinco años, la situación laboral particular de estos profesores “golondrinas”, como los llama la directora de estudios, promueve el desapego afectivo en sus lugares de trabajo que deviene en “desinterés” hacia los diversos asuntos de la vida institucional.

Nosotros tenemos once ministeriales todavía. Pero ahora, por ejemplo, ahora se va la de scienze, no creo que renueven la cátedra. Entonces tenemos que utilizar un italiano porque necesitamos si o si que sea italiano, con título italiano, pero contratado. Que en el fondo lo tenemos que pagar nosotros. Le tenemos que pagar el viaje, el alojamiento, le tenemos que pagar un viaje por año para que vea a su familia. Pero nos da una cierta libertad de que si el profesor no es bueno de volarlo, con los ministeriales no podemos y ese siempre ha sido nuestro problema. Porque no los podemos...nada...son empleados del estado italiano, a lo sumo cuando hubo mucho lio, a lo sumo los han trasladado a Suiza. Así que en vez de castigarlo hasta le dieron un premio no? Ellos no reconocen a este Rector local como su jefe. Reconocen al que está en el consulado. Toda una cuestión política... (Directora de estudios Media y Liceo)

La ausencia de canales formales para procesar institucionalmente los problemas que involucran a los profesores ministeriales, exacerba la tensión característica de la convivencia escolar en el marco de la lógica parentocrática que regula en la actualidad la dinámica institucional de los grupos sociales más favorecidos como consecuencia de la pérdida de confianza en la acción relativamente

autónoma de la escuela y de sus agentes, tratando por ello de “intervenir de manera más directa y personal en su funcionamiento” (van Zanten, 2008:7)⁹⁴.

El desfinanciamiento

Finalmente, un aspecto central de la evolución de las alianzas fundantes del programa escolar refiere a los cambios en la relación de la escuela con las fuentes de financiamiento que históricamente impulsaron y sostuvieron el proyecto. El Estado y las grandes empresas italianas, que desde el momento de su creación apoyaron económicamente a la institución, fueron paulatinamente abandonando esa responsabilidad dejando a la escuela en la necesidad de gestionar sus propios recursos, tanto humanos como financieros. Como consta en el anuario del colegio del año 2005, en aquellos años era frecuente ver en los actos inaugurales de los ciclos lectivos figuras relevantes de la comunidad italiana: las autoridades didácticas de la institución, al presidente de la *Asociación Cultural Gian Bernini* y a los representantes del consejo directivo, como también a las llamadas “visitas” que concurrían habitualmente a esas ceremonias, es decir, el cónsul general de Italia y el dirigente escolástico del mismo organismo.

Cuando empezamos el colegio tenía profesores italianos de ingles, de educación técnica, vos imagináte qué pagaba Italia...es decir, teníamos la mayoría pagado por el ministerio y teníamos también muchísimo aporte del gobierno. Ahora no tenemos prácticamente ningún aporte. Las empresas italianas, también Techint se abrió un poco...y bueno, lamentablemente ahora subsistimos de las cuotas de los padres (...) Nos mandan profesores, que con eso es un ahorro muy importante, porque los profesores ministeriales los paga el gobierno italiano, pero despacito nos están quitando cátedras. Cuando ya se termina el contrato de un profesor, que tiene que estar 4 o 5 años y tiene que volver a Italia, no nos renuevan la cátedra, dicen “no no, no vamos a volver a pagar la mudanza”. Entonces tenemos que salir a buscar profesores italianos, que estén acá o que estén en Italia y nosotros los contratamos, a muchísimo menos precio. (Directora de estudios Nivel Medio y Liceo)

El desfinanciamiento paulatino del Estado italiano a la *Scuola Bernini* remite, por cierto, a los procesos de crisis profunda de los estados educativos centralizados por los que atraviesan muchos países europeos y de nuestra región (van Zanten, 2004). En el caso de Italia, en particular, los

⁹⁴ En la *Scuola Bernini*, existe un amplio abanico de demandas por parte de las familias van desde las quejas sobre la organización del tiempo pedagógico y el poco espacio destinado para el almuerzo, hasta la falta de seguridad en la escuela, el cuestionamiento a los contenidos curriculares, el sistema de evaluación, las normas, entre otros.

planes de recortes progresivos en la financiación estatal en materia educativa aplicados tras casi dos décadas de políticas económicas de corte neoliberal, afectaron en primera instancia a aquellas escuelas no estatales que eran administradas por entes públicos o privados pero que, bajo la figura de escuelas “paritarias” -como la Scuola Bernini precisamente- recibían algún tipo de financiamiento público⁹⁵. De esta manera, las restricciones presupuestarias fueron empujando a la *Scuola Bernini* a un proceso de reestructuración financiera que desembocó, a fines del 2008, en un fuerte incremento en el valor de cuota que despertó, por cierto, una fuerte reacción por parte de las familias que inmediatamente comenzaron a organizarse para juntar firmas y elevar una nota a las autoridades donde se les “exigía” una fundamentación detallada de los motivos de la disposición adoptada.

Es interesante destacar que las preocupaciones de las familias respecto del aumento de los aranceles, no solo se reducían a un problema de orden meramente económico ante el temor de no poder sostener a futuro el pago de las cuotas. Los reclamos implicaban también una inquietud acerca de que esa acción pusiera en riesgo la “naturaleza” de la institución al producir un “desfasaje” en el perfil de las familias que hasta ese momento se habían arrogado el derecho de representar fielmente los “verdaderos” intereses del colegio.

Y cuando evaluábamos colegios, este colegio, era dentro de lo que estábamos viendo, era por un 20 % más de lo que era la cuota del jardín (de donde mandaba a su hija antes). La estaba mandando a un colegio bicultural y con la cantidad de cosas que, digamos, a precio-calidad era increíble. Pero ahora es un 130 %. Y si sigue aumentando no sé. Entonces hubo una evolución de lo que es la cuota escolar de este colegio que yo no sé si todos los colegios aumentaron en esa proporción y nuestros ingresos no se modificaron tanto de hace tres años a ahora (...) Creo que ahora me está pasando ya en este colegio que hay un desfasaje. Cuanto más aumenta la cuota empezás a limitar a la gente que puede asistir y ya llevás a un grupo, a un nicho económico, que quizás no va muy acorde con lo que inicialmente creo que este colegio me vendía. Digamos, que buscaba gente que alentara este tipo de crecimiento intelectual y demás, pero quizás una media, una clase media hacia alta, una clase media que podía venir de una clase media pujante y que haya crecido profesionalmente, digamos. Eso creo que se está perdiendo porque si siguen aumentando la cuota ya, digamos, dos personas profesionales que están medianamente bien en el mercado laboral no lo pueden pagar. Entonces si ya buscan que sea un perfil de familia con

⁹⁵ En octubre del 2008, durante el tercer mandato del primer ministro Silvio Berlusconi, se aprobó el denominado "decreto Gelmini" bajo el lema clave *Eliminar los despilfarros* de la educación pública, donde quedaron plasmados los principios centrales de la controvertida reforma educativa que comprendió un plan de recortes progresivos en la financiación estatal de las escuelas y de las universidades públicas (Decreto Ley 133). La crisis económica mundial iniciada en esos años, desembocó a fines del 2011 en un feroz plan de ajuste conocido como “Salva Italia” gobierno Mario Monti una serie de medidas de ajuste por un valor de 30.000 millones de euros entre 2012 y 2014, con el objetivo de reducir gastos de 12.000 millones de euros y de aumentar la recaudación en 18.000 millones”.

rentas de otro lado o con otra cosa entonces yo creo que ahí empieza ver un desfase (Dolores, madre de Media)

Si hasta la llegada del nuevo siglo, existía un relativo consenso en la comunidad educativa de que la *Scuola Bernini* reunía ciertos intereses comunes de las fracciones sociales de las medias profesionales con aspiraciones “cultas” y “eruditas”, en los años posteriores esa certeza comenzó a debilitarse entre los miembros más antiguos.

El perfil de las familias fue cambiando mucho. De hecho cuando yo la traje a Clara acá (año 2003), era un colegio muy tranqui, tranqui de guita, tranqui de cuota... Yo pagaba lo mismo que en el Chester digamos... La gente, porque además venir a un colegio italiano, mmm, italiano? te decían... nada... era otro perfil de madres. Muchas mamás grandes digamos, grandes?? No había tanta mamá apendejada digamos, las típicas viste, con los labios así, las tetas hechas, las camionetas... no existía eso. Era gente de clase media, media. Profesionales o no pero bueno... había otro tipo de gente, pero bueno después fue cambiando. De golpe se puso de moda. Empezaron a caer artistas, se convirtió en otra cosa. La puerta es otra cosa. Las madres de la puerta empezaron a ser otra cosa. (Claudia, madre de Liceo)⁹⁶.

3. El “aggiornamento” forzoso. “*Todo muy lindo pero... ¿tienen inglés?*”

La subordinación relativa de la posición que hoy ocupa la cultura italiana en el campo de la cultura internacional, y en el educativo en particular, complejiza las aspiraciones manifiestas del proyecto de la *Scuola Bernini* de insertar a sus egresados en la esfera educativa más competitiva a nivel mundial. En efecto, y atendiendo a la información relevada en el cuestionario aplicado a los egresados 2015⁹⁷, los datos parecen contradecir tales expectativas: de los sesenta y un estudiantes de esa camada que respondieron la encuesta, solo uno declaró que iba a continuar los estudios

⁹⁶ Una nota periodística publicada por un reconocido diario en el año 2016, junto a los supuestos niveles de excelencia de la institución aludía a los “ocasionales chasquidos mediáticos” generados “por el sambenito de recibir a “hijas e hijos de famosos”, empresarios, dirigentes políticos y diplomáticos”. Entre las figuras de renombre se mencionaba “a los herederos de Roberto Abbondanzieri, Daniel Angelici, Tristán Bauer, Jorge Burruchaga, Guillermo Cópola, Donato De Santis, Daniel Filmus, Bobby Flores, Marcelo Garrafo, Mónica Gutiérrez, Lalo Mir, Enrique Petracchi, Cristiano Rattazzi, Paolo Rocca, Elizabeth Vernaci o Fabián Von Quintiero, entre muchos otros, además de hijos de empresarios y diplomáticos”.

⁹⁷ El cuestionario que se aplicó a los egresados incluía dos preguntas sobre qué pensaban estudiar el año próximo y dónde.

universitarios en el exterior -más precisamente en Milán- mientras que el resto lo haría en Argentina, y mayormente en la Universidad de Buenos Aires.

Hace falta aclarar que “el mundo” al que aluden con frecuencia los discursos institucionales, y con el que fantasean ingresar las familias a través de la vía escolar, se recorta entorno a un segmento muy acotado de países centrales regido en la actualidad por los patrones culturales de las naciones angloparlantes (van Zanten y Darchy Koechlin, 2005). No hay que subestimar este hecho ya que, si bien los títulos que otorga la *Scuola Bernini* habilitan formalmente el ingreso a instituciones de la Unión Europea, la puesta en valor del diploma depende, como explica Bourdieu (2002) de la posesión de otra de las especies del capital cultural que es por cierto, el incorporado. Esto es así ya que las posibilidades reales de los estudiantes de acceder a instituciones del circuito prometido que no sean las italianas, dependen fundamentalmente de la adquisición previa de las habilidades lingüísticas del idioma preponderante, que es por cierto el inglés, y de las que carecen la mayoría de los estudiantes que egresan de esta institución.

Históricamente la enseñanza del Inglés en la *Scuola Bernini* fue totalmente marginal en el programa de estudios, ya que, como recuerda una ex alumna que egresó a fines de los años 80, el aprendizaje de esa asignatura comenzaba recién a partir de 6to grado e incluía apenas dos horas semanales. Con el correr de los años, las demandas por el aprendizaje de Inglés se fueron haciendo cada vez más presentes en las exigencias de las nuevas familias que se acercaban a la institución, lo que promovió que la escuela iniciara un largo y costoso proceso de adaptación curricular para adaptarse a las reglas vigentes del mercado escolar.

Los padres acá en Argentina lo que buscaban también es el Inglés...que pesa un montón por motivos más que nada utilitarios... ”el día de mañana cuando mi hijo vaya a buscar un trabajo va a necesitar hablar inglés perfecto...” Lo primero que hacen los padres cuando vienen acá, todo muy lindo blablablá pero “tienen ingles”? Entonces ahora ¿qué se hace? Debido a este pedido de los padres, para atraer más clientes, llamalos, se empieza en jardincito también con inglés. Entonces ahora podemos responder también “sí, tenemos inglés y hacemos los exámenes internacionales igual que los colegios ingleses” Entonces ya estamos cumpliendo con un montón de expectativas. ... (Directora de estudios, Media y Liceo)

Los cambios implementados se fueron haciendo de forma paulatina e implicaron un aumento progresivo de las horas dedicadas a esta disciplina. Hasta el 2009, el proyecto pedagógico contemplaba la enseñanza de Inglés como materia curricular recién a partir de 4to grado y lo que ofrecía, como mecanismo compensatorio, era un curso extra programático que funcionaba dos

veces por semana a partir de 1ª. media (equivalente a 6to grado) y estaba incluido en la cuota mensual⁹⁸. En el año 2011, para reforzar aún más los contenidos del área, se adelantó la barrera de inicio de este curso al último año del nivel inicial -etapa en que los chicos comienzan las jornadas de doble turno- abarcando, de este modo, a los tres niveles de enseñanza. Ya para el año 2015, el curso de Inglés extra programático quedaba constituido como el ámbito institucional de preparación de los estudiantes para rendir los exámenes internacionales de la Universidad de Cambridge⁹⁹.

No obstante los importantes recursos destinados a fortalecer el área de Inglés en los últimos años, los esfuerzos institucionales no terminan de generar dispositivos académicos potentes para garantizar que los estudiantes obtengan las titulaciones prometidas. Como se evidencia año a año en los datos de las planillas expuestas en la cartelera de la escuela, es muy bajo el nivel de alumnos del Liceo que finalmente aprueba los exámenes internacionales. En el año 2012, menos de la mitad de los estudiantes rindieron el First Certificate (solo 25 de 62 alumnos) y solo dos obtuvieron el Advanced International Certificate of English. La misma tendencia se repitió en el 2013 y, según la información brindada por la institución que administra los exámenes de la Cambridge University en Argentina (ESSARP)¹⁰⁰, desde el 2011 que la *Scuola Bernini* no presenta estudiantes para rendir el IGCSE (International General Certificate of Secondary Education)¹⁰¹.

Una de las razones que puede explicar las dificultades de la escuela para alcanzar los resultados deseados se vincula con la ausencia de mecanismos de evaluación efectivos capaces de captar el interés de los jóvenes. Al ser un curso optativo, el rendimiento de los estudiantes queda excluido de la evaluación curricular, y por ende, las calificaciones obtenidas no implican para los alumnos

⁹⁸ El curso de Inglés extraprogramático fue creado a mediados de la década del 90 y estaba destinado solo para los alumnos de Liceo. En la actualidad, los cursos se pagan aparte de la cuota de la escuela.

⁹⁹ Como parte de los proyectos y actividades permanentes que ofrece la institución para una mejor oferta educativa, el P.E.I presenta los “Cursos de lengua inglesa” [1] Diplomas de “International General Certificate of Secondary Education” y de “Advanced International Certificate of English” – lengua y literatura – otorgados por la Universidad de Cambridge”.

¹⁰⁰ Es la Asociación de Colegios de Habla Inglesa del Río de la Plata (ESSARP, English Speaking Scholastic Association of River Plate) que desde 1926, es la única institución autorizada para tomar los exámenes de la de Cambridge University. Ofrece un programa equivalente al Bachillerato Internacional (IB) sólo que con un nombre diferente por cuestiones comerciales.

¹⁰¹ Es un currículum internacional que consta de un curso de dos años de estudio que culmina en un examen que se rinde alrededor de los dieciséis años.

ningún riesgo o beneficio para promocionar el año escolar. La desarticulación entre ambas evaluaciones pareciera debilitar la acción pedagógica y el control sobre los estudiantes más grandes ya que, como marca la experiencia, cuando los jóvenes pasan al Liceo comienzan masivamente a desertar:

Tampoco hay muchos que se quedan (a la clase de ingles extracurricular). Hay chicos que no aprovechan o que están cansados y a las madres les dicen cualquier cosa porque no quieren quedarse... porque... hay que quedarse!. Yo tengo la lucha también...hay momentos también... “me puedo ir mamá?”...(Claudia, madre de 3ª. liceo)

3.1. Los límites del cambio.

Las estrategias pedagógicas que se han ido implementando para fortalecer la enseñanza del Inglés -incrementadas notablemente durante la década pasada- no tienen mucho más margen de ampliación. Esto es así ya que el reconocimiento otorgado por el gobierno italiano al programa de estudios de la *Scuola Bernini*, depende del cumplimiento de ciertos requisitos curriculares que no pueden ser modificados sin poner en riesgo la gran conquista del colegio que es, por cierto, “la paridad” con las instituciones italianas que otorga validez a los títulos que expide la escuela en Italia y en la Comunidad Europea.¹⁰²

No tenemos mucha autonomía (para hacer cambios en la currícula) porque nosotros dependemos de un acuerdo entre los dos países. Hemos tenido el reconocimiento del gobierno argentino y del gobierno italiano pero porque cumplimos con ciertos requisitos. Tenemos muy buenas relaciones con el ministerio de educación argentino y de a poquito podemos hacer cambios que ellos consideran que son viables, entonces nos permite hacer ciertos cambios dentro ese aquel primer acuerdo que hizo. Y el italiano no. No nos permite, si no, perdemos la paridad¹⁰³ (...) En Bogotá volaron (los profesores que envía el estado italiano), ya no queda ni un ministerial. Entonces es un colegio italiano “pero cosa dire”. Son colegios prestigiosos pero ninguno es paritario, muy pocos

¹⁰² Como consta en el proyecto institucional del colegio, el reconocimiento legal por parte del gobierno italiano tuvo lugar con el Decreto Ministerial 08/01/1953. Su incorporación a la enseñanza oficial argentina, con el número A-397, como "Bachillerato Bilingüe Castellano-Italiano", se remonta al año 1970. Dicha incorporación tuvo lugar en el marco del acuerdo cultural italo-argentino, estipulado por una comisión interministerial mixta en 1961 y modificado debido a las reformas escolares italianas en 1973 y en 1981. El acuerdo se renueva cada tres años. El 01/03/2004 fue otorgada la paridad con las instituciones escolares italianas por D.M. 3626.

¹⁰³ En el Distrito Consular de Buenos Aires, hay 4 escuelas reconocidas "pari passu" (igualdad de condiciones) con respecto a las escuelas italianas que reciben apoyo técnico y supervisión del Consulado.

paritarios hay, que significa que son iguales que en Italia. No recibis el mismo título exacto que en Italia, que el nuestro es así. Es decir, nosotros ahora tenemos veedores para los exámenes, italiano que vienen y vienen a controlar que todo esté de acuerdo a las leyes italianas, y por eso nos dan la paridad escolar. Entonces un chico sale de acá, con el título, con todo igual igual como si fuera en Italia, entonces eso le sirve para entrar en cualquier parte del mundo, con el título europeo no? (Directora de estudios, Media y Liceo)

De este modo, la equivalencia curricular concedida por el gobierno italiano sitúa a la institución en una paradoja compleja ya que, por un lado, el valor agregado de sus títulos son una herramienta poderosa de distinción que habilita a la *Scuola Bernini* a competir en lo más alto de pirámide educativa (e incluso diferenciarse entre otros colegios ítalo-argentinos), pero a la vez, le impone firmes limitaciones que afectan a su autonomía para introducir cambios en el plan de estudios para adaptar su oferta a las demandas actuales de las familias.

Por otro lado, y como mencionamos anteriormente, el contexto nacional imprime rasgos particulares a la dinámica pedagógica de las escuelas internacionales que no hace homologables las experiencias que se desarrollan en el país de origen con las que suceden en Argentina. Un ejemplo de esta complejidad en la *Scuola Bernini* aparece en las dificultades que presenta la enseñanza del italiano. Mientras en Italia obviamente ésta se ajusta a los tiempos curriculares establecidos por los programas oficiales, en Argentina en cambio, la enseñanza del Italiano a los estudiantes que no portan el idioma como lengua materna requiere de estrategias pedagógicas suplementarias. Para reforzar el idioma, desde el 2004 la escuela comenzó a desplegar distintas estrategias pedagógicas en todos los niveles de enseñanza entre las que se destaca la organización de talleres y laboratorios específicamente orientados a estimular la oralidad y la lengua italiana ¹⁰⁴, y propuestas de cambios curricular para reasignar horas cátedra de Latín al estudio del Italiano.

Eso se puede (sacar horas de latín) porque en Italia no se enseña mas Latín en la Media. Y nosotros lo manteníamos para mantener esa paridad por ese primer acuerdo que se hizo hace sesenta y pico de años donde en el colegio italiano sí se hacia Latín en la Media. Ellos lo sacaron y nosotros tuvimos que seguirlo. Y no nos parecía mal porque para nosotros es sumamente importante por el análisis lógico no? pero le quitaba horas al Italiano... porque como los chicos no son de familia italiana....cambia muchísimo. A mi no me tenían que explicar como se decía "cuchino chuchaio

¹⁰⁴ Como consta en el D.M. n° 5 del 01 de marzo de 2004, la escuela anunciaba el inicio de los Laboratorios de Lengua Italiana para todas las clases de la Scuola Media y I y IV Liceo. Los laboratorios se desarrollarían en dos horas semanales en horario curricular.

fortello, porque en mi casa se hablaba así. Y acá hay que empezar a explicarles “esto es una cuchara” “cucheito”...(Directora de Estudios, Media y Liceo)

A principio del 2014, la escuela decidió implementar el cambio curricular con los estudiantes de III Media que ya habían comenzado el año anterior con el estudio de Latín para usar el tiempo curricular de esta materia para ejercitar el idioma italiano transmitiendo contenidos que para las familias resultaban poco específicos y desarticulados de la trayectoria y del programa escolar.

La justificación que dio el Preside (el Rector) en la reunión fue que Latín no está en la currícula obligatoria en Italia hace ya varios años, pero acá lo incluyen para que en Liceo sea más fácil. Incluso un papá que es italiano lo corroboró. Por eso este año, revisando las horas de estudio, decidieron sacar horas de Latín para intensificar italiano porque dicen que están flojos en general. Ahora el tema es la transición. Porque si en Liceo hay Latín y este grupo de Media viene teniendo latín, por qué "perder conocimiento" con una clase sin aprender nada nuevo? Entiendo yo que los alumnos que arrancaron en la Media con Latín deben terminar con Latín bien, no leyendo "historietas" como comentó la profesora. Vale decir, no hacen mucho en clase, pero sí van a ser evaluados con nota.... tiene coherencia? Yo intenté pedir una explicación en la reunión y el Preside lo interpretó como que estábamos cuestionando su decisión y dio por finalizada la reunión. O sea una muestra de intransigencia absoluta, por decirlo de alguna manera. No sé qué éxito tendremos en seguir presionando pero vale la pena intentarlo. (Susana, madre de 3a. Media y representante de padre de la clase)

3.2. Hacia la diversificación del modelo de formación general

En el medio de las disyuntivas que plantean a la *Scuola Bernini* los imperativos de *aggionarse* a las reglas de juego vigentes del mercado escolar y al mismo tiempo defender las fronteras de su identidad cultural en la que se basa su prestigio, las autoridades ensayan medidas para contener las fisuras que amenazan la integralidad de su proyecto. Un indicador consistente de la envergadura de la crisis por la que atraviesa el programa de estudios de la *Scuola Bernini*, puede deducirse de la alta deserción de estudiantes a partir del segundo ciclo, especialmente en 2ª Media, momento correspondiente al 1er año del nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires. Como evidencian los datos de la evolución de la matricula del periodo 2007-2015 la fuga de estudiantes alcanza casi al 35% respecto de los que ingresan en el nivel primario.

Cuadro 7: Matricula de estudiantes por nivel educativo (2004-2015)

Año	Inicial	Primaria (5 años)	Media (3 años)	Liceo (4 años)	Total estudiantes
2004	219	487	219	176	1101
2007	227	502	258	216	1193
2008	211	481	244	231	1167
2009	199	472	237	231	1139
2012	179	465	240	261	1145
2013	196	437	240	261	1134
2014	188	430	247	264	1129
2015	197	434	248	262	1141

Fuente: Anuarios de la Scuola Bernini

Los intentos de la escuela por transmitir una imagen pedagógica coherente y marcar un rumbo preciso, abarcan desde las acciones más nimias como reimpulsar espasmódicamente el cumplimiento estricto del reglamento, hasta planes de gran envergadura que comprometen cambios pedagógicos a nivel estructural como el proyecto impulsado en el 2014 de instituir nuevas orientaciones en el Liceo.

A propósito de los proyectos de carácter curricular que, como vimos con anterioridad, comenzaron con la tentativa de incrementar horas de estudio al Italiano en detrimento del Latín en el nivel Medio, siguieron propuestas orientadas a “diversificar” la oferta formativa de los estudiantes en el Liceo. En el año 2014, el entonces flamante Rector -que por cierto venía de una larga experiencia en una escuela chilena y había asumido el cargo hacía pocos meses- hizo un sondeo acerca de las preferencias de los padres sobre las futuras orientaciones entre las que se mencionaban además del Liceo Científico actual (especialmente orientado en la formación de los aspectos matemático-científicos); el Liceo Científico - opción Ciencias Aplicadas-, el Liceo Lingüístico y el Liceo Económico-Social¹⁰⁵. Finalmente, por la salida abrupta del rector de turno¹⁰⁶, la iniciativa no pudo

¹⁰⁵ A través de un documento titulado “Nuevas orientaciones para el Liceo”, el formulario anunciaba que “La Rectoría, de acuerdo con la Asociación Cultural *Gian Bernini*, considera oportuno instituir nuevas orientaciones para el Liceo que contribuyan a ampliar la Oferta Formativa para nuestros alumnos de hoy y de mañana. El liceo Científico actual requiere una formación especialmente centrada en los aspectos matemático-científicos. Con el objetivo de diversificar nuestra oferta y dar respuesta a los requerimientos de la población de nuestra institución, hemos seleccionado otras orientaciones para el Liceo que consideramos viables e interesantes”.

¹⁰⁶ Según las apreciaciones de las familias, el motivo central de la salida abrupta del Rector se debió a sus declaraciones públicas en una nota periodística en las que ponía en evidencia ciertas tensiones de los procesos educativos en la

implementarse hasta el 2016, año en que se suma la orientación en Ciencias Humanas. Luego en el 2021, se agrega el liceo con orientación Artística.

El plan de reforma propuesto por la *Scuola Bernini* obedece a una tendencia que se manifiesta desde hace años en muchos países europeos orientada a convertir el modelo de escuela único a las virtudes de la “escuela diversificada” (García Garrido, 2004). La presión de las agencias supranacionales como la Unión Europea y las redes internacionales como las universidades del proceso de Bolonia¹⁰⁷, refuerza este fenómeno que busca promover nuevos modelos educativos de formación a lo largo de la vida y un sistema común de enseñanza superior para alentar la cooperación académica transfronteriza y el reconocimiento mutuo de los periodos de estudio y las cualificaciones obtenidas en el extranjero (van Zanten, 2008).

Como advierte van Zanten (*íbid*) para el caso francés, en Italia también el sistema de formación sigue proponiendo una forma genérica de capital cultural escolar que se concretiza en los programas, exámenes y diplomas. El contenido de este capital ha variado relativamente poco desde mediados del siglo XX como resultado de la gran capacidad de auto-reproducción de las instituciones escolares. Paralelamente, sin embargo, las transformaciones profundas del mundo del trabajo enaltecen cualidades diversas ligadas a las nuevas lógicas manageriales y profesionales y debilitan el poder de las clasificaciones escolares característico de la etapa previa:

El desarrollo de una “economía del conocimiento” basada en una organización en redes, en una adaptación flexible a la demanda, en un trabajo por proyectos, en la importancia del liderazgo

escuela que resultaron inaceptables para las Autoridades de la Asociación. Entre algunas de las expresiones se refirió, por ejemplo, a la carencia afectiva de los alumnos y al ausentismo a causa de viajes y vacaciones. Un dato no menor que marca el nivel de desestabilización del proyecto, se expresa en la notable alternancia de las autoridades de Media y Liceo en el período 2004-2014. En esos años se designaron cuatro personas para ocupar el cargo de rector.

¹⁰⁷ Proceso de Bolonia es el nombre que recibe el proceso iniciado a partir de la Declaración de Bolonia, acuerdo que en 1999 firmaron los ministros de educación de diversos países de Europa en la ciudad italiana de Bolonia. Se trató de una declaración conjunta (la UE no tiene competencias en materia de educación) que dio inicio a un “proceso de convergencia” que tenía como objetivo facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando su calidad y competitividad a través de una mayor transparencia y un aprendizaje basado en el estudiante cuantificado a través de los créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) que es el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos para convalidar asignaturas y cuantificar el trabajo del estudiante que trabaja bajo los grados auspiciados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El proceso de Bolonia, pese a no ser un tratado vinculante, condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, un ámbito al que se incorporaron países y que serviría de marco de referencia a las reformas educativas que muchos países habrían de iniciar en los primeros años del siglo XXI.

personal se ha acompañado de la desvalorización del capital cultural escolar genérico y de la valorización de un capital personal que comprende no solamente los elementos explícitos de la cultura escolar, sino también características implícitas que solo procuran algunas instituciones de formación y que se adquieren también fuera de la escuela a través de las interacciones en la familia, de actividades culturales o deportivas, de viajes (van Zanten, 2008: 2)

La escuela italiana sigue articulada en dos ciclos. El primero comprende la escuela primaria (5 años) y la escuela secundaria de primer grado (3 años). El segundo ciclo (5 años) se divide en tres grandes trayectos que constituyen la escuela secundaria de segundo grado: los liceos (institutos), las escuelas técnicas y los institutos profesionales¹⁰⁸. A partir del año escolar 2010-2011 este segundo ciclo se modificó y los liceos (centros de formación general que preparan para los estudios de nivel universitario) pasaron a tener seis modalidades: el liceo clásico (caracterizado por el estudio de las lenguas clásicas griega y latina), el científico (más matemáticas y nada de griego), el lingüístico (tres lenguas extranjeras), el de ciencias humanas (análogo al antiguo magisterio), el musical (que constituye una novedad), el artístico (con tres especialidades: “artes figurativas”, “arquitectura y diseño”, y “audiovisual, multimedia y escenografía”).

4. El mérito en cuestión. Los mecanismos institucionales de producción del “éxito” y el “fracaso” escolar.

En el marco de las tensiones señaladas que condicionan el despliegue del modelo humanista europeo en el mapa actual de jerarquías del mercado escolar, el análisis de las prácticas de evaluación que se aplican al conjunto de los estudiantes resulta un aspecto central para explicar los procesos de producción de la excelencia y el fracaso académico. Los estándares de medición de los

¹⁰⁸ Las escuelas que impartían la enseñanza secundaria superior en Italia se subdividían en las siguientes categorías: escuelas de orientación clásica y científica, escuelas de orientación artística, escuelas de orientación técnica y escuelas de formación profesional. Fuente: Proyecto de reglamento relativo a las "Directrices Nacionales en relación con los objetivos de aprendizaje específicos relacionados con las actividades y los cursos incluidos en los planes de los estudios que se requieren para los cursos de la escuela secundaria que se refiere el artículo 10, apartado 3 del Decreto del Presidente de la República de 15 de marzo de 2010, n. 89, en relación con el artículo 2, apartados 1 y 3, de dicho Reglamento ". Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

aprendizajes escolares que producen las clasificaciones de las diversas disciplinas académicas fundan las normas del éxito o fracaso y, en última instancia, las decisiones de selección, orientación, exclusión (Perraud,1995). Sin embargo, el poder de selección de las diferentes formas de evaluación educativa que en la practica se utilizan como una operacionalización de mérito (Deutsch, 1979), varía históricamente y de acuerdo a los factores que definen la fortaleza institucional en cada caso, entre los que se destaca el tipo de financiamiento que asegura la supervivencia de la escuela. En las instituciones privadas que no reciben subvención del Estado como la aquí analizada, el sostenimiento de los proyectos pedagógicos depende del pago riguroso de la matrícula por parte de las familias. Por ende, en ese sentido, garantizar las trayectorias de los estudiantes forma parte de los intereses primordiales en este tipo de instituciones.

4.1. Los Consejos de Clase

En la *Scuola Berni*, el sistema de evaluación y de calificación de los estudiantes se realiza en los tres niveles educativos a través de la modalidad vigente en la escuela italiana donde la promoción se decide en base a una evaluación colegiada que se realiza en el seno de los llamados consejos de clase. El consejo de clase es una asamblea formada por todos los profesores de cada curso y presidida por el rector u otra autoridad designada por él. Se reúne habitualmente una vez al mes con el objetivo de analizar la situación general de la clase teniendo en cuenta, en particular, el rendimiento y la disciplina de los estudiantes. Este órgano además, se ocupa de fiscalizar la programación didáctica que debe ser aprobada y verificada así como los proyectos individuales y las actividades experimentales referidas al P.O.F. (Plano de la Oferta Formativa de la escuela). Luego de esa discusión general, los profesores evalúan la situación de cada estudiante.

En el Nivel Medio y Liceo, una de las tareas principales del consejo es precisamente la de “monitorear” los casos de los estudiantes que presentan dificultades en el rendimiento académico quienes, son por lo tanto, seguidos con particular atención. Los docentes de las materias en las cuales se han detectado dificultades, pueden adoptar, a su criterio, distintos tipos de estrategias de recuperación que deben quedar debidamente documentadas. Cabe aclarar que los cursos de recuperación solo se activan con la decisión del consejo de clase y están a cargo de los docentes disponibles. Las estrategias institucionales disponibles son:

1. *Cursos de apoyos varios* -organizados durante el horario escolar y en forma extraescolar
2. *Cursos de recuperación*– en horario extraescolar con pruebas apropiadas y con carácter obligatorio.
3. *Ejercitación individualizada* – a desarrollar, especialmente en el hogar y con miras a subsanar las carencias evidenciadas.
4. “*Sportello*” *didáctico* – servicio disponible para consulta y ayuda en lo referente a la organización del estudio individual.

A partir del año 2012, y en cumplimiento de la normativa italiana que prevé la presencia de dos representantes de los padres elegidos democráticamente para cada una de las clases, la *Scuola Bernini* amplió la participación de las familias en la vida escolar incorporándolas como un nuevo actor del consejo de clase ¹⁰⁹. De esta manera, una vez finalizada la primera parte de la asamblea entre los profesores de cada curso, los representantes de las familias del curso son convocados para referirles las conclusiones de los aspectos previamente tratados. Como consta el Reglamento de Media y Liceo 2012, en estos espacios está prohibido hacer referencia a los alumnos de forma individual dado que están protegidos por una celosa “privacy”. Los representantes no solo escuchan y luego comunican a los demás padres los resultados del consejo de clase, sino que pueden sugerir, discutir y proponer temas o ser portavoces de las inquietudes de los pares a quienes representan. Según se señala en el mismo documento:

Los espacios abiertos a los representantes son exclusivamente para el tratamiento de cuestiones generales y didácticas. Se desea subrayar que esta apertura es un privilegio único concedido a los padres que, a través de sus respectivos representantes, podrán conocer mensualmente el cuadro de situación de la clase.

En los meses de mayo y septiembre se envían por webmail a las familias los boletines informativos (*pagellino* informativo) relacionados con el desarrollo didáctico y disciplinario de los alumnos que contienen todas las notas bimestrales (orales y escritas) y en los meses de julio y diciembre el

¹⁰⁹ Este nuevo método vino a reemplazar el sistema de coloquios generales en el que participaban todos los padres y los docentes en cual con frecuencia se articulaban demandas colectivas hacia las autoridades que resultaban incómodas para la institución.

boletín oficial de evaluación cuatrimestral¹¹⁰. Dichos boletines comprenden un concepto global sobre el grado de madurez alcanzado por el estudiante, aspectos generales de carácter educativo y didáctico y por conceptos analíticos referidos a cada una de las materias.

Tanto en la Media como en el Liceo, las calificaciones responden a todos los tipos de evaluaciones utilizadas: escritas, orales, test, coloquios. El consejo de clase examina las propuestas de notas de cada docente para decidir colegialmente la nota que se le atribuirá en cada disciplina. Para ello, el consejo evalúa caso por caso teniendo en cuenta los elementos a su disposición (nivel inicial, empeño, disponibilidad al estudio, conciencia de sus dificultades, maduración global, logro de los objetivos mínimos). Vale destacar que la nota de conducta (de 1 a 10) también forma parte del promedio general y la nueva legislación prevé que cuando, el consejo de clase asignara una calificación en el comportamiento de un estudiante inferior a 6/10 en el escrutinio final que se realiza a fin de noviembre, implicaría como consecuencia que el estudiante no sea admitido al examen conclusivo del ciclo de estudios (Licencia Media / *Esame di Maturità*), ni al año escolar siguiente.

El sistema de evaluación a través del consejo de clase establece así que la promoción de los estudiantes dependa finalmente del criterio adoptado por el colegio de docentes (*Collegio dei Docenti*), el cual, si bien puede estar influenciado por las notas obtenidas por el estudiante durante el ciclo escolar, no se ajusta por completo al desempeño obtenido en cada una de las materias. Esto significa que el colegio de docentes puede establecer el juicio de admisión al año escolar siguiente de un alumno aun cuando éste no haya adquirido los contenidos mínimos en una o más materias o, caso contrario, sancionar negativamente la trayectoria de un estudiante aunque haya obtenido notas suficientes o destacadas en las asignaturas.

Es muuuy difícil (sobre el sistema de promoción colegiado). Si. Es perverso. Es así en Italia y toda la vida fue así. Y el gobierno argentino nos aceptó este sistema y es el único que podemos utilizar. Es un sistema que puede ser fantástico u horrendo. Perverso o no, según el grupo de profesores que tengas, según el rector que tengas... entonces tenés los años en donde se te bochan a 10 porque hay un catenaccio (cerrojo) que hacen por ejemplo los italianos no?. El catenaccio es esa forma de defensa en el futbol italiano, "que nadie podía contra el catenaccio..." Entonces es un catennaccio entre ellos y se ponen de acuerdo y "bum bla" ...O tenés años mas permisivos

¹¹⁰ El ciclo primario -correspondiente a los primeros cinco años- está dividido en tres trimestres, al término de cada uno de los cuales se entrega el Boletín oficial del alumno. Desde el año escolar 2008-2009, la normativa italiana ha remplazado los juicios de evaluación por la escala numérica por lo cual tanto en los boletines informativos como en los boletines cuatrimestrales, las calificaciones se expresan con valores numéricos en décimos.

donde los profesores son mucho mas blablá...Es decir, son trece humanos que se reúnen para definir sobre la suerte de una criatura. (Directora de Estudios Media y Liceo)

En el ciclo de la Media (correspondiente a 6to, 7mo de primaria y 1er año secundaria), este mecanismo de promoción resulta más problemático en términos pedagógicos ya que en esta etapa no existe una instancia institucional para que los alumnos que no han aprobado los contenidos mínimos de alguna o más materias (esto es, que tengan notas inferiores a 6 =seis) puedan rendir exámenes complementarios para recuperar esos aprendizajes. En el Liceo, en cambio, el consejo de clase tiene la facultad de someter al estudiante a pruebas recuperatorias de los débitos formativos antes del inicio del siguiente año escolar¹¹¹. En ese caso, el juicio de admisión emitido por el consejo a la clase sucesiva queda suspendido (S.G.A. *Sospeso Giudizio Ammissione*) hasta el momento en que el alumno aprueba las asignaturas pendientes¹¹².

Aunque, como señala la directora de estudios en la cita precedente, las posiciones que adopta el colegio de docentes no siempre se orientan a satisfacer los intereses de la escuela (ya sea para aprobar o desaprobado a los estudiantes), lo cierto es que el sistema de promoción colegiado otorga un amplio margen de discrecionalidad en las medidas de promoción adoptadas funcionando en la practica como un fuelle para que las autoridades de la institución puedan ajustar las estrategias de evaluación en función de las demandas coyunturales. Hay años, por ejemplo, cuando la escuela juzga que es imperioso retener matricula, las autoridades presionan a los profesores para que cedan en las exigencias hacia aquellos que no estarían en condiciones académicas de promover al siguiente año escolar.

El profesor de filosofía cuando salimos de la reunión, nos ponemos a hablar que tampoco es justo lo que pasa con las notas de los chicos. Que hay muchos que no se sienten incentivados porque realmente si ven que si hacen la plancha y después a fin de año redondean, y chau, pasan todos...Nos dice el profesor “Usted se acuerda el año ese, donde hubo esa limpieza que se yo...bueno, muchos eran alumnos míos, de los que se fueron. Me puede creer que me llamaron”, no sé si me dijo el consulado o la asociación no sé, para que el tipo dijera por qué no había aprobado a dos alumnos. “Gracias a esto”, porque el gordo es un fenómeno, Paolo (el nombre

¹¹¹ La instancia de las pruebas recuperatorias que históricamente se realizaban en febrero, en el 2015 fue modificada por pedido de los padres que no querían “entorpecer” el tiempo de las vacaciones y se agregó una fecha en diciembre. Para recuperar los débitos formativos, la escuela organiza cursos de apoyo de asistencia obligatoria. Las familias podrán optar por acogerse a este sistema o por la preparación en forma privada. En este caso, tendrán obligación de avisar por escrito a la escuela.

¹¹² Para ofrecer la posibilidad de recuperar estos débitos formativos, la escuela organiza cursos de apoyo de asistencia obligatoria. Las familias podrán optar por acogerse a este sistema o por la preparación en forma privada. En este caso, tendrán obligación de avisar por escrito a la escuela.

del profesor) tiene una agenda, donde el anota todo cuando les toma oral a los chicos por qué les está poniendo esa nota, “como tenía esto, yo con esto fui y tuve que armar un informe de 20 carillas y se lo tiré así a fulano no sé. “ahora léalo” pero bueno, “imagínese señora lo que me costó haber mandado...porque no habían estudiado en todo el año.” Y que fue al año que se fueron...que apretaron un poco...evidentemente vino, no sé que pasó, una corriente que dijo “hay que apretar un poco, subamos el nivel de exigencia”. No lo sé, pero bueno estos eran chicos que pasaban creo a 4ta liceo. Y quedaron afuera eh? Algunos le hicieron juicio al colegio (Claudia, madre y representante de los padres del Consejo de Clase)

Otros años, por el contrario, cuando aumenta el clima de descontento general por la excesiva permisividad en los criterios de promoción, la escuela impulsa muestras de mayor severidad y es entra en escena “el cuco del bochazo” y el consejo de clase desapueba a más estudiantes de lo habitual.¹¹³

“La Bernini” lo que tiene de bueno, hace dos años en I Liceo bocharon... pero bocharon quiere decir que repite. El cuco del bochazo, puede bastante. Entonces, mirá, “hacé lo que quieras pero no pasás eh”. Entonces ahí, los padres, a veces aunque sea por una cuestión de lucro, dicen “escuchame, pagué por vos como 80.000 pesos por año y ¿tengo que pagar otra vez?”. Lo fajan, capaz. Y aparte hay una cosa que no había cuando iba yo, que es el desprestigio del bochazo. Yo tenía compañeros que los bochaban y los bochaban. Y por ahí terminaban quinto año a los 20 años. Ahora yo me doy cuenta, por compañeros de Victoria que quedaron en el camino, que la gente se va humillada, pero humillada se va. Casi nadie te acepta repetir. Es más, hay una idea de que en la Bernini no se puede repetir, mentira. (Sabrina, ex alumna y madre de Media y Liceo)

Sin embargo, en el Liceo la suspensión del juicio de admisión no parece ser una practica muy extendida ya que son muy pocos los alumnos que rinden las pruebas recuperatorias de los débitos formativos correspondientes. Como se puede constar en los datos publicados en la cartelera a fines del 2013, de un grupo de 45 estudiantes (conformados por dos divisiones de III Liceo),¹¹⁴ solo 10 alumnos tenían que rendir materias en febrero. De este subgrupo, la mayoría solo debía una rendir una sola materia (principalmente matemática), y solo dos estudiantes debían rendir la cantidad máximo de materias permitida, a saber, dos materias. Por otro lado, merece mencionarse que el sistema de evaluación italiano en su régimen académico no considera la figura de “materias previas” como lo establece la regulación vigente en la Ciudad de Buenos Aires¹¹⁵ (Res. 94/92

¹¹³ La palabra “bochazo” es un modismo que se usa en Argentina para referirse a las reprobaciones en el ámbito académico.

¹¹⁴ El grupo de III Liceo 2013 es una de las camadas más numerosas y cuenta con 60 estudiantes aproximadamente.

¹¹⁵ Se dispone que para la promoción del curso “podrán quedar pendientes de aprobación hasta dos asignaturas, pudiendo corresponder al curso anterior y/o otros, siempre que no sean mas de 2 (dos) en total”.

MEGCBA), lo cual restringe aún más las oportunidades para promocionar el curso.

La desconfianza hacia los criterios de justicia de las evaluaciones que aplica el colegio de profesores aparece como otra de las aristas de la crisis de legitimidad del modelo pedagógico de la *Scuola Bernini*. En Italia la legitimidad del sistema de evaluación se funda en un sistema típico de “control de procesos” (Hopmann, 2003) basado en la tradición de un sistema educativo estatal altamente estandarizado que dirige a través de una curricula detallada y monitorea de cerca la formación y certificación de los maestros. Así, mientras que allí la garantía del procedimiento justo se basa en los profesores y su sentido de profesionalismo (Waldow, 2014)¹¹⁶, en Argentina, el mismo sistema de evaluación se aplica en instituciones privadas en las que las designaciones de los profesores no son respaldadas por los organismos oficiales sino que son definidas de forma autónoma por las direcciones de las escuelas particulares que deben velar por la supervivencia económica del proyecto.

Los vaivenes del sistema de evaluación colegiado en la *Scuola Bernini* socaba la confianza de las familias en las virtudes de los ideales meritocráticos sobre los que explícitamente se asienta el proyecto. Para quienes el esfuerzo individual prevalece como una definición normativa del valor asignado a la propuesta de formación del modelo pedagógico humanista europeo, la flexibilización de los estándares de excelencia que encubren los juicios de admisión del concejo de clase, desestimula el trabajo de los estudiantes que han sostenido un buen rendimiento durante todo el año.

Entrevistada: (...) El tema de las notas es otro tema. Acá hay muchos chicos, en la Media también ya apareció, chicos que tendrían que quedarse...(libres)

Entrevistadora: ¿Por el sistema de promoción que habilita pasar de año sin haber aprobado todas materias?

Entrevistada: Exacto. ¿de promoción?... es un regalo! Es un tema que favorece al chanta, al bruto digamos, al que no le da también porque es real. Y entonces ¿qué pasa? Desaniman al tipo que estudia porque ¿donde está la diferencia? El otro día lo hablábamos con los profesores que tampoco están de acuerdo...En el Liceo más todavía, pero por supuesto! Es cuando más se ve esto en el Liceo. Es impresionante. Los pibes que están con un 4 todo el año, algunos porque se rascan, otros porque “no les da”, tenés todo el abanico de chicos...Está el que por ejemplo con mucho esfuerzo saca el 6, después está el de 7, 8, 9...ya las notas muy altas en Liceo...digamos que el 10 (no existe) pero ¿qué pasa? Ese pibe necesitó el 6 a fin de año. Y acá tienen un sistema tan raro, tan raro...vos tenés el primer boletín, después tenés la paggelina orientativa y qué sé

¹¹⁶ Traducción de la autora.

yo, que no tiene nada que ver...Entonces mi hija me dice “la nota que sirve es la del ultimo cuatrimestre”, la final digamos. Acá no hay un promedio como yo tenia en el colegio, vos sabias lo que necesitabas y si no, te la llevabas. -Le aprueban todo a todos, es muy raro.... por ahí en matemática mandan alguno...

Entrevistadora: ¿O sea, que en términos generales no mandan a recuperar materias en marzo?

Entrevistada: Poco, muy poco. Creo que el año pasado en matemática estaban mal varios y se la habrán llevado solo tres, y había varios que no estaban bien. En filosofía también había varios bajos y...Además ¿qué pasa? Se empezó a ver que de golpe éste termina con 6, hizo la plancha todo el año, salió todo el año, se acostó tarde, los padres ni aparecen, no importa...o no le da el mate sencillamente, y le ponen el 6 a fin de año. Y por qué el que se rompió el traste todo el año, que en una de esas le cuesta un huevo pero se mató para sacar 6 también termina con un 6. Y por ejemplo la mía, que fue constante con un 8 todo el año, con esfuerzo, ocupándose, preocupándose, o que te tiene otra capacidad, por lo que sea, quedó a 2 puntos de uno que no hizo NADA en todo el año. Ella dejó de salir alguna vez porque tenia que estudiar, dejó de hacer algo porque tenia que estudiar entendés? Y los profesores están...(disconformes) porque yo creo que esto debe venir de arriba... (Claudia, madre de III Liceo y representante de los padres)

Para otras familias, en cambio, tal vez con menos recursos y disposiciones para hacer frente a los requerimientos académicos de la escuela, la exigencia de la *Scuola Bernini* resulta desmesurada. En estos casos, y como antesala del abandono del proyecto cuando el padecimiento familiar se torna insostenible, ponen en marcha distintas estrategias para intentar evitar el “fracaso” escolar que van desde los reclamos cotidianos para que los docentes “aflojen con la exigencia” hasta la contratación de profesionales especializados (profesores particulares, psicólogos, psicopedagogos, etc.) para apuntalar (no siempre con éxito) la trayectoria de sus hijos.

Acá es como que su autoestima al lado de la de sus compañeros era... Ya le venía costando mucho la primaria, ya llevaba tres años de terapia. Para mí era un desgaste terrible. Todas las tardes yo era la bruja cachabacha... gritarlo, hasta yo lo bastardeaba. Me sentía tan mal, tan mal, las tardes eran una tortura..y gritarle y el chico estar bloqueado y no poder y no poder.. Son chicos para colegios “super yo”, no era caso del mío. Bueno, conclusión empezamos a barajar la posibilidad de otra cosa, en prima media. Él en vacaciones de invierno, estábamos en el año cortándose las uñas del pie me dice. “mama, el italiano es muy lindo idioma pero yo no puedo estudiar las materias en italiano. El idioma era una traba muy muy muy grande...a pesar de venir desde los 4 años acá...es que los chicos no lleguen con el idioma. Eso fue un click. “Bueno hijo” hablaba desde un lugar que no hay retorno Y me alivié yo porque voy a dejar de ser... (la bruja cachabacha...) (Laura, madre de Media)

Los padres demandan que cuando menos estudien mejor, que “pobres los chicos cómo les exigen”. La verdad, yo te puedo asegurar, yo la veo a mi hija y yo no entiendo...si me dicen a mí que la Colombo es un colegio exigente, yo realmente qué puedo decir (Claudia, representante de padres de Liceo)

Todo el mundo se queja de la exigencia del colegio y ninguno tiene hijos brillantes. Encima son todos de medio pelo para abajo. Se quejan y están todo el tiempo pidiendo reuniones con los

profesores en vez de primero... O sea, si a vos tu hijo te trae un insuficiente, yo no vengo a hablar con el profesor. ¿Por qué te va a traer un insuficiente tu hijo, porque le fue bien en las pruebas? Seamos sinceras. (Mónica, madre de Media y Liceo)

4.2. Los Exámenes de Estado y las Comisiones Examinadoras

Al finalizar la escuela Media y el Liceo, el juicio de admisión que otorga el consejo de clase habilita a los alumnos a rendir los denominados “exámenes de estado” (*Esame di Stato*) para obtener los diplomas internacionales¹¹⁷. El primer “*Esame di Stato*” -conclusivo de la escuela Media- se lleva a cabo para los alumnos que hayan obtenido una calificación no inferior a 6 sobre 10 en todas las materias (incluyendo la nota de conducta) en un escrutinio final a cargo del consejo de clase. Se deben rendir cuatro pruebas escritas (Italiano, Castellano, Matemática e Inglés¹¹⁸) y un examen oral multidisciplinario que se desarrolla teniendo en cuenta los programas del último año. Esta última prueba se realiza frente a una Comisión Examinadora (*Commissione Esaminatrice*) que es la que habilita a los alumnos a continuar sus estudios en el Liceo.

Más allá de la inquietud que despiertan estas evaluaciones a las familias y a los estudiantes por el temor de no aprobar, lo cierto es que en la escuela Media no se conocen casos de estudiantes que no hayan obtenido el “*Diploma Conclusivo del primo ciclo d’istruzione secondaria*”. Incluso los estudiantes con problemas de desempeño en sus trayectorias académicas previas, rinden con éxito estos exámenes e ingresan sin mayores dificultades al Liceo.

Entrevistada: El año que hicieron la limpieza del año de Agustina se fueron dos: la Pimpinela y otra. Eran chicas, la verdad viste, ya venían a los tirones desde la Media. No sé como las dejaron...Estaban en una lista de la Brunzone (Coordinadora Didáctica de la Scuola Media y Directora de Estudios) para no dar el examen de III Media, junto con otros...se los dejaron dar...y bueno...

Entrevistadora: ¿ Hay chicos que desaprueban los exámenes de Media?

Entrevistada No...por eso...y las dejaron pasar al Liceo. Las dejaron afuera por notas, no por quilombo. No estudiaban y no estudiaban y no estudiaban...donde está lo selectivo? Yo no

¹¹⁷ En el primer caso, para obtener el “*Diploma Conclusivo del primo ciclo d’istruzione secondaria*” que habilita la inscripción de los alumnos al Liceo Scientifico; en el segundo, para obtener el “*Diploma di Esame di Stato conclusivo del corso di studio di Liceo Scientifico*”.

¹¹⁸ Recién en el 2013, se incorpora Inglés como asignatura obligatoria.

veo... ”*Se quieren hacer*” los selectivos pero la realidad no demuestra eso. (Mónica, madre Media y Liceo)

La Comisión Examinadora ante la cual se rinden los exámenes de estado en la escuela Media está conformada por docentes del mismo curso (excepto el de religión) y por la figura de un Presidente de Comisión nombrado por el Ministerio de Relaciones Exteriores Italiano que garantizaría la supuesta “neutralidad” del procedimiento. No obstante, es el consejo de clase el que mantiene mayormente el control sobre la instancia de evaluación interviniendo activamente para garantizar el buen desempeño de los estudiantes.

En el Liceo, por su parte, el “Esame di Stato” para obtener el título de diploma de instrucción media superior científico se rinde al final del IV año. Los exámenes consisten en tres pruebas escritas y en un coloquio oral frente a una Comisión Examinadora mixta a cargo de un presidente con nombramiento Ministerial y constituida por tres profesores de la clase internos de la escuela y tres profesores provenientes de Italia designados anualmente por el Ministerio de Relaciones Exteriores de Italia. En base a los resultados de las evaluaciones y del crédito escolar, la comisión otorga, en caso de haber superado el examen, un puntaje entre 60/100 y 100/100 y eventualmente premia con honores al alumno con desempeño destacado (atribución de la “Lode”). Forman parte de la nota final: las pruebas escritas con un máximo de 15 puntos cada una, el coloquio con un máximo de 30 puntos y el crédito escolar con un máximo de hasta 25 puntos. La comisión dispone de un máximo de 5 puntos que puede atribuir a aquellos candidatos que hayan alcanzado un crédito superior o igual a 15 puntos y un resultado final en las pruebas de examen, superior o igual a 70 puntos.

Los denominados créditos escolares que conforman parte del sistema de acumulación de puntos en el Liceo, aparecen como otro dispositivo que refuerza el mecanismo de construcción del éxito académico en la *Scuola Bernini*. Los créditos se basan en una valoración que realiza el consejo de clase por el mérito del estudiante y constituyen un puntaje adicional de las evaluaciones finales de en el Liceo. Así, la suma de los puntajes obtenidos en los últimos tres años de ese ciclo se acumula como consecuencia de su rendimiento escolar durante ese período, y constituye así el crédito escolar total que se agrega al puntaje de los alumnos en las pruebas del Examen de Estado escritas y orales (*Esame di Stato*).

Cuadro 7: Promedio de notas de los créditos escolares por año de estudio. Liceo

Promedio de notas	Crédito escolar - Puntos		
	I año	II año	III año
$M = 6$	3-4	3-4	4-5
$6 < M \leq 7$	4-5	4-5	5-6
$7 < M \leq 8$	5-6	5-6	6-7
$8 < M \leq 9$	6-7	6-7	7-8
$9 < M \leq 10$	7-8	7-8	8-9

Fuente: PEI 2013

La M representa aquí el promedio de las calificaciones obtenidas en sede de escrutinio final en cada año escolar. Con los fines de la admisión a la clase sucesiva y de la admisión al examen conclusivo del ciclo de instrucción, ninguna nota puede ser inferior a los seis décimos en cada una de las disciplinas o grupo de disciplinas evaluadas con la adjudicación de una única nota según el ordenamiento vigente.

Asimismo, y con los fines de la admisión a la clase sucesiva y al examen final, la nota de conducta no puede ser inferior a seis décimos. La nota de conducta, es considerada del mismo modo que las notas de cada una de las materias y determina el promedio M de las notas obtenidas en sede de escrutinio de cada año escolar. Como consta en el proyecto educativo institucional 2013, el crédito escolar adjudicado tiene que tener en consideración, además del promedio M de las notas, la regular asistencia a clase, el interés, el empeño en la participación en el diálogo educativo y en las actividades complementarias e integrativas. Lo que no se especifica en el reglamento, ni tampoco lo tienen claro las familias, es cuales son las actividades complementarias e integrativas que servirían para sumar créditos y en qué medida cada una de ellas impacta en esa estimación.

Sí sé que inglés co-programático suma. Creo que si hacen afuera idiomas también, y no se si deportes extra programáticos también (...) Hay una escala, que estoy casi segura está en el reglamento, y que dice la cantidad de créditos que corresponden de acuerdo al promedio. Cambió hace unos años. Esto, para variar, hay que tomarlo con pinzas. En la gestión anterior al menos, chicos con igual promedió les daban distintos créditos. (Isabel, madre Media y Liceo)

Si bien, el reconocimiento de eventuales créditos formativos no puede de ningún modo implicar el cambio en el rango correspondiente al promedio M de calificaciones, los créditos suman un puntaje considerable en los exámenes para obtener el Título del Liceo Científico en la medida que pueden llegar a representar hasta el 25% de la nota final del Examen de Estado (*Esame di Stato*).

En los momentos que la escuela despliega acciones tendientes a demostrar rigor académico para recuperar la legitimidad diezmada del modelo meritocrático, las autoridades habilitan al consejo de clase a llevar adelante lo que aquí se conocen como las “limpiezas” en las que el consejo de clase decide no promover de curso a una cantidad mayor de alumnos de lo habitual.

Según consta en el reglamento vigente, los alumnos del Liceo que luego del escrutinio final resulten no admitidos a la siguiente clase (“non ammessi”) o al “Esame di Stato”, sin ninguna posibilidad de rendir exámenes recuperatorios y que no deseen repetir el año en la *Scuola Bernini* o en otra escuela paritaria italiana, deberán aprobar todos los exámenes correspondientes a las materias en las cuales la calificación haya resultado insuficiente para pasar a una escuela de régimen local. Dichos exámenes de “traspaso” se rendirán en un turno especial durante la primera semana de clases del año sucesivo con una comisión compuesta por tres profesores para cada materia insuficiente, según lo establecido por la normativa nacional.

Como adelantáramos en la introducción, las escuelas más buscadas por las familias que abandonan el proyecto de la *Scuola Bernini*, son mayormente las que conforman el circuito de instituciones del modelo vincular en tanto son percibidas como una vía de escolarización alternativa para evadir “el fracaso escolar” sin resignar exclusividad.

Y ahora estoy buscando colegios que me sugirió la directora: el colegio de la Ciudad, son colegios que obviamente tienen otra...otra...estructura e infraestructura. Entonces me dijeron “los que salen de acá, o van a la ORT, que yo le dije que no era una opción para Santiago la ORT de ninguna manera, y Paideia. Que los chicos de la Scuola Bernini que se iban mas allá del Nacional o Pellegrini y al Ilse, se iban a estos colegios. Lo que no me pareció bien es que tengamos que esperar hasta febrero, y no haya una instancia en diciembre. Fui a averiguar y Paideia no tiene más vacantes ni me quisieron dar la entrevista...me molestó mucho y después una amiga después me dijo “noo es re concheto, es insoportable”. En el Colegio de la Ciudad había dos vacantes, y cuando yo pedí la entrevista ya había una sola. (Andrea, madre de Media)

Sin embargo, como señala el siguiente relato, el cambio de escuela suele involucrar arreglos informales entre la institución y las familias para facilitar el traspaso que en ocasiones pueden resultar problemáticos para la institución cuando las familias deciden incumplir su parte del “acuerdo” una vez que sus hijos han sido promovidos de año.

Después el colegio tiene otra cosa pésima, ¿qué hace? Los pibes estos, repitieron, pero ¿qué hace el colegio? Vos viste que en febrero los chicos tienen posibilidad de dar (los créditos adeudados). ¿Das mal? “bueno chau viejo, te fuiste del colegio”. Ok. Igual les dan una nueva fecha donde vuelven a dar lo que ya habían dado, para que los chicos no tengan que repetir en

otro colegio. Vos fijate la enfermedad que hay! Cuando vos repetís, repetís acá, en la China...Salvo que me digas que es Italiano y Latín, que ni siquiera les tienen que dar ninguna oportunidad porque si te vas a un colegio que no tengan Italiano y Latín se terminó la historia. Pero no. Entonces obviamente le toman y de golpe se sacan en matemática -que la habían dado la semana anterior y se habían sacado un huevo- les ponen 8, en castellano 9. Los aprueban para que puedan pasar a otro colegio. Supongo que debe ser algo charlado con los padres que dicen “yo me los llevo”. Pero les ha pasado... “ah si? ¿está aprobado? Mi hijo se queda”. Sabes los juicios que tienen? Y bueno, que se jodan (Susana, madre Liceo)

En suma, y como hemos desarrollado hasta aquí, el proceso de recomposición por el que atraviesa el modelo humanista europeo como consecuencia de la incidencia del mapa actual de jerarquías del mercado escolar nacional e internacional, plantea tensiones e interrogantes a las estrategias educativas de internacionalización que cada vez más definen las trayectorias escolares de los jóvenes que pertenecen a los medios sociales favorecidos. Conocer el alcance y las características de este proceso en un escenario marcado por la desigualdad de condiciones entre las distintas naciones, clases y fracciones de clases que componen la estructura social de cada país, resulta de vital importancia para avanzar en el conocimiento de un fenómeno que hasta el momento ha sido poco explorado por las investigaciones locales.

CAPITULO VI: EL MODELO VINCULAR Y LA CONSOLIDACIÓN DE LA EXCLUSIVIDAD “ALTERNATIVA”

Yo no quiero que mis hijos sufran por la escolaridad

(Adriana, mamá del colegio *Nuevos Horizontes*)

1. Las Escuelas Progresistas Laicas en la educación privada porteña

En la Ciudad de Buenos Aires, las escuelas incluidas en el conjunto de instituciones del modelo vincular (MV) tal como lo refirió Del Cueto (2007) en la tipología propuesta para la oferta privada de la zona norte de la provincia de Buenos Aires, están estrechamente ligadas a las Escuelas Progresistas Laicas (EPL) surgidas de los cambios habidos en el sistema educativo argentino a partir de la década de 1960 (Siede, 1996). Dichas mutaciones refieren particularmente a las transformaciones de la oferta de enseñanza privada católica y judía en su articulación con la escuela pública (Siede, 1996; Puiggrós y otros, 1997) y a la influencia de las nuevas corrientes disciplinares, entre ellas, el psicoanálisis y la psicología genética (Puiggrós, Caruso, Carli, 1997) sobre el campo pedagógico y las instituciones.

Las EPL emergen como experiencias institucionales innovadoras en un tiempo de fuerte politización de la vida pública que incorporaron a sus propuestas educativas teorías y metodologías alternativas con respecto al paradigma pedagógico tradicional. Ciertos aportes provenientes del movimiento de la Escuela Nueva sumados a los desarrollos teóricos de la psicología genética, el psicoanálisis y la psicología social posibilitaron nuevos enfoques didácticos y transformaciones en la vida cotidiana escolar en esas instituciones. En general, formaron parte del alumnado de estas escuelas, los hijos de la intelectualidad de clase media y de la dirigencia progresista de aquella época (Puiggrós, 1996). Algunos de los rasgos innovadores comunes de las propuestas institucionales de las EPL fueron el énfasis en el rol activo del alumno, el respeto por los procesos individuales y grupales así como la búsqueda constante de innovación didáctica y el acento puesto sobre el pluralismo ideológico (Gvirtz y Oelsner, 2004).

Si bien, como destaca Siede (1996), un elemento característico del accionar pedagógico de las ELP

pioneras ha sido el estado de alerta y atento seguimiento de los discursos renovadores de la universidad pública vinculados con las tradiciones escolanovistas y con las corrientes antiautoritarias¹¹⁹, las denominadas nuevas generaciones de EPL surgidas a partir de la década de 1980, han estado más influenciadas por los lineamientos de las corrientes asociadas a la pedagogía crítica de los contenidos.

A partir de los años noventa el impulso de estos proyectos en la Ciudad de Buenos Aires -también denominados “alternativos” como en el caso de Brazil (Revah, 2015)-, dio lugar a un proceso de expansión y consolidación de un circuito altamente selectivo que, pocos años más tarde, terminaría posicionándose en la cúspide económica del mercado educativo porteño disputando con fuerza las definiciones legítimas de la excelencia académica. Gran parte de las instituciones privadas que se crearon en aquella etapa llevaban en el nombre la palabra “nuevo” o términos que aludían explícitamente a experiencias de disfrute y bienestar (Siede, 1996).

En los últimos años, la mayoría de las solicitudes para apertura de la matriculación recibidas por Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada, o más tarde por la Dirección General de Educación de Gestión Privada, son instituciones cuyo nombre incluye la palabra “nuevo” o alude a fenómenos meteorológicos asociados a situaciones placenteras (el sol, la alborada, el amanecer, etc.), al siglo XXI, a múltiples variedades de árboles (arce, robles, jacarandá, etc.). Estos nombres contrastan con las tradiciones más antiguas de la enseñanza privada, que se inclinaba por las referencias religiosas o santos patronos, por próceres reconocidos de la historiografía nacional o por títulos en un idioma extranjero, que denotaban la inclinación curricular del establecimiento (Siede, 1996:3)

Si ya en los años noventa no resultaba extraño hablar de “escuelas progres” en Buenos Aires como categoría dentro del mapa de escuelas privadas primarias estrechamente vinculada a la franja de la clase media ilustrada (Siede 1996), con el inicio del nuevo siglo, la apuesta por una formación percibida como más “contenedora, desacartonada, flexible y placentera”, ha ido ganando nuevos adeptos entre ciertos sectores adinerados en ascenso que han afianzado el circuito de las EPL como un polo educativo emergente y altamente competitivo. No por azar en las comunas más ricas de la ciudad, las cuotas de las escuelas del *modelo vincular* se equiparan a las de los otros modelos analizados, o hasta las superan en algunos casos¹²⁰. Para el año lectivo 2022, las cuotas más

¹¹⁹ Hacen referencia a una escuela deseada que se adecue mejor a las necesidades e intereses de los alumnos, que permita y promueva la autonomía y el desarrollo personal teniendo en cuenta las diferencias individuales y que esté vinculada con la realidad del entorno social.

¹²⁰ El proceso de jerarquización que acompañó la expansión de esta oferta escolar porteña, marca una diferencia significativa respecto de la correspondiente al área metropolitana ya que aquí, las escuelas del *modelo vincular* se

onerosas de las escuelas del *modelo vincular* sin subvención de la Comuna 13 alcanzaban en el mes de agosto los \$ 65.000 mensuales para sala de 5 y poco más de \$ 85.000 para la primaria.¹

Ustedes saben que esta es una escuela privada y que como todas las escuelas privadas a través de un arancel también determinan la población. Sin embargo, esta escuela es mas bien elegida por proyecto, que por arancel. De todas maneras, entendemos que eso determina un grupo social, pero dentro de ese grupo social, esta escuela, como ustedes sabrán, compite con otros colegios que tienen otras estructuras, bilingües, campos de deporte y, sin embargo, son escuelas que sostienen un ideario tan particular que es elegida por proyecto. Y si bien vienen muchos chicos del barrio, lógicamente, vienen chicos de muchas partes de la Ciudad de Buenos Aires, también de provincia. Porque no es elegida por los rasgos generales, por la vecindad, por el grupo, por el poder adquisitivo que congrega esta población, sino por lo que aquí sucede y por la posición ideológica de la escuela hacia la mirada del estudio de las Ciencias, de la Historia, de la Literatura, y lo que pasa afuera. (Directora, escuela del Modelo Vincular, reunión informativa 2015)

El carácter selectivo que hoy revisten este tipo de escuelas vinculado a los elevados aranceles que actúan sin duda como barrera de acceso a otros grupos sociales, se ve reforzado por la limitada capacidad edilicia que caracteriza a este tipo de instituciones. En efecto, las escuelas de gestión privada surgidas en 1990 como las que aquí analizamos, en su mayoría son instituciones relativamente pequeñas en cantidad de secciones, grados y número de estudiantes (Perazza y Suárez, 2011) lo cual obliga a las familias a matricular a sus hijos en el nivel inicial para asegurarse la vacante en primaria.

En realidad, se puede (ingresar en 1er grado) pero es muy difícil conseguir la vacante. En general pasa el grupo entero. Se abren una o dos vacantes que pasan los hermanitos, que por ahí no estaban en el jardín. Y hay muy poca chance para los que no hicieron la sala de 5 (Directora Modelo Vincular, reunión informativa grupal)

Lo que estamos haciendo es una lista de espera y vamos siguiendo cuando se van produciendo vacantes. Nosotros tenemos primero que asegurar vacante a los que vienen de jardín, tenemos entre tres y cuatro salas, en dos turnos, pero a primaria pueden llegar un máximo de 72 chicos, 34 por grado. En el jardín no pueden dar cabida a más de esa cantidad. Para asegurarte la vacante lo más conveniente es entrar al jardín. (Director Modelo Vincular, reunión informativa grupal)

Las escuelas del modelo vincular se han ido perfilando como una opción muy atractiva no sólo para un nuevo grupo de familias que, en el renunciamento a la formación de “excelencia

ubican en la base de la jerarquía socioeconómica y académica del mercado escolar de los sectores privilegiados (Del Cueto, 2007).

académica” hegemónica descripta en los modelos pedagógicos analizados en los capítulos precedentes, han encontrado en esta propuesta un proyecto educativo más afín a un estilo de vida definido por los propios entrevistados como “más relajado e informal”, sino también se constituyen como el refugio seguro para otros que han visto frustradas las expectativas depositadas en instituciones con perfiles pedagógicos de tipo más tradicional y encuentran aquí una vía para evadir los problemas educativos de sus hijos sin resignar exclusividad¹²¹. Como han referido los estudios pioneros sobre el denominado “fracaso” escolar en Francia, aunque el problema del desempeño estudiantil entre las categorías sociales privilegiadas desde el punto de vista económico es mucho mayor de lo que podría suponerse (Fourastié 1970, 1972; Ballion, 1977), lo cierto es que la riqueza económica puede reparar, en parte, la pérdida de los retrasos y accidentes en las trayectorias a través de una variedad de estrategias para compensar, o al menos para mitigar, los efectos adversos vinculados a los problemas de rendimiento académico. Entre dichas prácticas Robert Ballion (1977) destaca precisamente aquellas relacionadas con la elección de ciertos tipos de establecimiento educativo “de recuperación” que funcionan como espacios de resguardo para los estudiantes repitentes de las clases acomodadas a través de propuestas pedagógicas que garantizan el avance en la trayectoria escolar.

Asimismo, las escuelas del modelo vincular parecen presentarse como un ámbito de escolarización particularmente propicio para las denominadas familias mixtas desde la dimensión religiosa en las que la cuestión adquiere particular relevancia en la negociación intrafamiliar al momento de elegir una escuela.

Entrevistada: En realidad, cuando nació Iván (su primer hijo) en seguida con Fer (su marido) nos empezamos a plantear qué educación le íbamos a dar porque Fer y yo somos muy diferentes. En gustos en general. Entonces era un tema que teníamos que hablar para ver cómo lo íbamos a manejar. Somos de diferentes religiones. Yo no sabía si le interesaba mandarlo a un colegio religioso. Y bueno, acordamos no religioso, de ningún tipo de religión.

Entrevistadora: ¿Vos sos católica?

Entrevistada: Yo soy católica, Fer en realidad...su madre es católica, o sea, que en realidad ya es mixto.

Entrevistadora: ¿Son practicantes?

Entrevistada: Nada...ninguno de los dos, pero festejamos todo. Sus abuelos festejan la fiesta judía y vamos todos...y hay como una... somos como religiosos modernos de las dos religiones.

¹²¹ Incluso, como hemos relevado en las entrevistas, absorben matrícula repitente de aquellas escuelas.

Ninguno practica nada en concreto pero están las dos, porque hay rezos...el toque para los chicos de algo religioso, o por lo menos de costumbres...porque no vamos al templo, no vamos a la iglesia. (Irene, madre escuela de Modelo Vincular)

2. El colegio Nuevos Horizontes. La customización del proyecto

El colegio *Nuevos horizontes* como denominaremos aquí a la institución analizada del modelo vincular, es una escuela de nivel inicial y primario localizada en el barrio de Colegiales. En función del reconocimiento explícito en el mandato fundacional y en las opciones pedagógicas posteriores, de la necesidad de explorar nuevas modalidades de enseñanza, representa a las nuevas generaciones de las ELP surgidas en la década de 1990 (Siede 1996). Como explica Siede, las escuelas que se propagaron en el marco de la “primavera de consumo” que llegó de la mano del Plan Cavallo, desde el comienzo asumieron un ideario más centrado en el aspecto pedagógico-didáctico, con menos referencias al compromiso ideológico hacia la sociedad en su conjunto que expresaran los proyectos originarios. Siguiendo el imaginario fundacional de las ELP pioneras, el origen del nombre del colegio expresa también aquí la necesidad de plasmar en el ideario algún tipo de ruptura con las nominaciones anteriores en escuelas privadas que se inclinaron “*por la advocación de un santo (las católicas), por el homenaje a un prócer o intelectual de relevancia (las estatales y las judías) o la enunciación de alguna característica formal de la institución (“americana”, “modelo”, etc.)*” (Siede 1996: 43).

Se trata de una escuela laica, de jornada completa que ofrece “un régimen de inglés intensivo”. Es decir, posee una carga horaria medianamente extensa de Inglés y ofrece la posibilidad de rendir los exámenes de Cambridge¹²². En línea con lo planteado en el ideario fundacional de estos proyectos de crear escuelas donde los chicos se sintieran “como en su casa”, *Nuevos Horizontes* comenzó en 1979 como un jardín de infantes funcionando en casas de familias. Años más tarde, el aumento de la demanda promovió la extensión de la oferta al nivel primario, crecimiento que planteó la necesidad de ampliar los edificios o directamente mudarse de las sedes originarias lo cual no resultaba algo sencillo ya que no debían desplazarse del radio geográfico de referencia para

¹²² Trinity callejee, Pea, First certificate y CAE (Certificate in Avance English).

mantener los clientes. La escasez de terrenos y el alto valor del metro cuadrado de los inmuebles en la Comuna 13 donde se encuentran emplazadas varias de las escuelas del modelo vincular, podría explicar en parte, las limitaciones de infraestructura de los edificios¹²³. De allí que sea un rasgo común en este segmento de escuelas, la ausencia de espacios exclusivos de comedor (por lo que en los casos más extremos los estudiantes almuerzan en las aulas) o de lugares o patios cubiertos para que los chicos salgan al recreo los días de lluvia¹²⁴.

No obstante las notables deficiencias de infraestructura que presentan por lo general las escuelas del circuito de las ELP, éstas no parecen ser un obstáculo para la expansión de estos proyectos en la Ciudad de Buenos Aires. La mayoría de las familias que en la actualidad optan por estas escuelas en el nivel primario, provienen mayormente del jardín de infantes de la institución o de experiencias similares en otros cercanos, por lo que la permanencia en el circuito “alternativo” aparece para estos grupos prácticamente como la única opción educativa para sus hijos.

Íbamos todos más o menos como para el mismo lado. Era el Jardín de la Esquina, el Jacarandá, viste como que no hay tampoco una “ofertaaaa”...Bueno, y bueno, caímos todos acá. Los cuatro que éramos de Planeta Juego caímos acá. Abrieron una segunda sala de 3. Me parece que ese año que pasó eso con el Piaget, cerró el Dailan...porque ella –Silvina- me dijo “cerraron, cerró otro colegio”, que me parece era el Dailan, “porque nosotros estamos esperando que esa gente probablemente caiga acá” (Claudia, madre de Nuevos Horizontes)

La propuesta pedagógica de *Nuevos Horizontes* en el nivel primario se presenta como una continuación del proyecto iniciado en el jardín de infantes que apunta directamente a desarrollar la capacidad creativa y reflexiva de los alumnos en un ambiente informal y participativo¹²⁵. Así, en las presentaciones públicas tanto impresas como en la web, se destacan imágenes de colores brillantes y música festiva; fotos y dibujos de chicos tirados en el piso en actitud de disfrute y anécdotas o comentarios personales tanto de las autoridades como de los padres y alumnos. Dentro

¹²³ Espacios de circulación reducidos -escaleras y pasillos angostos-, aulas pequeñas o con poca luz y ventilación.

¹²⁴ En general, se ha notado que los días de lluvia los chicos deben permanecer en las aulas o deambular en los angostos pasillos de la institución. En otros casos, el comedor funciona en los denominados SUM (salón de usos múltiples) -construidos a veces con cerramientos bastantes precarios con techos de chapa o con divisiones de telas o biombos para delimitar espacios- donde además se realizan los actos de la escuela, las reuniones grupales, actividades deportivas, etc.

¹²⁵ Es una institución que se autodefine en sentido pedagógico como constructivista, es decir, que parte de un modelo que no solo no intenta reducir diferencias sino que se propone intencionalmente reconocerlas y valorarlas.

de las actividades extracurriculares especiales se destacan los talleres de música, teatro, artes visuales y cursos de formación deportiva y yoga.

Dentro de la formación académica, a la mañana, esta no es una escuela tradicional. En ese sentido, supongo que las referencias que les habrán dado vienen por ese lado. Es una escuela donde el razonamiento, el pensamiento, la búsqueda es como el eje principal del trabajo, el recurso de la memoria lo tenemos en cuenta pero como uno mas, no es como la base, el tema del enciclopedismo y el recordar información y datos sino que lo que buscamos es que los chicos desarrollen estrategias de razonamiento, de opinión, de reflexión y pensamiento. (Directora Nuevos Horizontes)

Como señala Weinstein (2007), la expansión del mercado de escuelas privadas a fines de 1990 fue acompañado por cambios en las demandas de las familias hacia las ELP que acentuaron aquellos aspectos vinculados al logro académico en detrimento del entusiasmo que en 1970 habían generado las innovaciones centradas en la calidad de los vínculos interpersonales y el respeto de la singularidad. De esta manera, el proceso de *customización* empujado de la filosofía de mercado asociada al neoliberalismo de los 1990, promovió a nivel institucional una lectura de estas nuevas demandas integrando en sus proyectos, o al menos en sus discursos de oferta, el ideario pedagógico progresista formulado en términos de creatividad y atención a la singularidad, pero incluyendo en sus propuestas curriculares una fuerte presencia de áreas instrumentales como lengua extranjera y tecnología, más una evaluación de resultados académicos que certifique y permita efectuar el seguimiento de los logros y obstáculos en los aprendizajes. Como ilustran los siguientes relatos, dichas innovaciones han alterado algunos de los principios pedagógicos fundantes de las ELP al hacer de las propuestas originarias proyectos más masivos, de doble jornada y, en consecuencia, sustancialmente más onerosos que en la etapa previa.

Y bueno, como escuchaban a los padres al principio, ellos (la escuela) eran de la tesitura que el idioma tenía que incorporarse después de que el niño sepa leer y escribir en su propio idioma. Pero después digamos... después se hizo una escuela bilingüe... Yo no, porque de última estudiará en un taller viste? Porque el colegio le está agregando horas curriculares. Al principio era como más hippie y después se fue como adaptando a la necesidad... Cuando Sebas (su hijo) empezó sala de 2 no había Inglés, y después ya él en sala de 4 o en sala de 5 ya empezó con los talleres de Inglés. Y ahora en sala de 4 hay inglés, más de 10 horas semanales de Inglés. Todos los días tienen Inglés. Ellos van todos de 8.20 a 16.30, menos los viernes que salen 12.30. O sea, que de lunes a jueves tienen Inglés siempre. Es intensivo. Combinado con computación. Inglés y computación (...) Al agregarlo como curriculares también aumentaron la cuota, se extendió el horario. Antes el jardín era mas corto el horario, entonces se extendió (Claudia, madre Nuevos Horizontes)

En este nuevo contexto se expande la noción de las familias en términos de “clientes” o “libres electores” y el concepto de derecho adopta un sentido. Si en los proyectos fundacionales de las ELP la idea de derecho de los padres estaba íntimamente asociada a un enfoque de la participación en los procesos pedagógicos para construir prácticas de enseñanza superadoras de aquellas vinculadas a los procesos de reproducción social y cultural; en el presente el involucramiento de las familias en la vida escolar queda restringido al derecho como clientes consumidores a exigir a la escuela determinados servicios que resultan acordes a las demandas actuales del mercado.

Si, si, si porque perdían mucha gente, era clave (el Inglés). A la gente le gustaba pero no tenía Inglés, muy poca carga horaria de inglés...y cuando mejoró eso se empezó a quedar mucha gente (...) Tenemos derechos. Acá no solo los chicos tienen derechos sino los padres, de hecho se agregó...Hasta el año pasado había cuatro tardes de Inglés y el viernes libre. Se quejaron los padres que querían una tarde más de Inglés y cambiaron. Pusieron cinco tardes de inglés (...) Así también muchos padres que empezaron hace diez años en esta escuela, hoy no están de acuerdo, porque creció demasiado y ellos querían una escuela mucho mas acotada (Sol, madre Nuevos Horizontes)

La solidez y la formación académica se centran en este proyecto en una educación que enfatiza el aspecto creativo y expresivo del proceso de aprendizaje asociado, en particular, a las artes. Como explica la directora:

Bueno, no sé qué le habrán dicho pero todos deben tener ideas acerca de esta escuela. En general dicen que son escuelas contenedoras, más flexibles, creativas, esto son como lo describen (...) Este es un proyecto muy singular, eso sin duda, que lleva adelante una propuesta muy cuidadosa hacia los chicos, con un equipo de trabajo muy grande, muy amplio, y muy permanente, que es también un rasgo que nosotros entendemos que garantiza muchas cuestiones en relación a la conformidad del equipo a la pertenencia (...) En ese sentido la escuela tiene un recorrido y una posición en relación al aprendizaje del arte muy contundente, entonces la plástica, la música y el teatro son materias donde nosotros ponemos énfasis en el desarrollo de los chicos, no quedan como materias de la tarde, de segunda categoría, sino que realmente tienen mucha importancia en el desarrollo curricular. (Directora Nuevos Horizontes, reunión grupal informativa)¹²⁶

El fundamento de este perfil se sostiene en el supuesto de que, sin contención afectiva, el niño no sería permeable a los conocimientos. De este modo, se otorga importancia al clima de compañerismo más que a la competencia y al disfrute en el desarrollo de las actividades,

¹²⁶ En las distintas áreas artísticas se desarrollan proyectos que se van complejizando a lo largo de las etapas. Por ejemplo, en Música, el recorrido se inicia con canto desde el jardín y continúa toda la primaria. En primer grado incorporan instrumentos (percusión y vientos); en tercer y cuarto grado aprenden a tocar la flauta y trabajan con escritura musical; en quinto y sexto trabajan en pequeños ensambles donde participan en el aprendizaje de otros instrumentos (batería, piano, guitarra, bajo) y presentan, a fin de cada año, una producción en bandas musicales. Finalmente, en séptimo grado aprenden a tocar la guitarra criolla.

reivindicando la educación “para la vida” y, sobre todo, con el objetivo de “formar buenas personas”. Al respecto, el propósito institucional sostiene:

Nos gusta pensar que los modos de enseñar y aprender desarrollados en la escuela dentro de unos años se verán reflejados en grupos de mujeres y hombres responsables, sensibles y justos, con capacidad para dirigir proyectos y construir vidas satisfactorias. Por eso, nos mueve el deseo de contribuir a partir de nuestra tarea con la formación de personas "sabias" que puedan tomar decisiones apropiadas y humanas, en nombre de otro. (Página web, Nuevos Horizontes)

La estrategia jerarquizada por el proceso educativo no sería tanto capacitar en el aprendizaje de un conjunto determinado de saberes sino desarrollar cierta aptitud a fin de generar amplios márgenes de autonomía en los procesos de decisión a través de una exposición constante de las niñas y niños al conflicto. El énfasis depositado en el aspecto vincular se visibiliza también en el uso de técnicas disciplinarias menos coercitivas orientadas a promover la autorregulación de las y los estudiantes. Las “rondas de convivencia” por ejemplo, son un recurso frecuente para la resolución de problemas en este tipo de instituciones e intenta constituirse como un mecanismo democrático de construcción de las normas y consensos a través de la participación de las chicas y los chicos.

Entre las estrategias institucionales que vehiculizan el buen desarrollo del proyecto, se destaca la importancia de generar un espacio de pertenencia también para los maestros quienes son reconocidos como la pieza fundamental del éxito del proyecto. Como sostiene la directora de *Nuevos Horizontes*, la selección de los docentes supone como una “búsqueda muy especial, muy exquisita” del plantel que valora la experiencia universitaria sobre otros aspectos de la formación profesional.

La formación y los cuidados a los maestros para nosotros es como la clave para que eso pueda llevarse adelante, tal como lo pensamos. Aquí trabajan muchos maestros y ayudantes. En ese sentido, hay en cada grado un maestro tutor y un maestro ayudante que acompaña en la tarea. Son todos maestros de grado y además tienen otras carreras, es como una búsqueda muy especial, muy exquisita en que nosotros ponemos mucha dedicación: que los maestros tengan además de la formación de maestro de grado, otras formaciones. Hay de todo, hay profesionales muchos del arte y hay otros sociólogos, historiadores, licenciados en Ciencias de la Comunicación. Buscamos que tengan una formación que amplíe, si bien la formación de profesorado en estos últimos años se enriqueció mucho, entendemos que está bueno que haya pasado por la universidad. Eso hace una diferencia muy fuerte en lo que es la formación hacia los docentes y el tipo de maestro que forma parte de la escuela. Otro rasgo es que los maestros están en la escuela por lo menos dos tardes y eso también hace tengan una exclusividad en la dedicación del trabajo hacia a la escuela y también tener tiempo disponible para otras ocupaciones. Y esto también es otra cuestión que se tiene en cuenta, que el maestro si sale de un turno y va a otro turno, es una tarea que nosotros entendemos que se lo compromete mucho en

todo sentido, corporal, mental, emocional, y entonces es también una mirada que ellos trabajan en esta escuela, no pueden trabajar en otra, como docentes y eso también garantiza otro fluir en la tarea cotidiana (Directora Nuevos Horizontes, reunión grupal informativa)

La preferencia de las familias por un proyecto que pone el énfasis en el desarrollo de las habilidades individuales las lleva a exaltar las virtudes de un modelo interesado en promover lo que consideran el componente fundamental del auténtico aprendizaje: el disfrute y el placer. Un caso que expresa firmemente esta convicción es el de Adriana quien, luego de haber experimentado en la etapa de jardín de infantes los beneficios mencionados, se inclinó sin necesidad de visitar otras escuelas a que su hijo continuara allí su formación primaria.

Me parece que es chico y me gusta que disfrute, que tenga ganas de ir a la escuela. Me gusta que llegue a la escuela y se sienta como en su casa. Yo fui tan insegura en la escuela, que a mí se me viene una imagen mucho mejor de la que yo tuve no? Y eso me alegra, a mí eso me gusta, que disfrute de la escuela, que no sea un garrón levantarte a las 7 de la mañana para ir a la escuela (Adriana, mamá de Nuevos Horizontes)

La exaltación del bienestar que destacan unánimemente las entrevistadas como característica altamente valorada del proceso de aprendizaje tiene su correlato en la concepción que construyen acerca de la escuela como un espacio poco institucionalizado donde las reglas y las normas son flexibles y las jerarquías y los roles no suponen límites fijos. Aquí, los padres perciben que tienen un lugar en la institución donde pueden acercarse y plantear libremente sus inquietudes sin necesidad de incurrir a mecanismos más formales y mediatizados.

Todo es muy de entre casa...Ellos nos mandan una nota contándonos que compraron el terrenito, que van a hacer tal cosa, "perdón por las molestias de la calle, mañana deben cruzar por la vereda de enfrente" (...)Y de hecho están todos. Tenés acceso a todos, la directora de jardín, vos la ves todos los días y ella sabe los nombres de todos los chicos. Todos los días, muy directa, y ella sabe todo, todo lo que está pasando en cada sala. Y lo mismo pasa en la primaria. La directora está en todas las reuniones, va de grado en grado, sabe que pasa con cada chico, sabe los conflictos que está pasando en cada grado. (Silvina, madre de Nuevos Horizontes)

Me encantó la situación de que sea como desacartonado el aprendizaje, esa cosa de...quizás son boludeces, pero para mí está buenísimo, que no formen a la mañana...es una pérdida de tiempo. Yo la viví, la sufrí y era al pedo!, entendés? y ese momento lo utilizan para otra cosa. La dinámica que generan de grupo está buenísima, además también por ser una escuela chica. (Cecilia, madre de Nuevos Horizontes)

Lo central de la propuesta analizada apunta a generar una serie de competencias y habilidades que van más allá de lo que se considera “el simple aprendizaje de saberes”. En efecto, como declara la directora de *Nuevos Horizontes*, el aprendizaje de los contenidos curriculares “lo dan por hecho” bajo el argumento de que la cuestión académica es indisociable del desarrollo de las denominadas habilidades blandas para generar perfiles más “plásticos” para adaptarse favorablemente a los cambios e interactuar con otros. Para ello, el proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza en agrupamientos móviles durante todo el ciclo primario orientados a que los estudiantes adquieran dicha capacidad, cuestión que representa para la escuela el mayor desafío institucional.

Volviendo un poquito a la mañana, lo que allí se trama es un trabajo a nivel grupal. Cuando visiten las aulas van a ver que los chicos están organizados en mesas de trabajo que los convocan de a cuatro. Esto se sostiene de primero a séptimo grado. No es que cambian a medida que pasan de grado. Y tiene que ver con que nosotros pensamos que uno de los aprendizajes mas grandes que hacen aquí los chicos en la escuela es a trabajar con los otros, el trabajo en pequeños grupos. En la tarea cotidiana se alterna muchas veces con las tareas individuales. No es que todo lo hacen en grupos, pero sí trabajando en la mesa con otros y cada tres semanas, los maestros cambian las posiciones de lugar. Esto genera realmente efectos que nosotros hemos comprobado a lo largo de los años, con los chicos que iban egresando en este ejercicio de trabajar con el otro, en un perfil bastante plástico de los que hace a las personas aprender a entrenarse a trabajar con el otro. Y a los chicos en la edad primaria les toca trabajar con el que se llevan bien, con el que no se llevan tan bien, con el que cargan, con el que no cargan. Digamos, cosas que pasan en la escuela primaria porque suceden en la infancia. Nosotros elegimos que estas situaciones se generen en la escuela digamos, sabemos que si trabajan de a uno o de a dos el conflicto es menor pero proponemos el trabajo en equipo porque nos parece que la escuela tiene que avanzar en la formación de la resolución de ese tipo de conflictos, Pensamos que aprender a leer, a escribir, los contenidos del diseño de la Ciudad de Buenos Aires, los chicos lo deben aprender aquí como en todas las escuelas, en la pública y en la privada. Ese no debe ser el desafío. Por lo pronto en esta escuela eso lo damos por hecho. Nuestro desafío es cómo acceden a esos contenidos culturalmente. Que tengan un ejercicio criterioso, que trabajen sobre la reflexión, sobre el razonamiento, sobre el respeto al otro y aprender a vincularse con el otro para nosotros ese debe ser el rasgo o la marca diferencial que tiene que tener un chico que transita la primaria en esta escuela. Lo académico viene atadito a lo otro, no es que nosotros lo diferenciamos (Directora Nuevos Horizontes, reunión grupal informativa)

El discurso pedagógico de las nuevas generaciones de ELP como el que aquí se analiza, parece enlazarse con los principios rectores de los modelos de organización emergentes típicos de las organizaciones productivas más dinámicas del capitalismo actual en el que la preocupación por la “creatividad”, el trabajo en equipo, la adaptabilidad y flexibilidad de los individuos asume un lugar estratégico en el funcionamiento de los denominados nuevos mecanismos de control (Boltanski y Chiappello, 2002). Esta hipótesis merecería por sí misma una investigación más profunda que indagara asimismo, en qué medida el fortalecimiento notable de estos proyectos en las últimas

Idécadas se vincula con la hegemonía de los discursos provenientes de las distintas vertientes del llamado pensamiento positivo. Si bien se trata de una tradición de larga data que atravesó la psicología del siglo XX, sus ideas se han difundido con especial intensidad en la última década (Béjar, 2014). Se trata de una corriente que abreva en la idea de sujeto como empresario de sí mismo y es tal vez una de las que mejor ha logrado condensar procesos culturales, políticos, sociales y pedagógicos vinculados con la reflexión en torno al bienestar en este tiempo histórico. De tal manera, el pensamiento positivo es una de las principales formaciones culturales a partir de la cual el capitalismo gobierna en la actualidad las consecuencias de un modelo social, político y económico altamente excluyente. Como han referido estudios sobre el tema (Lewin, 2018; Thisted y Caride, 2018; Caride, 2019), el campo pedagógico en nuestro país se encuentra especialmente conmovido por la pregnancia de esta perspectiva que interpela en particular a los docentes como “constructores de un nuevo paradigma donde la búsqueda de una “educación transformada” (Lewin, 2018) o al menos una escuela más disponible para dar la discusión sobre el bienestar y la felicidad (suya y de los estudiantes), es celebrada y alentada (Thisted y Caride, 2018)”.

3. La apuesta a la “soltura” y el sentido los limites

Los cambios en las expectativas de las familias que acompañaron la profundización de los procesos de *customización* de la oferta educativa escolar de las escuelas del modelo vincular a partir de la década de los '90, fueron de la mano de transformaciones notables en la composición social de las familias que hoy forman parte de estas comunidades. Quienes en la actualidad optan por este tipo proyectos, muestran rasgos diferentes de aquellos que caracterizaron a los sectores de las clases medias intelectualizadas que impulsaron el desarrollo de las EPL en los años 60 y 70. El capital cultural objetivado en titulaciones académicas, el alto valor asignado en la vida cotidiana al conocimiento y al arte y cierta afinidad ideológica a la izquierda política (Weinstein, 2007) característicos de las familias de antaño, ya no aparecen como atributos extendidos entre los nuevos miembros, muchos de ellos vinculados a llamadas nuevas profesiones relacionadas con la intermediación cultural (Wortman, 2004)¹²⁷. Los cambios en la composición social de las familias

¹²⁷ Un poco como lo que Pierre Bourdieu dice sobre la nueva pequeña burguesía que trabaja en la presentación y la representación, o lo que otros investigadores llaman trabajadores simbólicos. Son los que tienen su profesión alrededor

parecen haber acarreado algunas discordancias en el vínculo escuela-familia que han debilitado la alianza fundante que sustentaba la base político ideológica de la comunidad educativa en sus inicios. A modo de ejemplo y, como muestra el siguiente relato, son recurrentes las resistencias que despierta entre los padres la posición institucional asumida en defensa de la vigencia de los derechos y las garantías establecidos por la Constitución Nacional y del régimen político democrático. En efecto, las referencias públicas de las autoridades en las conmemoraciones realizadas en el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, son en la actualidad fuente de todo tipo de críticas por parte de un amplio grupo de familias que debe “resignarse” frente a lo que es considerado como una “bajada de línea” de la “loca” de la directora.

Los 24 de marzo¹²⁸ siempre se hace un recordatorio acá y me acuerdo que yo el año pasado le dije a mi amiga -la que lleva sus hijos al St Jones - “che, hicieron algo para el 24 de marzo?”, - “No, me dice, por qué?”, - “No, por nada...no sé...” (risas) Así y todo, el día del acto el 24 de marzo a mí me pareció por ejemplo que se dijeron cosas que, yo no sé si se las hubiera dicho a chicos. Estaban los de 1° y 2° grado y me parecía que era como demasiada información. Y yo sé que siguen en 4°, 5°, 6° y 7° se ve en profundidad. 1°, 2° y 3° grado o sea...ellos hacen una charla y qué se yo, pero no en detalle. Ellos habían hecho una ronda -los chicos de 7° habían hecho una investigación- y habían relatado viste, vivencias de ex secuestrados viste. Y algunas eran viste...para llorar ahí. Fue como muy impactante. Entonces ahí dije, me pareció que se zarparon un poco (...). Hay muchas cosas que molestan, lo que pasa es que una vez que entraste en el baile, bailas...porque yo sé de muchos que no los cambian por más de que no estén de acuerdo con estas cuestiones porque, o sea, es mas trabajoso cambiar a tu hijo que aguantarte a lo mejor viste, como dicen ellos que “la loca de la directora” hable del 24 de marzo y de la época de los militares y qué sé yo. A mí no me parece mal y la mina cada vez que puede dice algo, y cada vez que puede hablar de su escuela en la época de los militares lo dice. Y a mí no me parece mal. Sí, en eso es una mina que baja línea qué sé yo...Tampoco me encanta que baje línea...” (Déborah, madre Nuevos Horizontes)

Tal como hemos podido comprobar a través de los datos relevados, quienes asisten a estas escuelas han experimentado recorridos de rápido ascenso social alcanzando en los últimos años una situación económica ventajosa que representa un avance contundente respecto de sus orígenes. En efecto, al analizar sus trayectorias sociales no se advierten indicadores de una herencia familiar que pudo haber influido favorablemente en la posición actual. Por el contrario, si tomamos en cuenta los barrios de residencia de la infancia y las titulaciones de los padres y abuelos paternos de las parejas consultadas, claramente éstos sugieren una procedencia social notoriamente más baja

del marketing y la publicidad, así como del bienestar y la salud corporal.

¹²⁸ El Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia es el día en el que se conmemora en Argentina a las víctimas de la última dictadura militar.

respecto de los grupos que asisten a los modelos descriptos anteriormente. En relación a las titulaciones heredadas, este grupo concentra el nivel más bajo de credenciales educativas, las cuales solo en pocos casos alcanzan el nivel secundario.

De manera concomitante, tampoco se observan indicios de procesos de transmisión familiar de capital económico ya que, la mayoría de las familias entrevistadas, ha manifestado comprar sus viviendas mediante el ahorro y el acceso a préstamos solamente¹²⁹. Es decir, quienes asisten a las escuelas del modelo vincular provienen mayormente de sectores más cercanos a las clases medias bajas pero que han logrado ascender notablemente en términos económicos respecto a sus antecesores, destacándose -en algunos casos- por encima de los modelos analizados con anterioridad.¹³⁰ Sin embargo, al medir el nivel de educativo de las parejas entrevistadas, esta tendencia se invierte plenamente: casi ninguno alcanzó a completar el nivel universitario y tampoco se advierte un proceso de acumulación de otro tipo de certificaciones (de idiomas por ejemplo).¹³¹ De este modo, los miembros de este grupo -poseedores de un capital escolar relativamente escaso- han operado una reconversión hacia las profesiones vinculadas con las nuevas formas de producción cultural y simbólica que tomaron impulso en 1990 en el marco de las transformaciones económicas, políticas, sociales más amplias, entre las que se destacan productores, publicitarios, diseñadores y oficios varios vinculados con el mundo de los medios de comunicación.

Hay como también mucha gente del «show business»¹³² como del mundo del negocio artístico no? Hay como muchos productores de cine, tele...no tanto de artistas. Quizás antes sí, lo que pasa que la escuela también fue subiendo de categoría en un punto donde fue subiendo la cuota. Al principio era como más accesible, después bueno...fue buscando, mejorándose el nivel y fue bueno exigiendo...viste? No es un colegio barato, para nada... (Claudia, madre Nuevos Horizontes)

¹²⁹ Entre los barrios de la infancia se mencionan Almagro, Caballito, Villa Madero, Versalles y Paternal. Respecto a las profesiones de los padres y abuelos eran mayormente comerciantes, empleados públicos y vendedores de diversos rubros. Nivel educativo de las madres: posgrado 3; universitario completo 2; universitario incompleto 5; terciario completo 2. Nivel educativo del padre: posgrado 2; universitario completo 3; universitario incompleto 5; terciario completo 2, secundario incompleto.

¹³⁰ Al analizar la composición del capital económico esta tendencia se advierte no sólo en las características de sus posesiones sino en el volumen de los bienes adquiridos. Más allá de que, por ejemplo, las viviendas o los autos presenten ciertas particularidades que las destacan sobre las del resto que hemos analizado, también son quienes han acumulado mayor cantidad de propiedades y objetos de lujos como jetsky, chacras y casas de veraneo.

¹³¹ Respecto a los idiomas particularmente, mayormente los miembros de este modelo han ido a escuelas parroquiales o del estado de jornada simple que no expiden titulaciones con validez internacional. En los casos que hablan otros idiomas -inglés especialmente- éstos han sido aprendidos de adultos mediante profesores o institutos particulares pero no poseen las titulaciones habilitantes.

¹³² Negocio o industria del espectáculo.

La disminución relativa del capital cultural de los nuevos miembros respecto de las familias “fundadoras” de las ELP pertenecientes a las franjas medias ilustradas que compartían con la escuela motivaciones y saberes pedagógicos, se verifica en la falta de conocimiento acerca de las teorías y metodologías alternativas que utiliza la escuela con respecto al paradigma pedagógico tradicional. De hecho, la mayoría de las madres entrevistadas ignoran los fundamentos de una propuesta pedagógica que se presenta afín a la corriente constructivista y es la propia institución la que debe “instruir” a las familias en esta cuestión, despejando los temores que suscitan, por ejemplo, los tiempos del aprendizaje de la lectoescritura más allá de los pautados desde los enfoques pedagógicos tradicionales.

Bruno terminó sala de cinco apenas escribiendo y así en espejo. Así que imagináte, nulo total. Yo dije “este burro”! Encima con este sistema que los dejan que vayan incorporando, es otro método. Por ejemplo, ellos no te corrigen las faltas de ortografía, ¿sabes cómo aprenden? Ah! Es maravilloso! Es maravilloso o te puede parecer tremendo...Fui a una charla en sala de cinco donde nos explicaron cómo era el método éste, que ahí fue cuando me gustó también y dije “okey me quedo, voy a probar”. Porque es totalmente diferente, a nosotras nos enseñaban tipo mamá, maaamaaa. Acá no. Acá te dicen mamá. Iván agarra y te escribe “ama, ue por fue, papá”, “mamá fue con papá”. Eso es lo que vos lees, decís “Dios mío! este chico por favor!!” Y la pregunta de todos era “y qué va a pasar con las faltas de ortografía, el chico va a terminar 7 grado poniendo en vez de “me fui al club”, “miau...”? ¿Cómo era que había puesto un ejemplo? Era buenísimo! Contaba en la charla el director que le habían preguntado a un nene que había hecho el fin de semana. Que escriba en el pizarrón. Entonces pasa y escribe “miau”, y no era salita de dos, era segundo grado o sea..Yo dije bueno...donde me estoy metiendo “miau”. El nene había puesto “me fui al club”, porque todos le preguntaron ¿Qué, te compraron un gatito? Mirá lo que había puesto el pibe “miau”. Y ellos no los corrigen, o sea los chicos van haciendo. Es muy individualista este sistema, cada uno tiene su tiempo...Pero no, no. Dicen que no. Pero que recién creo que en 5 grado empiezan con las faltas de ortografía y ni siquiera es una corrección concreta, es una sugerencia: “no te parece que faltó una letra”, “no te parece que...” (Sandra, madre Nuevos Horizontes)

Quienes eligen en el presente las escuelas del modelo vincular parecen haber advertido tempranamente que la vía educativa tradicional y credencialista no representa el único camino posible hacia la adquisición de beneficios sociales, alternativa que incluso se les presenta como una opción que demanda esfuerzos desmesurados que no siempre están dispuestos a enfrentar. De esta manera, la valoración del tiempo para el ocio y el placer que contempla el proyecto pedagógico de *Nuevos Horizontes* parece estar en sintonía con los requerimientos de las actividades programadas por las familias fuera del horario y el calendario escolar. En este escenario, no resulta

llamativo que una de las primeras preguntas planteadas en la reunión informativa grupal apuntara directamente a conocer el tiempo del receso del calendario académico:

Madre: ¿Los recesos cómo los manejan?

Directora: La escuela tiene las vacaciones de verano, como todos los calendarios formales. Las de invierno, que también sigue el calendario oficial y un receso de 4 días en octubre, que es la semana coincidente con el feriado del 12 de octubre que el lunes es feriado y martes jueves y viernes de esa semana hay un receso especial de primavera. En relación a las tareas, la escuela manda tarea pero no tenemos un fanatismo por la tarea. También a mi me gusta ser como honesta desde el primer día y contarles lo que para nosotros es importante. Para nosotros los chicos están en la escuela bastantes horas ya y hacen una jornada completa. Entonces entendemos que cuando salen de la escuela llegan a casa y ya son casi las 17. Está bueno que tomen la leche, que descansen, que tengan tiempo libre, que si quieren ir a la casa de un amigo, que si quieren ir a música, a plástica, a la fonoaudióloga... Y no hay que atiborrarle la agenda de actividades. Batallamos mucho con todo digamos, acá. Se los cuento como directora, como madre también es una propia batalla, batallamos con la cotidianidad y con la vida nuestra que nos va llevando a acelerar algunos procesos. Pero cada vez que podemos, tratamos de volver al eje y a pensar en esto, en la infancia, en el tiempo de juego, de placer (...). Los chicos hacen una jornada semi completa. Esto es, de lunes a jueves hasta las 16:20 hs. todos los días y los viernes salen al mediodía. Es un horario que les garantiza tener una tarde libre que van los viernes, es bastante practico en la organización semanal, ahí se juntan todos los cumpleaños o natación o si algún nene va a la fonoaudióloga o a la psicopedagoga agiliza digamos empezar siempre desde las cinco, y al que no tiene actividades pautadas, es una tarde que la disfrutan y la defendemos a muerte (...) (Directora Nuevos Horizontes reunión informativa)

Una organización pedagógica que se presenta como más “flexible” y con menor carga de “exigencia” que los modelos pedagógicos descriptos con anterioridad, no solo garantiza el tiempo necesario para que los estudiantes realicen las actividades “extra-escolares” sino una vida familiar cotidiana más “relajada” y acorde al esfuerzo que los padres están dispuestos a hacer para sostener la escolaridad de los hijos.

Yo no quiero que mis hijos sufran por la escolaridad. Por ejemplo yo veo a mi cuñada que manda los chicos al Saint Jones y de repente Lucas a los 9 años se tenía que quedar estudiando. Mi cuñada vive en Miraflores, o sea que está cerca de ahí. Y es un colegio sumamente exigente, los tienen cagando: tienen exámenes, tienen tareas, con profesora particular viste, colegio bilingüe... Los chicos son un placer: Lucas tiene 13 y Valentina tiene 10 y hablan como cualquier inglés que te cruces nativo. Es un placer y son chicos que están muy preparados pero es un costo alto también y que tenés que sostener vos. Tipo maestras particulares, después de estar desde las 8 de la mañana hasta las 5 de la tarde estudiando y llegar a tu casa, tomar la leche y estar dos horas más con maestra particular. Después vacaciones, te tenés que volver un mes antes para que se prepare para los exámenes que se llevó en 6 grado. O sea, tienen un sistema de secundario ya en el primario. La verdad que no es lo que yo estoy dispuesta a vivir, ni Juan tampoco. Por eso no elijo una escuela así. No lo critico, me parece bárbaro pero no lo puedo sostener yo. Ella (su cuñada) está totalmente dedicada, se pone a estudiar con los chicos a la tarde, se queda dos horas estudiando con los chicos y quiere que vaya a Harvard entendés?. Tiene muy claro. Yo no.

No quiero que se vayan a vivir a otro país. Les quiero dar hasta ahí (risas). Yo les decía a las mamás “no quiero que sepan mucho”, quiero que sepan para que puedan tener un bienestar en Argentina, me muero si mañana se me van a EEUU me muero, me muero...(Lara, madre de Nuevos Horizontes)

Otro rasgo característico que devela los antecedentes sociales más próximos de las familias consultadas, se configura en torno a la preocupación por la afinidad social con la comunidad escolar a la que refieren explícitamente las madres entrevistadas. Cabe aclarar que, si bien la expectativa por el ambiente aparece en todos los casos hasta aquí analizados como un elemento presente en los discursos de las madres al momento de la elegir la escuela, lo que resulta llamativo de los relatos no es tanto lo explícito de las enunciaciones sino principalmente el modo en que éstas son construidas desde una autopercepción bien definida del lugar ocupado que conlleva irremediablemente los límites impuestos por su particular trayectoria social.

Queríamos una escuela donde pertenezcamos. No una escuela donde nos quede muy alto, ni una escuela donde tampoco seamos entre comillas “los ricos”. Estamos lejos de ser ricos digo, pero hay escuelas obviamente donde la media...que sé yo... Yo me voy todos los veranos a Punta del Este. No quería que si yo digo “me voy a Punta del Este” me miren como “ah, esta cheta” o..., que yo pueda contar mi vida, que sea algo...naturalmente. Porque los chicos lo van a vivir naturalmente después. Mi marido quería una escuela bilingüe. A mí la escuela bilingüe se me emparejaba con la elite. Entonces yo decía, “no quiero una escuela bilingüe” pero no por ser bilingüe sino porque no quería una escuela de elite (...) Me parecía que tenía que buscar una escuela donde yo también me sienta cómoda, eso es algo que yo necesitaba, siempre sentí que quería eso. (Silvina, madre Nuevos Horizontes)

Así, de acuerdo al sentido adquirido por sus biografías sociales, la búsqueda de afinidad se refiere principalmente a la necesidad imperiosa expresada por las madres de “sentirse cómodas” con el ambiente anteponiendo tal aspecto a la cuestión estrictamente académica.

O por ejemplo, el Liceo Francés, muy buen colegio pero ¿que me canten el feliz cumpleaños en francés? Y, yo siento que no son mis hijos entendés? Como que sentía que no me iba a sentir como que yo formaba parte de la escolaridad de ellos. Porque para mí era algo muy ajeno, no era algo como común. A mí si me importaba y no me sentía cómoda con esa situación, entonces a pesar de que eran buenos colegios los fui como descartando. (Silvina, madre Nuevos Horizontes)

Ninguno de los dos estaba de acuerdo en mandar a las chicas a una escuela, donde nosotros tampoco nos sentimos... digamos que no pertenecíamos al ambiente de padres, viste? Yo no soy, digamos...tampoco me hubiese... te lo digo también cuando busqué casa... Qué sé yo, me gustaba Belgrano R y tuve que ahorrar un montón de guita para poder mudarme a una casa en Belgrano cuando muchos años antes me podría haber ido a un barrio cerrado. Pero yo digo, yo no pertenezco al mundillo de las señoras que van a un barrio cerrado ni a las escuelas, ni a ese tipo de vida, viste. “Estamos todas en Pilar vamos a tomar el ...” No. Por más que labures o

no labures, viste? Entonces la escuela tenía que tener una cosa parecida a lo que somos nosotros, a lo que es nuestra casa. Que sea acorde a la familia, la escuela. Más que nada buscábamos eso viste en la primaria. (Marina, madre Nuevos Horizontes)

4. Pare de sufrir! Los circuitos “innovadores” en el nivel secundario

Como hemos demostrado hasta aquí, las escuelas del modelo vincular se han ido perfilando como una opción muy atractiva para un nuevo grupo de familias vinculadas a las llamadas nuevas profesiones que, en el renunciamiento a la formación de “excelencia académica” hegemónica descrita en los modelos pedagógicos analizados en los capítulos precedentes, ha encontrado en este modelo propuestas educativas más afines a un estilo de vida definido por los propios entrevistados como “más relajado e informal”.

En sala de cuatro, cuando me empecé a vincular con la gente, me pasó algo que le pasó tanto a Fer como a mí, que nos aferramos a la escuela. Nos empezó a atraer el grupo, empezamos a tener afinidad con los padres de los chicos viste? Y nos sentimos muy pares. Otra vez parejas mixtas desde lo religioso, gente muy relajada, porque también lo que tiene esta escuela... Un ejemplo clarito, no te hinchan las bolas con el horario de entrada....te sugieren que cumplas el horario pero...había una compañerita de Iván que en sala de cinco se vino acá que ella iba al Pestalozzi y la madre la sacó porque no podía llegar a horario y la directora le decía... ”Cori...cinco minutos tarde, ...Cori, cinco minutos tarde...” Y ella se sintió tan mal, tan mal, porque ella no podía sostenerlo, y la terminó cambiando...Y acá llega cinco minutos tarde todavía (risas). Me quedé por eso, la síntesis fue eso, me quedé sabiendo que la primaria no era una escuela diez puntos. En salita de cuatro, se hizo un grupo completo de toda la sala, de salir juntos...de hecho en mi cumpleaños ahora estuvieron todos. Los varones se juntan los lunes a jugar al fútbol, los varones solos, armaron ellos... (Marcela, madre Nuevos Horizontes)

La exaltación del disfrute y del goce que expresan reiteradamente las entrevistadas como los ejes fundamentales de su distinción –igual que todas las formas de la informalidad y familiaridad- conforman así intentos consistentes por derribar las convenciones y las conveniencias impuestas por las maneras dominantes representadas por los otros grupos. De tal forma, desafían abiertamente los valores asociados a los modelos escolares de las clases privilegiadas con más antigüedad invirtiendo sus jerarquías mediante una apuesta a la “soltura” que defiende -un tanto contradictoriamente- una posición que exalta un vínculo no utilitarista de la formación académica al tiempo que no renuncia a los viejos ideales educativos de los modelos de excelencia tradicional.

Es toda una novedad (refiriéndose al método de enseñanza). Pero más allá que me gusta todo esto, yo tengo que pensar en la educación de mi hijo básicamente. Yo quiero un chico preparado, no quiero un chico hippie (risas). Estoy lejos de eso eh., que comparta la ideología, toda esa historia. No quiero un hippie eh, que toque la guitarra... Que estudie música como hobby, me parece buenísimo. Pero quiero un chico que sepa Inglés, que vaya a la universidad, que sea un hombre trabajador. Ésa es mi meta y la de todos los padres. Compartimos todos eso. No hay uno que quiera que su hijo sea un bohemio viste. (Lara, madre Nuevos Horizontes)

Es así como aquellos aspectos de la pedagogía progresista que hace más de treinta años aparecían disociados de sus correspondientes antitéticos de la pedagogía tradicional (Weinstein, 2007), en el presente conviven de forma un tanto contradictoria en las propuestas de las escuelas del modelo vincular. Y es en este punto que tales instituciones si bien se presentan como el camino “natural” para alcanzar los objetivos exitosos de la educación valorada tradicionalmente en el nivel secundario, recurren a prácticas que se revelan poco afines en relación al objetivo propuesto. Así, paradójicamente el estudio aparece como la “contracara” de la función de la institución.

En ese sentido, el recorrido que hacen los chicos al egresar es muy diverso pero hay como un 60% o 70% que ha hecho como el camino natural...la continuidad a colegios como el Pellegrini, Nacional Buenos Aires, el ILSE¹³³. Colegios que requieren una formación intensa en séptimo grado por tener un ingreso bastante riguroso. Pero al llegar los chicos como muy bien preparados -todavía les falta mucho pero les doy una idea de hacia donde van los chicos formados- una escuela, ahora van a recorrer, donde van a ver un clima muy grato de trabajo, muy placentero de parte de los chicos. Hay como un clima de mucha contención donde cada uno conoce a cada uno de ellos. Pero a la vez es una atención en una escuela que tiene una propuesta muy sólida, tienen que estudiar, tienen tarea, tienen pruebas, que hace que la propuesta tenga mucha solidez académica, en un clima que es interesante (...) A la escuela los chicos vienen contentos, esto es una cosa muy linda que nos pasa. Vienen con mucha alegría, se sienten a gusto. Pero bueno, tiene como esta contracara, una cosa que la aclaro siempre para que no genere confusión. Es una escuela que tiene todo este clima pero donde también hay que estudiar... nosotros creemos que es bueno que ellos adquieran estos hábitos. (Directora Nuevos Horizontes, reunión informativa)

La tensión presente entre las expectativas institucionales sobre la trayectoria futura de los egresados y las prácticas pedagógicas desarrolladas a lo largo de la formación en el nivel primario, se expresa con claridad en la dificultosa experiencia de adaptación que supone para algunos ex alumnos de *Nuevos Horizontes* el ingreso a una escuela secundaria de tipo tradicional.

Entrevistadora: ¿Cómo fue la experiencia del traspaso al ILSE?

¹³³ Instituto Libre de Segunda Enseñanza, avalado por la Universidad de Buenos Aires.

Entrevistada: Terrible.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Entrevistada: Porque era como mucha diferencia de golpe. Yo no había estudiado en toda la primaria. O sea, estudié para alguna prueba de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales que hay que estudiar pero después nunca había estudiado. Y era como muy liberal Nuevos Horizontes, y el ILSE era todo lo contrario, yo no sabía estudiar (...) o sea nunca necesité sentarme a estudiar. Entonces no sabía como estudiar. Era otro ambiente completamente distinto. Yo llegaba a la mañana y saludaba a los profesores con un beso y nos poníamos a hablar. A ese punto, entiendes? Entonces pasar de eso a que no saben ni cómo me llamo era como fuerte. Igual lo que más me molestó a mí fue el tema del estudio. La relación con los profesores no tanto además después la mayoría después me terminaron conociendo. Te dicen que no te conocen, pero te terminan conociendo, saben quien sos. Nada...el problema mayor fue el estudio porque era como muy liberal contra esta cosa...(Julieta, ex alumna de Nuevos Horizontes)

Aún cuando las Escuelas Progresistas Laicas produjeron ajustes en sus discursos y ofertas curriculares, en el imaginario de las familias continúan asociadas con una educación escolar comparativamente más flexible que garantiza una trayectoria escolar más amena y resguardada de los riesgos percibidos en torno a las alternativas que ofrecen las propuestas pedagógicas de corte netamente tradicionales.

Yo a ver...de donde provengo...Hoy en día está desvirtuada la escuela estatal no? No así cuando nosotros éramos chicos quizás. A mí no me han mandado pero sí fue la experiencia de Diego (su marido) y eran muy buenas las escuelas. Pero la verdad es que también me fijaría, digamos, pero no en qué nivel socioeconómico están, porque no la puedo mandar... Es decir, si vos vas con chicos que de repente vienen a tu casa en Belgrano R. con pileta y qué sé yo, tu hijo tampoco sabe cómo manejarse con los compañeros viste? Yo trato de que... Digamos, cuando son chicos. Después cuando son más grandes ellos se van a juntar con quien quieran juntarse. Pero yo creo que ya tienen más armas como para manejar la cosa y uno se las sigue dando, obviamente. Yo siempre fui muy clara cuando tengo que... nada, viste, Cata (su hija menor) dice "Porque mis amigas dicen que vivo en una mansión". "No, vos vivís en una casa muy grande." Es una casa antigua, entonces es grande porque las dimensiones...pero no viste? (Marina, madre Nuevos Horizontes)

Por esta razón, y como indican los datos de la consulta realizada a las familias de Nuevos Horizontes, al momento de elegir la escuela para el nivel secundario, los estudiantes se inclinan en gran medida hacia una oferta similar en detrimento de los proyectos pedagógicos de corte tradicional y meritocrático que parecen ir a contramano de los valores hegemónicos de la cultura de la inmediatez y la gratificación instantánea (Bauman, 2004).

Cuadro 8. Escuelas nivel secundario a las que asisten los estudiantes egresados de *Nuevos Horizontes*

Colegios	2011	2013	2014
ORT ¹³⁴	6	8	8
Paideia	6	5	6
Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini	7	8	6
Colegio de la Ciudad	3	1	3
Buenos Aires English High School	1	0	1
Eccos	1	1	2
Aula XXI	0	0	1
Colegio Nacional de Buenos Aires	1	2	5
Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE)	2	0	0
Bede's Grammar School (Pilar)	0	1	0
Total	27	26	32

Fuente: Elaboración propia. Consulta realizada a familias de *Nuevos Horizontes*.

Entrevistadora: Y respecto de los colegios donde va la mayoría de tus compañeros que egresaron de *Nuevos Horizontes* como *Paideia* o la *ORT*, ¿son más del estilo de *Nuevos Horizontes*?

Entrevistada: Si, Si. La *ORT* es así como *Nuevos Horizontes*. En realidad en *ORT*, si vos querés estudiar, estudiás. Si no querés estudiar, no haces nada. O sea, si yo digo "en esta clase voy a estudiar, voy a prestar atención..." O sea, vos de *ORT* podés salir un chico re culto re inteligente o un boludón que no estudió en toda la secundaria pero siguió aprobando igual, entendés? Los profesores ni se dan cuenta. Como usamos las computadoras, los chicos se tientan y empezamos a hacer los jueguitos, entendés?

De tal manera, la fuerte presencia que mantienen las escuelas del modelo vincular de nivel secundario entre las preferencias de las familias egresadas de *Nuevos Horizontes*, arroja algunas

¹³⁴ La sigla *ORT* deriva de la expresión rusa Obshchestvo Remeslennogo zemledelcheskogo Truda sredi evreev v Rossii (Общество по распространению ремесленного и земледельческого труда среди евреев), que en español significa "Sociedad para la promoción de oficios y trabajo agrícola para los judíos". Actualmente, *ORT* Mundial trabaja en alrededor de 60 países, brindando educación a 300.000 estudiantes. Particularmente en Argentina, se ha constituido en un referente de la enseñanza con nuevas tecnologías brindando capacitación a otras instituciones educativas en todo el país y en el exterior.

evidencias para sostener la hipótesis que orientó algunas de las preguntas de este apartado acerca de consolidación de la “exclusividad alternativa” como circuito emergente que congrega a nuevos grupos sociales en ascenso que mantienen una relación con la cultura escolar menos laboriosa y esforzada que aquella que caracteriza a la de los demás grupos analizados en esta tesis. Se trata así de una apuesta a la “soltura” que al tiempo que disputa las jerarquías culturales tradicionales va afianzando un nuevo “mercado” dotado de sus propias instancias de consagración.

CONCLUSIONES

El propósito central de la tesis fue analizar las dinámicas de reproducción del privilegio escolar en Argentina desde una perspectiva atenta a la complejidad de los vínculos entre las posiciones sociales y las practicas en el ámbito escolar. Para ello, se puso el foco en el estudio de las apuestas escolares (familiares e institucionales) que se despliegan en la cúspide económica del sector educativo privado de la Ciudad de Buenos Aires con el objeto de indagar en las luchas simbólicas y redefiniciones que conllevan las estrategias de reproducción social en el marco de las transformaciones recientes de la estructura social y de la configuración actual del sistema educativo nacional e internacional.

En primer lugar, el argumento de esta tesis presta especial atención a las dinámicas de regulación que caracterizan al sistema educativo nacional y a sus implicancias para el despliegue de los procesos de selección, apropiación y transmisión de los privilegios. En este sentido, una de las reflexiones de esta investigación para los estudios sobre las apuestas educativas orientadas a la monopolización de beneficios, es la atención al modo en que las dichas dinámicas de selección imprimen rasgos heterodoxos al problema del privilegio escolar en nuestro país. Como se argumentó, tres son los factores que opacan el sentido de las reglas de la competencia escolar y arrojan incertidumbre a los procesos de apropiación y conquista de beneficios asociados a las apuestas escolares. Por un lado, la debilidad de las estructuras nacionales de formación de las elites orientadas a fijar las reglas de la competencia meritocrática para la apropiación de las oportunidades sociales. Ligado a ello, la ausencia de visibilidad pública de los “rankings” de escuelas provenientes de los datos oficiales de las evaluaciones de rendimiento escolar que actúan como criterios de prestigio académico jerarquizando la oferta escolar y regulando las aspiraciones y apuestas de las familias. Por último, y en el marco de un escenario educativo cuya dinámica de selección y promoción social tiende a priorizar las opciones individuales por sobre las regulaciones institucionales en la elección de las alternativas de acción de la practica social, un mercado escolar dispar en el que la expansión de oferta privada sin planeamiento estratégico estatal ha tendido a recrudecer la competencia y desestabilizar las fronteras institucionales preexistentes que operan como resguardo de ciertos privilegios. Una de las consecuencias de esta dinámica, como se mostró

en el estudio de la escuela del modelo bilingüe tradicional, es el desencuentro entre las actuales estrategias institucionales -que van cediendo prerrogativas frente a la mayor presión de la competencia- y las expectativas depositadas en la institución por parte de las familias con más antigüedad para que ésta actúe como garante de sus aspiraciones de reproducción social.

En segundo lugar, la investigación pone en evidencia la importancia de atender a la posición relativa de las propuestas pedagógicas de los sistemas educativos nacionales en el marco de las reglas de competencia vigentes a nivel internacional que fortalecen el poder simbólico de los atributos culturales de los centrales anglófonos. Como señalan estudios sobre el tema, es imprescindible reconocer la importancia que adquiere en la actualidad el fenómeno contemporáneo de la internacionalización de los estudios de las capas superiores de la población sobre los procesos de segregación social y su impacto sobre la desigualdad de oportunidades educativas. Sin embargo, como hemos presentado aquí, la producción de esa realidad educativa desigual es un fenómeno complejo que se desenvuelve no exento de contradicciones y ambivalencias, aun para aquellos segmentos sociales que la coproducen en la búsqueda de los beneficios de la educación internacional para hijos.

En el caso del modelo bicultural analizado, es especialmente relevante echar luz sobre el modo en que las condiciones locales en las que se implementa el ideal de educación humanista europeo que caracterizó a gran parte de los programas nacionales más prestigiosos, tanto en Europa como en América Latina, imprimen fuertes tensiones a los procesos de formación de quienes hoy asisten a este tipo de instituciones. En este sentido, se ha mostrado el modo en que las actuales jerarquías del mercado escolar nacional e internacional ponen en jaque algunos de los dispositivos pedagógicos que históricamente colaboraron en la construcción del privilegio escolar en este tipo de instituciones enfrentándolas con el complejo desafío de adaptarse a las nuevas reglas de juego sin debilitar los símbolos de su distinción. No obstante el sostenido esfuerzo institucional que viene realizando la escuela analizada desde hace más de una década para fortalecer la enseñanza del Inglés en los tres niveles de la escolaridad obligatoria, éste no termina de generar dispositivos académicos potentes para garantizar que los estudiantes alcancen las titulaciones prometidas. En el marco del plan de estudios vigente, las acciones tendientes a adaptarse a las demandas actuales no tienen más margen de ampliación sin poner en riesgo “la paridad” con las instituciones italianas

que otorga validez a los títulos que expide la escuela en la Comunidad Europea. El desafío de analizar en profundidad estos procesos implica trascender el sentido presente en las imágenes idealizadas contenidas en las estrategias de presentación que tanto las instituciones como las familias se esfuerzan en sostener, y avanzar en el estudio de las particularidades que asumen estas nuevas dinámicas de distinción social educativa en países que no solo son diferentes sino también desiguales en virtud de la posición subordinada que ocupan en el campo educativo internacional. Por otra parte, y como se ha demostrado en el caso de la escuela del modelo vincular analizada, la tendencia a la estandarización curricular promovida por las jerarquías culturales consagradas por los actuales procesos de internacionalización de los estudios también ha ido alterado algunos de los principios pedagógicos fundantes de las Escuelas Laicas Progresistas. La enseñanza artística que, junto con el juego, parecían las vías privilegiadas de acceso al conocimiento en las propuestas curriculares originarias, han ido perdiendo centralidad a favor de una mayor presencia de las áreas instrumentales como lengua extranjera y tecnología. En consecuencia, la progresiva mutación de las propuestas pedagógicas de las escuelas del modelo vincular hacia los contenidos impartidos por el modelo dominante, supuso ampliar los proyectos de jornada simple a doble escolaridad y, en consecuencia, convirtiéndolos en opciones sustancialmente más onerosas que en los orígenes.

La tercera contribución de la tesis a los estudios del privilegio escolar está en línea con complejizar la mirada acerca del vínculo entre el estatus de las instituciones y el de las familias considerando las transformaciones de los arreglos institucionales y de los mecanismos de movilidad social que crean y recrean, no sin tensiones, las condiciones en las que se desarrollan los procesos de capitalización de las apuestas escolares. En este sentido, el análisis de las formas de sociabilidad que acontecen en instituciones tradicionales abocadas a conservar los círculos de sociabilidad de sus “herederos”, ha permitido problematizar los procesos de apropiación del capital social en instituciones donde la antigüedad de clase constituye el principio oculto de las jerarquías de poder simbólico. En el caso de la escuela del modelo bilingüe tradicional analizado, la apuesta a la conservación de la tradición se concreta a través de un trabajo institucional riguroso tendiente a producir y recrear las propias categorías de las familias vernáculas a través de determinados mecanismos -explícitos y ocultos- que marcan las dinámicas de la sociabilidad que se desarrollan en este tipo instituciones. Por una parte, una inclusión estratificada y segregada de los nuevos grupos que conforma mecanismos de interacción a distancia con los grupos de mayor antigüedad

en la institución y evita, al menos por un período de tiempo, que se entablen relaciones sociales intensas entre unos y otros que habiliten una real integración social. Por otra, dinámicas familiares de diferenciación e integración social tendientes a la creación y recreación de fronteras simbólicas para defender y subvertir las jerarquías establecidas.

Asimismo, en la escuela del modelo vincular se ha señalado el modo en que la evolución de la institución en las últimas décadas fue acompañada por cambios en la composición social de las familias que han desestabilizados algunos aspectos de la alianza fundante de estos proyectos. Las escuelas laicas progresistas han ido incorporando nuevos adeptos entre ciertos sectores adinerados emergentes proclives a un tipo de formación percibida como más “contenedora, desacartonada y placentera” pero poco sensibles al componente crítico y transformador de los procesos pedagógicos orientados a cuestionar los fundamentos de las prácticas de reproducción social y cultural que dieron origen a este tipo de proyectos. Vinculadas mayormente a las llamadas nuevas profesiones consolidadas en los años noventa, las nuevas familias han ido dotando de un nuevo sentido al concepto de derecho -alejándolo de la idea de participación para la construcción de consensos progresistas para la defensa del régimen político democrático- en el que cobra centralidad los derechos de “cliente y consumidor” para exigir a la escuela determinados bienes y servicios acordes a las exigencias actuales del mercado. En el renunciamento a la formación de “excelencia académica” hegemónica, nuevos grupos en asenso han encontrado en este modelo propuestas educativas más afines a un estilo de vida más hedonista (propio de las nuevas burguesías que se diferencian de las viejas, más rigoristas, formalistas y disciplinarias) que desestima la vía educativa tradicional meritocrática como el camino privilegiado para la adquisición de beneficios sociales. Queda planteado el interrogante acerca del modo en que la consolidación de la “exclusividad alternativa” representada en el circuito de las escuelas progresistas laicas en la Ciudad de Buenos Aires, se vincula con la hegemonía de los discursos y principios rectores de los modelos de organización emergentes típicos de las organizaciones productivas más dinámicas del capitalismo actual en el que la preocupación por el bienestar, la adaptabilidad y flexibilidad de los individuos asume un lugar estratégico en el funcionamiento de los denominados nuevos mecanismos de control.

En el caso de la escuela del *modelo bicultural*, hemos podemos identificar algunos factores relacionados con los cambios en las alianzas fundantes del proyecto escolar que dificultan los mecanismos de reproducción cultural en este espacio. Éstos remiten tanto a cambios en las relaciones con las fuentes de financiamiento que sostuvieron por décadas el proyecto, como a los cambios en la morfología social de las familias respecto de aquellas que encarnaron la creación del proyecto en los años 60. Las barreras culturales (y lingüísticas) que separan a la mayoría de las nuevas familias de la institución, impactan negativamente sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes y, en ocasiones, afectan la sociabilidad cotidiana cuando las reglas y códigos que transmite la institución resultan ajenos a la idiosincrasia de los miembros que conforman la comunidad educativa en la actualidad. La distancia observada entre los capitales familiares acumulados y la cultura escolar e institucional de corte meritocrático, ha permitido visibilizar la complejidad de los mecanismos de colaboración que acontecen entre el sistema educativo y las familias de los grupos acomodados. La distinción analítica entre las formas de transmisión implícitas vinculadas a las formas de vida familiar y, las formas explícitas, desarrolladas centralmente a través de las estrategias escolares, resulta fértil para profundizar en el estudio de los desajustes poco probables de los procesos de transmisión del capital cultural que se desarrollan en la cúspide económica del circuito educativo.

Ligada a la problematización de los procesos de transmisión cultural de los sectores privilegiados, surge una cuarta reflexión asociada a ella, acerca del rol de los mecanismos institucionales para la construcción del éxito y fracaso académico que despliegan las instituciones que los albergan. Se ha mostrado que las prácticas de evaluación que se aplican al conjunto de los estudiantes en la escuela italiana resultan herramientas centrales para sostener un equilibrio siempre frágil entre el cumplimiento del ideal meritocrático en el que se funda el prestigio de la institución y la necesidad imperiosa de resguardar la matrícula para solventar la continuidad del proyecto pedagógico.

La quinta contribución de la tesis al análisis de las estrategias educativas, cuestiona el carácter aporreado de las dinámicas de mercantilización que acontecen en los espacios y grupos beneficiados. Para ello, recupera una lectura en que la dimensión agonística de lo social sobre la que se asienta el concepto de “lucha”, resulta fértil para el abordaje de los mecanismos de competencia inscriptos en las apuestas por la apropiación del privilegio escolar en la Ciudad de

Buenos Aires. Como parte de la tendencia señalada desde hace más de dos décadas, y con matices particulares en cada una de las distintas especialidades que se han dedicado a analizar lo ocurrido entre los sectores beneficiados por las transformaciones económicas recientes, hemos desarrollado aquí algunas pistas que permiten complejizar el estudio de las jerarquías que configuran el mapa actual de las oportunidades educativas. En este sentido, la tesis incorpora al análisis del privilegio escolar en Argentina dinámicas inexploradas referidas tanto a los proyectos educativos del modelo vincular surgidos en los márgenes de las definiciones hegemónicas sobre la “excelencia escolar” pero con poder de facto en la disputa actual por la primacía educativa en la Ciudad de Buenos Aires, como a los proyectos de enseñanza biculturales que ofrecen currículo internacional y dan acceso a diplomas válidos en el exterior. Si bien todavía quedan por reafirmar o refutar estos primeros indicios, así como ampliar las bases de tales divergencias, nuestro estudio aporta significativas evidencias empíricas y metodológicas que permiten caracterizar las jerarquías del mercado educativo privado porteño. Confirmamos que los procesos de diversificación creciente de la oferta educativa característicos de los grandes centros urbanos, conllevan una transformación en las relaciones de fuerza del campo escolar que involucra asimismo luchas por el sentido y por las jerarquías imperantes entre distintas fracciones que compiten por mantener o disputar posiciones en el campo social. En efecto, hemos mostrado que las diferencias en el modo en que los distintos grupos se distribuyen en el espacio escolar privado de la Ciudad de Buenos Aires, se relacionan con las disposiciones asociadas a la mayor o menor antigüedad de clase aportando datos que permiten cuestionar no solo la supuesta homogeneidad de los grupos analizados sino también delinear los mecanismos vigentes de promoción social.

Finalmente, sostenemos que el análisis de la composición y trayectoria de los capitales (económico y cultural) -brevemente expuesto en lo que sigue- da cuenta del sentido que asumen las estrategias educativas que despliegan los grupos en la cúspide económica del mercado educativo porteño y, por consiguiente, establece principios de diferenciación relevantes para su caracterización que permiten problematizar la asociación directa entre las variables fundamentales con las cuales comúnmente se suele asociar a los miembros que asisten a estas escuelas: la económica y la cultural.

Así, mientras el modelo bilingüe tradicional constituye el lugar de elección de familias vernáculas y “advenedizas”, portadoras de una herencia cultural y económica relativamente significativa, las que optan por el modelo bicultural, disponen de un capital escolar importante que los destaca por encima de los grupos restantes para una herencia cultural y social significativamente menor de la observada en los miembros del modelo bilingüe tradicional. De este modo, quienes asisten a estas escuelas han experimentado trayectorias de progreso social vía el sistema escolar principalmente que los predispone a valorarlo como un medio efectivo de promoción social. Mantienen entonces una actitud pragmática tendiente a reconocer el esfuerzo implicado en la formación como vehículo para garantizar una inserción laboral positiva. Así, formulan las elecciones escolares en términos de apuestas innovadoras tendientes a consolidar una posición esforzada y recientemente conquistada para obtener aquello que consideran una educación de excelencia, exaltando los valores de la exigencia y la rigurosidad pero en claro rechazo por las escuelas del modelo bilingüe tradicional.

Por último, el *modelo vincular* se presenta como el espacio privilegiado para aquellas fracciones que, provenientes de un sector social sensiblemente más bajo en relación con las anteriores reseñadas, han experimentado recorridos de rápido ascenso social alcanzando una situación económica ventajosa que no solo representa un avance contundente respecto de sus orígenes sino que los destaca -en algunos casos- por encima de los otros grupos. Pero en la medida que la estrategia aplicada ha resultado exitosa sin necesidad de haber acumulado previamente capital cultural –cabe destacar que son poseedores de un capital escolar relativamente escaso- quienes eligen estas escuelas parecen haber advertido tempranamente que la vía educativa tradicional y credencialista no representa el único camino posible hacia la adquisición de beneficios sociales. Así, para los miembros de este grupo, la relación con la cultura escolar más que una acumulación laboriosa -a veces penosa- como lo es para los grupos de los modelos previamente señalados, se erige en un vínculo que exalta explícitamente el disfrute y el goce como los ejes fundamentales de su distinción. De tal forma, desafían abiertamente los valores asociados a los modelos escolares de clases privilegiadas con más antigüedad invirtiendo sus jerarquías mediante una apuesta a la “soltura” que, en un claro intento por derribar las conveniencias impuestas por las maneras dominantes, procura crear una nueva clase de “mercado” dotado de sus propias instancias de consagración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, Y.M. (2007). Du souci scolaire au sérieux managérial ou comment devenir un “HEC”. *Revue française de sociologie*, 48(1), 37–66.
- Aguiar, A. (2007). *O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas* [Tesis de doctorado]. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.
- Aguiar, A. y Nogueira M. A. (2012.) Internationalisation strategies of Brazilian private schools. *International Studies in Sociology of Education*, 22(4), 353-368. <https://doi.org/10.1080/09620214.2012.745344>
- Aguiar, L.L.M. (2012). Redirecting the academic gaze upward. En L.L.M. Aguiar, y C.J. Scheider (eds.), *Researching Among elites: Challenges and Opportunities in Studying Up* (pp. 1-27). Ashgate.
- Almeida, A.M. (2009). *A Escola dos Dirigentes Paulistas: ensino médio, vestibular, posição social*. Argvmentvm.
- Almeida, A.M. y Nogueira, M. A. (2002). *A escolarizacao das elites. Um panorama Internacional da pesquisa*. Editora Vozes
- Azpiazu, D., Basualdo, E. y Khavisse, M. (1986). *El nuevo poder económico en la Argentina de los ochenta*. Legasa.
- Azpiazu, D. (1997). El nuevo perfil de la elite empresaria. Concentración del poder económico y beneficios extraordinarios. *Realidad Económica*, 145.
- Ball, S. y van Zanten, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique. *Éducation et Sociétés*, 1, 47-71.
- Ball, S.J. (2002). *Class Strategies and the Education Market: the middle classes and social advantages*. RoutledgeFalmer
- Ballion, R. (1977). *L’argent et l’école*. Pernoud-Stock.
- Baranger, D. (2004). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Prometeo.

- Basualdo, E. (2006). *Estudios de historia económica Argentina. Desde mediados del siglo XX a la actualidad*. FLACSO – Siglo XXI..
- Baudelot, C. y Establet, R. (1997). *La escuela capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1997). Teoría de la sociedad del riesgo. En J. Beriaín (comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad contingencia y riesgo*. (pp. 201-222). Amorrortu.
- Bejar, H. (2014). Los orígenes de la tradición del pensamiento positivo. *Athenea Digital*, 14(2), 227-253.
- Beltrán, G. (2007). *La acción empresarial en el contexto de las reformas estructurales de las décadas de los ochenta y noventa en Argentina* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Buenos Aires.
- Beltrán, G. y Castellani, A. (2013). Cambio estructural y reconfiguración de la elite económica argentina (1976-2001). *Observatorio Latinoamericano*, 12, 183.
- Beltrán, G. y Heredia, M. (2002). La emergencia de los barrios privados en Buenos Aires. Algunas reflexiones sobre la distribución del espacio a partir de Simmel y Elias. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 8.
- Bendix, R. y Seymour M. L. (1969) *Movilidad social en la sociedad industrial*. Eudeba.
- Berger, P. y Luckman T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bobbio, N. y Matteucci, N. (1987). *Diccionario de política*. Fondo de Cultura Económica.
- Boltanski, L. y Chiappello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- Bonnet, F. (2001). *L'internationalisation des enfants des classes superieures lyonnaises. Mémoire de DEA*. Institut d'Études Politiques de Paris.
- Bottineli, L. (abril de 2013). El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada. *Serie La Educación en Debate*, 11.DINIECE.
- Boudon, R. (1973). *L'inegalité des chances, la mobilité dans les sociétés industrielles*. Pluriel.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. Notes provisoires. *Revista Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, 2-3.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002 [1979]). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2007a[1987]). *Cosas Dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007b [1993]). *Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases*. Ferreyra.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (septiembre de 1981). Epreuve scolaire et consécration sociale [Les classes préparatoires aux Grandes écoles]. En *Actes de la recherche en sciences sociales*. 39, 3-70.
- Bourdieu, P. y de Saint-Martin, M. (enero-febrero de 1970). L'Excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français. *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 25e Année, 1, 147-175.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. 2013 [1964]). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI editores.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Brando, Z. (2006). Produção das elites escolares. *Educação On Line*, 2.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Miño y Dávila.
- Brito, A. X. (1996). Estudos no exterior e construção do espaço de formação no Brasil. En A. Nóvoa et al (Orgs.) *Para uma história da educação colonial*. Educa.
- Brito, A. X. (2004). Habitus de herdeiro, habitus escolar: o sentido da internacionalização na trajetória dos estudantes brasileiros no exterior. En A. M. F. Almeida. et al. (Orgs.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Unicamp.
- Canelo, P. y Castellani, A. (2017). *Perfil sociológico de los miembros del gabinete inicial del presidente Mauricio Macri*. Informe de Investigación N° 1. Observatorio de las Elites Argentinas, IDAES-UNSAM.
- Cantuária, A. L. (2005). *Escola internacional, educação nacional: a gênese do espaço das escolas internacionais de São Paulo* [Tesis de doctorado, Universidade estadual de Campinas –Unicamp: Faculdade de Educação] <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1345851>

- Capdevielle, J.M y Freyre, M.L (2013). El concepto de lucha en la sociología de Bourdieu. *Revista Ciencias Sociales*, 140, 111-124.
- Carello, G. y Moreno, M. (2008). Las comunas: nueva división político – administrativa de la Ciudad de Buenos Aires, ¿También nueva conformación de espacios socio – territoriales?. En G. Velásquez y F. Nidia (coord.), *Calidad de vida, diferenciación socio-espacial y condiciones sociodemográficas. Aportes para su estudio en Argentina* (pp. 121-152). Editorial EdiUNS.
- Caride, L. (14 y 15 noviembre de 2019). *Un giro hacia la felicidad en el trabajo y la formación docente: pensamiento positivo y coaching educativo en Argentina*. [Ponencia]. V Seminario Nacional de la Red Estrado, Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba.
- Carli, S. (1997). Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación. En A. Puigross (dir.), *Dictadura y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Galerna.
- Carrasco, A., Falabella, A. y Tironi, M. (2016). Sociologizar la construcción de preferencias: elección escolar como práctica sociocultural. En J. Corvalán, A. Carrasco, y J. E. García Huidobro (ed.) *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad*. CEPPE-Ediciones UC.
- Castellani, A. (coord.) (2016). *Radiografía de la elite económica argentina. Estructura y organización en los años noventa*. UNSAM edita
- Chiroleu, A. (2000). La reforma universitaria. En R. Falcón (dir.) *Nueva Historia Argentina, Tomo VI, Democracia, conflicto social y renovación de ideas, 1916-1930* (357-389). Sudamericana.
- Cicourel, A. V. (1982 [1964]). *El método y la medida en sociología*. Editora Nacional.
- Cimientos (2011). *Anuario 2011*. Cimientos, Programa de Investigación y Difusión. https://cimientos.org/pdf/Anuario_2011.pdf
- Cookson, P.W. y Persell, C.H. (1985). *Preparing for power*. Basic Books.
- Crozier, G., et al (2008). White middle class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 261–272.

- Darmon, M. (2013). *Classes Préparatoires. La fabrication d'une jeunesse dominante*. La Découverte.
- De Imaz, J. L. (1962). *La clase alta de Buenos Aires*. Investigaciones y trabajos del instituto de sociología.
- De Imaz, J. L. (1964). *Los que mandan*. Eudeba.
- De Saint Martin, M. (1993). *L'espace de la noblesse*. Métailié.
- De Saint Martin, M. (2008). Les recherches sociologiques sur les grandes écoles: de la reproduction à la recherche de justice. *Éducation et Sociétés*, 21(1).
- Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las familias residentes en countries y barrios cerrados*. UNGS-Pometeo.
- Delamotte, E. (1998). *Une introduction à la pensée économique en èducation*. Presses Universitaires de France.
- Delamotte, E. (1998). *Une introduction à la pensée économique en èducation. La pédagogie aujourd'hui*. Presses Universitaires de France.
- Deutsch, M. (1979). Education and Distributive Justice: Some Reflections on Grading Systems. *American Psychologist*, 34, 391–401.
- Di Piero, E. (2016). *Justicia, meritocracia e igualitarismo. Procesos de producción y legitimación de desigualdades en escuelas secundarias universitarias en la ciudad de La Plata* [Tesis de Doctorado, FLACSO- Sede Académica Argentina] https://www.researchgate.net/publication/349099094_Justicia_meritocracia_e_igualitarismo_Procesos_de_produccion_y_legitimacion_de_desigualdades_en_escuelas_secundarias_universitarias_en_la_ciudad_de_La_Plata
- Di Virgilio, M. (2003). *Hábitat y salud. Estrategia de las familias pobres*. Lumiere S.A.
- Di Virgilio, M. y Guevara, T. (2014). Gentrificación liderada por el Estado y empresarismo urbano en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *R Revista Estudios Sociales Contemporáneos*, (11), 12-23.
- Dirección General de Educación de Gestión Privada del Ministerio de Educación de la CABA. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/educacion-de-gestion-privada>
- Dirección General de Estadística y Censos (2015). Anuario estadístico Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Hacienda GCBA. <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=61948>

- Direcciónn General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda, GCBA.
<https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/>
- Doherty, C. (2009). The appeal of the International Baccalaureate in Australian's educational market: a curriculum of choice for mobile futures. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30, 1, 73-89.
- Doherty, C. (2009). The appeal of the International Baccalaureate in Australian's educational market: a curriculum of choice for mobile futures, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(1), 73-89.
- Dubet F. y Martuccelli D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Elias, N. y Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. Fondo de Cultura Económica.
- Eribon, D. (2015). *Regreso a Reims*. Libros del Zorzal.
- Faguer, J.-P. (1991). Les effets d'une éducation totale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 86-87, 57-70.
- Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70), 1-24.
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>
- Fonseca, C. (1999). Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 10.
- Fourastié, J. (1970). Une enquête sur la scolarité d'enfants d'instituteurs et de normaliens. En *Institut National d'Études Démographiques (INED). Population et enseignement* (pp. 532-538.). PUF.
- Fourastié, J. (julio-agosto de 1972). Enquête sur la scolarité d'enfants appartenant à des milieux favorisés. *Analyse et Prévision*, 1-2.
- Fuentes, S. (5 al 10 de noviembre de 2012). La educación del joven solidario en sectores de clase media alta y alta en Buenos Aires. Del campo a la reflexión etnográfica. En *Actas del Tercer Congreso Latinoamericano de Antropología ALA 2012*. Universidad de Chile.

- Gamallo, G. (2008). *Variaciones en el acceso a la educación de gestión estatal y privada en Argentina (1997-2006)*. Documento de Trabajo n. 2. Centro de Estudios en Políticas Públicas (CEPP),
- Ganimian, A. J. (2014). *El aprendizaje desigual ¿Cómo difiere el desempeño de los alumnos de las regiones argentinas en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012?* Proyecto Educar 2050. <https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2022/06/InformePISAArentina2012VolIII.pdf>
- García de Fanelli, A. M. (1997). La expansión de las universidades privadas en la Argentina. *Pensamiento Universitario*, 5(6), 39-44.
- García Garrido, J.L. (2004). Igualdad y libertad en la educación obligatoria: la experiencia comprensiva. *Persona y Derecho*, 50, 411-432. <http://apli.wordpress.com/2007/12/26/la-escuela-comprensiva-un-modelo-agotado/>
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Germani, G. (1963). La movilidad social en la Argentina. En L. Seymour Martin, y R. Bendix, *Movilidad social en la sociedad industrial* (apéndice). Eudeba
- Gessaghi, V. (2011). *Clase alta y educación: etnografía de una relación* [Tesis de doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina entre la herencia y el mérito*. Siglo XXI.
- Gessaghi, V. y Mendez, A. (2015). Elite Schools in Buenos Aires: The role of tradition and school social networks in the production and reproduction of privilege. En S.J. Ball y B. Darchy-Koechlin (eds.), *World Yearbook of Education 2015. Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advange*. Routledge.
- Gewirtz, S., Ball, S. y Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Open University Press.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza
- Giovine, M. A. (2021). Elección y selección: estrategias educativas de familias de clase alta en Córdoba-Argentina. *Foro de Educación*, 19(1), 181-198. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.747>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1969). *Discovery of grounded theory: Estrategies for cualitative reserch*. Aldine Publishing Company.

- Grillo, O. (1995). Notas sobre las formas de asentamiento de los sectores populares en relación con los impactos de las políticas de ajuste. En O. Grillo, M. Lacarrieu y L. Raggio *Políticas Sociales y Estrategias Habitacionales*. Espacio.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Gutiérrez, A. B. (2007). *Pobre', como siempre... Estrategias de reproducción social en la pobreza*. Ferreyra Editor.
- Gvirtz, S. y Oelsner, V. (2004). El movimiento de Escuela Nueva y sus estrategias de cambio para el sistema educativo entre 1920 y 1996. En M. C. Xavier (org), *Manifesto dos Pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. FUMEC y Fundação Getúlio Vargas.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Heredia, M. (2011). Ricos estructurales y nuevos ricos en Buenos Aires: primeras pistas sobre la reproducción y la recomposición de las clases altas. *Estudios Sociológicos*, 85, 61-97.
- Heredia, M.L. (mayo de 2013). Notables, dueños, patrones y ricos: sobre los desafíos teórico meteorológicos de delimitar a las clases altas en la Argentina actual. *Revista Argentina de Sociología*. 18, 43-62.
- Hopmann, S. T. (2003). On the Evaluation of Curriculum Reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35, 459–78.
- Hora, R. (2002). *Los terratenientes de la pampa argentina. 1860-1945*. Siglo XXI.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2012). Encuesta Permanente de Hogares 2012. https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/EPH_cont_4trim12.pdf
- Jay, E. (2002). As escolas da grande burguesia: O caso da Suíça. En A. M. F.Almeida y M. A. Nogueira (orgs.), *A escolarização das elites, um panorama internacional da pesquisa*. Vozes.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia social fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuela medias de Buenos Aires*. IIPE-UNESCO.
- Lamont, M. y Mólnar, V. (2002). The Study of Boundaries Across the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28,167-95. <https://scholar.harvard.edu/lamont/publications/study-boundaries-across-social-sciences>

- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods—class, race and family life*. University of California Press.
- Lasch, C. (1999). *La cultura del narcisismo*. Andrés Bello.
- Lewin, L. (2018). *La educación transformada. Claves para pensar la escuela del siglo XXI paso a paso*. Santillana.
- López Fernández, M. I. (2013). *Cambios y continuidades en la relación escuela-familia en una escuela privada de comunidad. Un estudio de caso*. [Tesis de maestría, Universidad San Andrés]. <https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/2505>
- Losada, L. (2008) *La alta sociedad en la Buenos Aires de la Belle Époque*. Siglo XXI Iberoamericana.
- Mandelert, D. (2010). *Repetência em escolas de prestígio: quanto, quando e como*. [Tesis de doctorado, Departamento de Educação – PUC-Rio]. https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17110/17110_5.PDF
- Manes, J.M. (1997). *Marketing para instituciones educativas*. Granica.
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*. 24, 95-117.
- Mauger, G. (2012). La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar. En Tenti Fanfani, E. (coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. IIPE UNESCO.
- Mazzeo, V. (2008). Relaciones espaciales entre la situación de salud-enfermedad de la primera infancia y la desigualdad social en la Ciudad de Buenos Aires entre 1991 y 2002. En G. Velásquez y N. Formiga (coord.), *Calidad de vida, diferenciación socio-espacial y condiciones sociodemográficas. Aportes para su estudio en Argentina*, (pp. 229-270). Editorial EdiUNS.
- Mazzeo, V. (noviembre de 1998). *Estratificación sociodemográfica de la Ciudad de Buenos Aires en 1991* [ponencia]. Seminario de Investigación urbana: El nuevo milenio y lo urbano, Instituto de Sociología Gino Germani, Buenos Aires.
- Mazzeo, V. y Lago, M. E. (21-23 de septiembre de 2011). *Hábitat y población en la Ciudad de Buenos Aires: la asociación entre la residencia habitual y las características sociodemográficas de la población* [ponencia]. XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población, ciudad de Neuquén.

- Méndez, A. (2013). *El Colegio. La formación de una élite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Sudamericana.
- Minujin, A. y Bang, J. H. (2002). Indicadores de inequidad social: acerca del uso del índice de bienes para la distribución de los hogares. *Desarrollo Económico*, 42(165).
- Morduchowicz, A. (1999). *La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*. Eudeba.
- Nogueira, M. A. (2002). *Elites econômicas e escolarização – Um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais* [Tesis presentada para concurso de profesor titular, FAE/UFMG].
- Nogueira, M. A. (2003). *Cosmopolitismo científico e educação dos filhos – o caso das famílias de ex-bolsistas no exterior* [Proyecto de investigación, CNPq, FAE/UFMG]. https://www.academia.edu/78921048/Cosmopolitismo_cient%C3%ADfico_e_culturas_locais_percep%C3%A7%C3%B5es_dos_avan%C3%A7os_da_ci%C3%Aancia_por_lideran%C3%A7as_religiosas_no_rec%C3%B4ncavo_baiano
- Nogueira, M. A. (2004). Viagens de estudo ao exterior: as experiências de filhos de empresários. En A. M. F. Almeida *et al.* (orgs.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Unicamp.
- Nogueira, M. A. (marzo de 1998). Uma dose de Europa e Estados unidos para cada filho: estratégias familiares de internacionalização dos estudos. *Pro-Posições*, 9(1), 25, 113-131.
- Nogueira, M. A. (mayo-agosto de 2004). Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 26.
- Padro, C. L. (2002). *Intercâmbios culturais como práticas educativas das camadas médias* [Tesis de doctorado, FAE/UFMG]. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/IOMS-5KENPA>
- Panayatopoulos, N. (1997). Le Collège d'Athènes: une école pour les citoyens grecs du monde. En D. Broady, N. Chmatko y M. Saint-Martin (eds.), *Formation des élites et culture transnationale: Colloque de Moscou 1996*. Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/ EHESS et SEC, ILU, Université d'Uppsala.
- Parkin, F. (1984). *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Espasa-Calpe.

- Perazza, R. y Suarez G. (2011). Apuntes sobre la educación privada. En R. Perazza (coord), *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Aique Grupo Editor.
- Pereyra, A. (2008). *La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs. la educación privada*. UNESCO IIPE y OEI. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372217>
- Piketty, T. y Saez E. (2003). Income inequality in the United States, 1913-1998. *Quarterly Journal of Economics*, 118, 1-39.
- Piketty, T. y Saez E. (2006). The evolution of top incomes: A historical and international perspective. *American Economic Review*, 96(2), 200-205.
- Pinçon, M. y Pinçon-Charlot, M. (1997). Le capital cosmopolite des élites. Conversions et reconversions. En D. Broady, N. Chmatko y M. Saint-Martin (eds.) *Formation des élites et culture transnationale: Colloque de Moscou. Centre de sociologie de l'éducation et de la culture* (201-213). EHESS et SEC, ILU.
- Pinçon, M. y Pinçon Charlot, M. (2002). A infância dos chefes – A socialização dos herdeiros ricos na França. En A. M. F. Almeida y M. A. Nogueira (orgs.), *A escolarização das elites, um panorama internacional da pesquisa*. Vozes.
- Pinto, L. (2002). *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*. Siglo XXI Editores.
- Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina. Logros y desafíos*. Santillana.
- Poupeau, F. (2007). *Dominación y movilizaciones Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar*. Ferreyra Editor.
- Power, S. et al. (2002). *Education and the Middle Class*. Open University Press.
- Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la educación Argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Kapelusz.
- Puiggrós, A. (1997). *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Galerna.
- Puiggrós, A. y Dussel, I. (1999). Fronteras educativas en el fin de siglo: Utopías y distopías en el imaginario pedagógico. En A. Puiggrós (ed.), *En los límites de la educación*. Homo Sapiens.

- Rahman Khan, S (2015). Changes in elite education in the United States. En S.J. Ball y B. Darchy-Koechlin (eds.), *World Yearbook of Education 2015. Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advange*. Routledge.
- Redondo, J. M. (2005). El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Última década*, 13(22), 95-110.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362005000100005>
- Resnik, J. (2008). *The production of educational knowledge in the global era*. Sense Publishers
- Resnik, J. (2009). Multicultural Education—Good for Business but Not for the State? IB Curriculum and the Global Capitalism. *British Journal of Educational Studies*, 57(3), 217–44.
- Revah, D. (24 al 26 de junio de 2015). *Trajetórias em sintonia: "Escolas alternativas" (São Paulo) e "Escuelas progresistas" (Buenos Aires) nas tramas da mudança cultural e dos regimes políticos das últimas décadas (1960-1990)* [ponencia]. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional. Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires.
- Rodríguez Moyano, I. (2010). *Capital cultural y estrategias educativas de las clases altas de la Ciudad de Buenos Aires* [Tesis de maestría, Buenos Aires, FSOC-UB]
http://catalogosuba.sisbi.uba.ar/vufind/Record/http_www_sociales_uba_ar_tesis_ASO0000391/Details
- Rodríguez Moyano, I. (2012). Instituciones educativas y privilegio social. Las divisiones simbólicas del campo educativo privado de la Ciudad de Buenos Aires. En A. Wortman (comp.), *Mi Buenos Aires querido. Entre la democratización cultural y la desigualdad educativa*. Prometeo.
- Rodríguez Moyano, I. (2015). Elite social, ¿élite educativa? Experiencias escolares en escuelas privilegiadas de Buenos Aires. En S. Ziegler *et.al.*, *2da Reunión Internacional sobre Formación de las Elites: enfoques y avances de investigación en el estudio relacional de las desigualdades*. FLACSO Argentina.
- Saltalamacchia, H. (1997). *Del proyecto al informe final: Aportes a la investigación cualitativa*. Editorial Mimeo.

- Schorr, M. (2004). *Industria y nación. Poder económico, neoliberalismo y alternativas de reindustrialización en la Argentina contemporánea*. Ensayo-Edhasa.
- Schvarzer, J. (1990). *Estructura y comportamiento de las grandes corporaciones empresarias argentina (1955-1983). Un estudio desde adentro para su relación con el sistema político*. CISEA.
- Schvarzer, J. (1999). *Implantación de un modelo económico. La experiencia argentina entre 1975 y el 2000*. AZ Editora.
- Sennett, R. (1978). *El declive del hombre público*. Península.
- Sidicaro, R. (1999). Los intelectuales, los científicos sociales y las acciones políticas de los sectores populares. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 3, 4.
- Siede, I. (1996). *Las escuelas progresistas laicas en la educación privada de Capital Federal entre 1955 y 1983* [documento de trabajo]. Seminario de doctorado Problemas metodológicos de la investigación en Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Singly, F. (primavera de 1996). L'appropriation de l'héritage culturel. *Lien social et politique – RIAC*, 35, 153-165.
- Sirota, R. (2000). Le métier d'élève. En J.C. Forquin (org), *Sociologie de l'éducation: nouvelles approches, nouveaux objets*. INRP.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (septiembre de 2011). *Cobertura relativa de la educación pública y privada en América Latina*. Dato destacado nro. 23. IIPE-UNESCO y OEI. <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/704.pdf>
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge University Press.
- Svampa, M. (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Biblos.
- Tenti Fanfani, E. (6 de septiembre de 2015). Entrevista al sociólogo Emilio Tenti Fanfani. *Resumen Latinoamericano*. <https://www.resumenlatinoamericano.org/2015/09/06/entrevista-a-el-sociologo-emilio-tentifanfani-la-lucha-por-el-conocimiento-es-equivalente-a-la-lucha-por-la-tierra-en-el-capitalismo-agrario/>
- Thisted, S. y Caride, L. (2018). *Trabajo docente en los discursos pedagógicos sobre desigualdades y diferencias sociales en la escuela obligatoria* [ponencia]. VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía, UNTREF.

- Tieso, N. (2016). *La implementación del Bachillerato Internacional en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un estudio sobre los actores ocultos* [Tesis de maestría, Universidad Torcuato Di Tella]. <https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/2353>
- Tiramonti, G. (2005). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Ediciones Manantial.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Manantial.
- Tiramonti, G. (septiembre-diciembre de 2011). Educación secundaria Argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cuadernos de Pesquisa*, 41(144), 692-709.
- Tiramonti, G. y Ziegler S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós.
- Torrado, S. (2005). *Las políticas de ajuste y sus efectos socio-demográficos* [ponencia]. VIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población, AEPA, Buenos Aires.
- Van-Zanten A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Presses universitaires de France.
- Van-Zanten, A. (2002). La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social: lecas des parents d'élèves des classes moyennes. *Education et sociétés*, 9, 39-52.
- Van-Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-278.
- 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*. Siglo XXI.
- Van-Zanten, A. (2009). The Sociology of Elite Education. En M. Apple, S. Ball y L. A. Gandin (eds.), *International Handbook of the Sociology of Education*. Routledge.
- Van-Zanten, A. (junio de 2012). *Propuesta Educativa*, 21(37), 51-58.
- Van-Zanten, A. y Darchy-Koechlin, B. (2005). La formation des élites – Introduction, *Revue Internationale d'Éducation*, 39.
- Van-Zanten, A., Ball, S. y Darchy-Koechlin, B. (2015). *World Yearbook of Education 2015. Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advange*. Routledge.
- Vázquez, L. (2007). *La educación de los que influyen*. Sudamericana.
- Velea, C. (2003). *Mercados educativos y segregación social. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense*. CIPPEC.

<https://www.cippec.org/publicacion/mercados-educativos-y-segregacion-social-las-clases-medias-y-eleccion-de-la-escuela-en-el-conurbano-bonaerense/>

- Veleda, C. (2007). Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. En M Narodowski y M. Gómez Schettini (comp.), *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Prometeo.
- Villa, A. (2005). *Estrategias de reproducción en las familias de los sectores sociales altos y medios altos: un estudio sobre las biografías socioeducativas de las familias tradicionales de la ciudad de La Plata* [Proyecto de tesis doctoral]. FLACSO.
- Wacquant, L. (julio-diciembre de 2007). Esclarecer o Habitus. *Educação & Linguagem*, 10(16), 63-71.
- Wagner, A-C. (1997). Les stratégies transnationales en France. *Skeptron Occasional Papers*, 13.
- Wagner, A-C. (1998). *Les nouvelles élites de la mondialisation: une immigration dorée en France*. PUF.
- Wagner, A-C. (2002) A mobilidade das elites e as escolas internacionais – As formas específicas de representar o nacional. En A. M. F. Almeida y M. A. Nogueira (orgs.), *A escolarização das elites, um panorama internacional da pesquisa*. Vozes.
- Waldow F. (mayo de 2014). Conceptions of Justice in the Examination Systems of England, Germany, and Sweden: A Look at Safeguards of Fair Procedure and Possibilities of Appeal. *Comparative Education Review*, 58(2), 322-343
- Walford, G. (1984). The changing professionalism of public school teachers. En G. Walford (ed.) *British public schools: policy & practice*, London and Philadelphia. The Falmer Press.
- Weenink, D. (2005). *Upper middle-class resources of power in the education arena: Dutch elite schools in an age of globalisation* [Tesis de doctorado, School for Social Science Research]. <https://edepot.wur.nl/117531>
- Weinstein, I. (2007). *La demanda de educación progresista Evolución del discurso de los padres en las escuelas privadas progresistas. (Buenos Aires, 1970 - 2000)* [Tesis de maestría, Universidad de San Andrés]. <https://studylib.es/doc/4469265/la-demanda-de-educaci%C3%B3n-progresista-evoluci%C3%B3n-del-discurs...>
- Wortman, A (comp.) (2004). *Imágenes publicitarias/Nuevos burgueses*. Prometeo.

- 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 de la escuela media*. Manantiales.
- Ziegler, S. (noviembre de 2011). La era de los exámenes: Bachillerato Internacional, regulaciones posburocráticas y trabajo docente. *Propuesta Educativa*, 36(20) 2, 45-57.
- Ziegler, S. y Gessachi, V. (comp.) (2012). *La formación de las elites en la Argentina. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. FLACSO-Manantiales.
- Ziegler, S. (junio de 2012). Entrevista a Angés van Zanten. Procesos de selección y reclutamiento de las elites: la experiencia reciente en Francia y apertura del campo de la investigación sobre estos grupos. *Propuesta Educativa*, 37, 51-58.